LAS POLÍTICAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN SOCIAL. EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS SOCIALES EN LAS COMUNIDADES URBANAS DE LA CIUDAD DE PORTO ALEGRE: ESTUDIO DE UN CASO.

ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO

"HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL CONTEMPORÁNEA"

BIENIO 1992 - 1994

LAS POLÍTICAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN SOCIAL. EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS SOCIALES EN LAS COMUNIDADES URBANAS DE LA CIUDAD DE PORTO ALEGRE: ESTUDIO DE UN CASO.

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA

DIRIGIDA POR:

DRA. VIOLETA MARÍA NÚÑEZ PÉREZ

Para optar al grado de Doctora en Filosofia y
Ciencias de la Educación, Sección Ciencias de la Educación.

Barcelona, Enero 1997.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

UFRGS - ESEF
BIBLIOTECA
Reg. nº 9970
Obra nº
Data 04.07.97
Cham. nº T 37.015.4 M722p

"El trabajo intelectual supone un determinado coeficiente de aislamiento y separación, aunque ello no implique en modo alguno el volver las espaldas al espíritu del mundo." (Ginzo, 1991. p.58)

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Deseo expresar mi agradecimiento:

Al *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* -CNPq- por haber financiado esta investigación.

A *Fundação de Educação Social e Comunitaria* -FESC- por el permiso concedido con fines a la realización de este trabajo.

Al *Centro de Comunidad Vila Elizabeth* -CECOVE- por la colaboración en el período del trabajo de campo.

A todos los profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación que en estos años han compartido conmigo saberes y amistad.

A Jordi Gomara por haberme ayudado a cumplir las exigencias burocráticas en estos cuatro años y también por su amistad.

A Maria Angélica dos Santos y Davi Luís Schmidt por sus aportaciones y debates.

A los actores colaboradores que hicieron posible la elaboración de este estudio.

A la Dra. Violeta María Núñez Pérez por su sensibilidad, amistad y dedicación en la dirección de esta tesis.

A Vicente Molina Neto por sus incontables contribuciones, que me hicieron repensar ideas y palabras.

A Daniela Kreusburg Molina por su interés en el éxito de esta tarea.

Dedico este trabajo a Vicente y Daniela,
compañeros incansables en esta travesía.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

ÍNDICE PAG.

INTRODUCCIÓN GENERAL 1

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: **ENCUADRE GENERAL DEL ESTUDIO: SUPUESTOS TEÓRICOS Y FUNDAMENTOS CONCEPTUALES** 17

1.1 ¿Para qué sirve el marco teórico? 17

1.2 Del paradigma de la conciencia al paradigma de la comunicación 22

1.3 Las categorías "Mundo Vital" y "Sistema" 26

1.4 La discusión actual acerca de la elaboración habermasiana 28

1.5 Dos conceptos claves 30

1.5.1 Emancipación 30

1.5.2 Discurso 32

1.6 El discurso discutible 33

1.7 La elaboración habermasiana y el presente problema de investigación 35

1.8 La educación como práctica social 38

CAPÍTULO II: **LAS POLÍTICAS SOCIALES: ¿INSTRUMENTOS DEMOCRÁTICOS O AUTORITARIOS?** 43

2.1 La localización de las políticas sociales 43

2.2 El lugar epistemológico de la economía política 46

2.3 Las políticas como instrumentos del Estado 50

2.4 Acerca de las necesidades humanas 53

2.5 Acerca de la pobreza 59

2.6 Las crisis del "progreso" capitalista 60

2.7 Las diferentes interpretaciones de las crisis 64

2.8 Reflexiones actuales 66

CAPÍTULO III: **LA EDUCACIÓN SOCIAL: EMANCIPACIÓN O CONTROL, ¿ QUÉ DILEMA ES ESTE ?** 71

3.1 Acerca del sentido y del alcance de la problemática educativa 71

3.1.1 Los influjos de la Ilustración francesa 72

3.1.2 Los influjos de la Ilustración alemana 76

3.2 La Pedagogía Social: orígenes históricos y paradigmáticos 80

3.2.1 Acerca del ámbito 82

3.2.2 Acerca del concepto 83

3.2.3 Acerca de la historia 85

3.2.4 Acerca de los paradigmas 90

3.3 La construcción y el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico 94

3.3.1 La contribución de la historia social 97

3.3.2 La contribución de la sociología funcionalista norteamericana 101

3.3.3 La contribución del estructuralismo althuseriano.....102

3.3.4 La contribución de la teoría de la correspondencia.....102

3.3.5 Otras contribuciones importantes 103

3.4 Reflexiones en torno al dilema "emancipación o control social" 105

3.4.1 El aporte sociológico 108

3.4.2 El aporte filosófico 109

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV: **ANTECEDENTES CONTEXTUALES QUE SITÚAN EL PROBLEMA**.....113

4.1 El Brasil "Dual".....113

4.1.1 Las raíces de la mala distribución de la renta.....117

4.1.2 Las Políticas Tributarias 119

4.1.3 Las Políticas Sociales 121

4.1.3.1 El panorama actual 122

4.2 El contexto político-económico..... 125

4.3 El contexto educativo 128

4.4 La ciudad de Porto Alegre 135

4.4.1 Memoria e Historia 135

4.4.2 Aspectos estructurales 141

4.4.3 La planificación urbana 146

4.4.4 El fenómeno de la segregación urbana 150

4.5 Las Vilas "Elizabeth", "Brasilia", "União", "Asa Branca", "Respeito" y "Dique": la comunidad estudiada.....152

4.6 La Fundación de Educación Social y Comunitaria -FESC-.....157

4.7 El Centro de Comunidad "Vila Elizabeth" -CECOVE- 160

4.8 Movimientos Sociales Urbanos y democracia 162

4.9 Los Movimientos Sociales Urbanos en Porto Alegre 167

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

CAPÍTULO V: **ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN** 175

5.1 Aproximación teórica 175

5.1.1 La perspectiva cualitativa 175

5.1.2 El enfoque interpretativo crítico 178

5.1.3 Acerca del estudio de lo particular 182

5.2 La realización de la investigación: el proceso y sus fases 184

5.2.1 Consideraciones preliminares 184

5.2.2 El análisis y la recogida de datos 188

5.2.3 El trabajo de campo 193

5.2.3.1 Negociación de acceso 194

5.2.4 La construcción del nivel básico comparativo 195

5.2.5 La construcción de la perspectiva de los usuarios 202

5.2.5.1 Consideraciones preliminares 202

5.2.5.2 La negociación de acceso con los usuarios 204

5.2.5.3 El compromiso ético 208

5.2.5.4 Los criterios de selección de los usuarios y el inicio del trabajo con ellos 208

5.2.5.5 El análisis de las entrevistas 211

5.2.5.5.1 Las unidades de significado 211

5.2.5.5.2 Las categorías de análisis 213

5.2.5.5.3 Las dimensiones cualitativas 217

5.3 Los instrumentos de investigación 219

5.3.1 Análisis de documentos 220

ESTE - UPRCS
BIBLIOTECA

5.3.2 Entrevistas 222

5.3.3 Registros de campo 224

5.3.4 Ensayos analíticos 224

5.4 La redacción del informe 227

5.5 La validez interpretativa 228

CAPÍTULO VI: **FESC/CECOVE: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA** 231

6.1 Introducción 231

6.2 El marco institucional de análisis 233

6.2.1 Fundación de Educación Social y Comunitaria -FESC-. 233

6.2.1.1 -1969-1974: Centro de Comunidad, la idea 233

6.2.1.1.1 Centro de Comunidad Barrio Ipiranga: la idea en marcha... 235

6.2.1.2 -1975-1977: La gestión CELAR 240

6.2.1.2.1 Porto Alegre para orgullo de sus ciudadanos 242

6.2.1.2.2 El contrato PMPA/SMEC-PUCRS/CELAR 245

6.2.1.3 -1978-1988: FESC, una institución 251

6.2.1.4 -1989-1994: El cambio y la nueva identidad 271

6.2.2 El Centro de Comunidad Vila Elizabeth -CECOVE- 282

6.2.2.1 Contexto fundacional 282

6.2.2.2 Políticas y directrices 287

6.2.2.3 La gestión FESC 291

6.2.2.3.1 El período 1989-1994 298

6.3 Reflexiones en torno a la propuesta institucional FESC/CECOVE para la comunidad estudiada 307

6.3.1 Enmarcando la historia....307

6.3.2 FESC/CECOVE: *Génesis* 308

6.3.2.1 Las influencias del *deportivismo* mundial y nacional 312

6.3.2.2 Las influencias de la *educación física popular* 317

6.3.2.3 Las influencias de la *pedagogía del ocio*....322

6.3.3 FESC/CECOVE: Actualidad 327

6.3.3.1 Respecto a la implicación de los actores en el proceso...330

6.3.3.2 Respecto a los saberes y las convicciones que la institución maneja 331

6.3.3.3 Respecto al proyecto pedagógico institucional 332

6.3.3.4 Respecto a las respuestas que la institución da a la comunidad 334

6.3.3.5 Respecto al gobierno de la institución 335

6.3.4 FESC/CECOVE: Prospectiva 336

CAPÍTULO VII: **FESC/CECOVE, VISIÓN COMUNITARIA: EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD**....339

7.1 Introducción....339

7.2 Comunidad... y postmodernidad....341

7.3 La idea de subjetividad y ciudadanía en la democracia liberal....349

7.4 Subjetividad y ciudadanía en los Nuevos Movimientos Sociales (NMSs).....352

7.5 ¿Usuario o participante?....353

7.6 El perfil de los participantes, frecuentadores o no, de la FESC/CECOVE...354

7.6.1 Alicia....356

7.6.2 Ana....358

7.6.3 Emma....361

7.6.4 Francisco....364

7.6.5 Julio....366

7.6.6 Marina....370

7.6.7 Nuria....379

7.6.8 Pablo....383

7.6.9 Rosa....386

7.6.10 Silvia....388

7.6.11 Comentarios respecto al perfil del participant y el perfil de la comunidad....390

7. 7 La dimensión personal (subjetiva) de los efectos....392

7. 8 La dimensión social (objetiva) de los efectos....398

7. 9 Efectos en la organización comunitaria....401

7.10 Problemas surgidos en estas relaciones....405

7.11 Respuestas que dan a la comunidad las políticas desarrolladas por la FESC/CECOVE....409

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VIII: **UN OTRO HORIZONTE (A MODO DE CONCLUSIÓN)**....415

8.1 Consideraciones generales....415

8.2 ¿Cómo y por qué la FESC/CECOVE se propone a actuar en esta comunidad en concreto?....418

8.3 ¿Qué efectos han producido las acciones desarrolladas por la FESC/CECOVE en la perspectiva de la comunidad? 426

8.3.1 El contexto 426

8.3.2 Los efectos 428

8.3.3 Las respuestas 429

8.3.4 Las críticas 430

8.4 Reflexiones finales 431

8.5 Consideraciones para la práctica 437

8.6 Limitaciones y prospectivas....438

8.7 Reflexiones acerca del proceso y ...,acerca de la travesía....440

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA 443

ANEXOS:....459

Anexo nº 1: Guión de la entrevista a los participantes....461

Anexo nº 2: Unidades de significado relevante....463

Anexo nº 3: Tabla de frecuencia de unidades de significado relevante....467

Anexo nº4: Fragmentos del diario de campo....469

Anexo nº5: Ley nº 4.308/77, crea la FESC....475

Anexo nº6: Jornal Comunidade, (Publicación de la FESC)....483

Anexo nº7: Resolución nº 01/88, (Cuadro de personal) 497

Anexo nº8: Orden de servicio nº 001/93, instituye el grupo de trabajo con la finalidad de elaborar un plan municipal de asistencia social para Porto Alegre....501

Anexo nº9: Ley nº 7.414/94, atribuye a la FESC la responsabilidad de promover y coordinar la política de asistencia social de Porto Alegre....507

Anexo nº10: Centros de Comunidade (Publicación SMEC/PMPA)....523

INDICE DE CUADROS Y FIGURAS **PAG.**

CUADRO Nº 1: Distribución personal de la renta. Brasil -1981/1990- 116

CUADRO Nº 2: Alícuotas efectivas medias. Brasil y OCDE -1980/1991- 120

CUADRO Nº 3: Participación de los tributos en la recaudación total, por base de incidencia. Brasil y OCDE -1990/1991- 121

CUADRO Nº 4: Gasto social por ciudadano en América Latina, al año. -1988/1990- 122

CUADRO Nº 5: La ciudad de Porto Alegre. -Algunos indicadores- 145

CUADRO Nº 6: Dirigentes, educadores y funcionarios colaboradores 200

CUADRO Nº 7: Guión de la entrevista con dirigentes, educadores y funcionarios 201

CUADRO Nº 8: Los usuarios colaboradores: los actores 210

CUADRO Nº 9: Categorías de análisis 216

CUADRO Nº10: Dimensiones cualitativas del análisis 218

CUADRO Nº11: Programa 3 -Acción integrada con entidades- 294

CUADRO Nº12: Programa 4 -Acción organizada de la comunidad 295

CUADRO Nº13: CECOVE, Resumen del plan de trabajo del año 1995 304

CUADRO Nº14: Composición del cuadro funcional del CECOVE. -Abril/1995- 305

CUADRO Nº15: CECOVE, Actividades y servicios ofrecidos a la comunidad. -Marzo/1995- 306

FIGURA Nº1: El modelo de análisis adoptado 192

INTRODUCCIÓN GENERAL

Hacer un balance de mi experiencia como educadora de la Fundación de Educación Social y Comunitaria en la ciudad de Porto Alegre es un reto que me planteé hace años. Éste me produjo tal inquietud intelectual que me hizo pensar detenidamente en la necesidad de recurrir al ámbito académico para, desde allí, lograr sistematizarla y conocer a la vez las producciones teóricas existentes en torno al tema de las políticas sociales y de la educación social, y con ello hacer una reflexión teórica desde mi propia práctica.

Este intento sólo fue posible concretarlo a partir del momento en el que decidí matricularme en el programa de doctorado en el marco del cual he elaborado esta tesis.

Los intereses presentes en este estudio son conocer con más profundidad la Fundación de Educación Social y Comunitaria (FESC) y el Centro de Comunidad Vila Elizabeth (CECOVE), así como el impacto de sus acciones en la comunidad en la que se insiere el CECOVE, siempre desde la perspectiva de los actores.

Dado que estos intereses los tenía bastante claros, enfocar mi trabajo de investigación doctoral sobre el tema de las relaciones establecidas entre la FESC/CECOVE y la comunidad fue una decisión sencilla, sin embargo, construir el campo problemático concreto a investigar me ocupó casi los dos primeros años de estudio y me obligó a redactar varias veces el proyecto y los ensayos metodológicos, hasta llevarme al diseño de investigación y a los planteamientos definitivos desarrollados.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Identificación del campo problemático

Las relaciones que establecen entre sí el Estado y la sociedad civil, aunque estén reconocidas en las sociedades democráticas, son una práctica cuya importancia pocas veces suele ser cuestionada. El discurso democrático actual, con independencia de su posición paradigmática, considera esta práctica como necesaria para el desarrollo y posible mejora del sistema en su conjunto, y de la convivencia humana en particular. Con este principio general coinciden tanto los defensores del Estado liberal como los defensores del Estado del bienestar. Así se han justificado sucesivos cambios en las políticas públicas y en sus distintos efectos económicos, sociales y culturales.

La discusión hecha por autores como Habermas (1980), Heilbroner y Thurow (1985), y Montagut (1994) se centra, por otra parte, en los objetivos últimos de esta relación y en los "modelos" adoptados por las distintas concepciones, y que dan soporte teórico a cada una de las opciones.

Entre las modalidades de relación o las distintas esferas públicas (Habermas, 1984), merecen destacarse las relaciones establecidas a través de las políticas sociales, justamente por sus dimensiones sociales, políticas y económicas. Esta relevancia está ya justificada por diversos estudios, como los de Offe (1990), que nos dan cuenta de que muchos propósitos de las políticas sociales, incluidas las educativas, sintetizan planteamientos y fundamentos del sistema capitalista vigente en cada época y sus recientes crisis. Es por esto por lo que las políticas sociales tienen las siguientes características:

BIBLIOTECA

> *"La política social, por lo tanto, en cualquiera de los enfoques [...], surgió como consecuencia del desarrollo del capitalismo. Como una actuación del gobierno en un determinado campo: el social, quedando claro que la política social es un ámbito de la política económica. La imposibilidad de establecer fronteras claras entre los dos ámbitos [...] sitúa la acción pública en el campo de las relaciones y conflictos que se dan en las relaciones de producción." (Montagut,1994:70)* [1]

La sociedad civil, interesada en romper con la práctica tradicionalmente adoptada por el Estado en el planteamiento de las políticas sociales -práctica ésta calificada por Santos (1994) de democracia autoritaria- encuentra en el modelo democrático de Estado un espacio para reivindicar su condición de actor y de responsable de su propio proceso de acceso a la producción cultural y a los bienes y servicios, condición básica para lograr también su autonomía ciudadana. Autores como Paulo Freire han reconocido ampliamente el valor que el modelo democrático de Estado tiene en esta perspectiva:

> *"Para mí [...] lo que no era bueno en la experiencia del llamado "socialismo real", en términos preponderantes, no era el sueño socialista, sino la moldura autoritaria que lo contradecía [...] así como que lo positivo en la experiencia capitalista no era y no es el sistema capitalista, sino la moldura democrática en que se encuentra."* (Freire, 1992. p.96)

Esta perspectiva también exige al ciudadano en particular y a la sociedad civil en general el planteamiento, el desarrollo y la puesta en práctica de nuevas formas de organización social, tales como el trabajo en colaboración con sus iguales, el diseño y desarrollo de formas organizativas que repercutan tanto en su vida como en el colectivo, la gestión de los problemas

[1] La traducción de todos los autores citados en esta tesis cuyos textos originales no están en español, es de mi responsabilidad.

comunes en una perspectiva del colectivo, etc. En términos generales, puede decirse que esta modalidad ofrece al ciudadano mayores oportunidades de desarrollo pero le exige, a la vez, una gran implicación y compromiso con su formación, desarrolo, autonomía y práctica social.

En base a estos principios, varios grupos sociales se han organizado en torno a distintas acciones reivindicativas junto al Estado. Estos movimientos, que recibieron el nombre genérico de participación ciudadana o participación popular, se constituyeron en movimientos que asimismo recibieron mucha atención a nivel mundial y fueron también objeto de conocidos trabajos como los de Touraine (1990 y 1994), Baierle (1994) y Ottmann (1995), entre otros. Según estos autores, este tipo de participación ha demostrado su fuerza política desde los años 70, cuando impactantes movimientos sociales lograron mejorar la calidad de los bienes y servicios y las condiciones de vida de sus respectivas comunidades o colectivos.

En el contexto brasileño, la participación popular en procesos de organización social con fuerza política para disputar junto al gobierno decisiones en las inversiones prioritarias en el área social, es relativamente reciente[2]. Las primeras formas de organización social popular, sin embargo, tuvieron lugar con anterioridad. En los años 50 en torno a las reivindicaciones sindicales, y en los años 60 en torno a los movimientos sociales rurales y urbanos. En ambos casos como forma de ver cumplidos algunos derechos sociales y también como forma de exigir una revisión en las políticas sociales y sus efectos.

[2]De hecho, se conocen experiencias en algunos ayuntamientos (como el Proyecto Orçamento Participativo) a partir del año 1989, y en este sentido el Ayuntamiento de Porto Alegre fue el primero en ejecutarlo.

> *"Son derechos sociales la educación, la salud, el trabajo, el ocio, la seguridad, la atención social, la protección a la maternidad y a la infancia, la asistencia a los desamparados, en la forma de esta Constitución."* (Constitución de la República Federativa do Brasil, capítulo II, artigo 6º)

Considerando que en este trabajo me interesa específicamente el tema de las políticas educativas, hay que considerar lo que aparece en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) aprobada por la comisión de educación del senado en 1995 y por el Congreso Nacional en diciembre de 1996. En esta ley se presenta una nueva conceptualización de la educación y sus funciones (Saviani, Velloso, Hage y Vieira, 1990). Se la concibe de forma amplia y articulada a una variada gama de iniciativas educacionales bajo el concepto de "Sistema Nacional de Educación". En esta amplitud se incluyen explícitamente los procesos educativos que se desarrollan en los movimientos sociales y organizacionales de la sociedad civil.

Por otra parte el gobierno brasileño, a través de sus administraciones estatales (autonomías) y municipales, desde finales de los años 70 (período en que se inició la apertura democrática) viene adoptando una política participativa y viene reconociendo la fuerza y el significado de las voluntades colectivas organizadas en torno a las organizaciones populares.[3] Y no pocas veces ha reconocido también la necesidad de dichas colaboraciones como referéndum popular.

Estos movimientos sociales, especialmente los que se organizaron bajo las bases

[3]Cabe señalar que las formas de participación popular no siempre estuvieron articuladas en consonancia con las bases políticas y las necesidades comunitarias. En muchos casos y por prolongados espacios de tiempo se constituyeron en apoyo a proyectos electoralistas y populistas de los respectivos gobiernos (Baierle, 1994 y Ottmann, 1995). De hecho, todavía hoy existen proyectos de participación popular con estas características.

políticas y las necesidades comunitarias, se gestaron principalmente entre los grupos sociales condenados a padecer los peores azotes de la pobreza. Grupos que Braudel (1966) ha calificado como de excedente humano producido por el sistema capitalista y sus estrategias de protección del capital.

Dadas las imposiciones del capitalismo organizado a países que, como es el caso de Brasil, ocupan plazas periféricas y dependientes del sistema (Tavares y Fiori, 1993) los problemas sociales en Brasil adquirieron dimensiones catastróficas que produjeron, entre otros efectos, un brutal éxodo rural. Este movimiento, junto con el proceso de segregación urbana ocurrido en las metrópolis brasileñas (Baierle, 1994) dio origen a la mayoría de las *vilas* en la ciudad de Porto Alegre, y con ellas se produjo una nueva demanda de necesidades sociales que pasó a exigir de los gobiernos locales la correspondiente planificación de políticas públicas, incluidas las educativas.

El diseño de políticas sociales que previesen acciones adaptadas a las nuevas necesidades comunitarias, o pautadas por los imperativos sociales, supuso un cambio especialmente por parte del gobierno y en el contexto brasileño, en la forma de relacionarse con los movimientos populares en los años 60 y 70.

El gobierno se vio involucrado en tareas a las que hasta entonces no había prestado atención, y seguramente por esta razón reconoció la importancia de crear nuevos mecanismos, nuevos medios y nuevas estructuras de relación con estas comunidades que se amontonaban

alrededor de los grandes centros urbanos. El gobierno contempló, en este sentido, la implantación de proyectos como los "centros de comunidad" (PMPA, 1970a) o los "centros sociales urbanos" (Decreto nº 75.922 de 1/7/75) entre otras iniciativas y campañas de cuño educativo.

En este contexto, la "idea" centro de comunidad fue muy importante para la nueva política de relación entre Estado y sociedad civil y una figura clave, también, en el éxito del gran proyecto nacionalista de la época, donde el desarrollo comunitario era el signo de la integración nacional.

En el caso de los centros de comunidad, el propósito quedaba así definido:

> *"[...] los centros de comunidad participan en todas las escalas, en el perfeccionamiento cultural, deportivo y profesional, elevando el nivel intelectual y económico de sus poblaciones. Los reflejos de su actuación se van a traducir, en el futuro, en la mejora de los aspectos generales de la población asociada en lo que se refiere, en especial, a las condiciones de la salud física y mental, comportamiento social y posibilidades de empleo."* (PMPA, 1970a)

Si bien es cierto que la experiencia "centro de comunidad" resultó novedosa para las comunidades urbanas periféricas de Porto Alegre y, obviamente, para los movimientos sociales que en estas comunidades actuaban en la época, no lo fue menos para el gobierno local. En el caso de la FESC/CECOVE, la acción educativa desarrollada desde la fecha de su implantación en la comunidad planteaba el desarrollo comunitario bajo estrategias de participación popular, lo que hizo que hubiera un alineamiento y una significativa participación en el proyecto por parte de algunas organizaciones comunitarias.

Sin embargo, en el planteamiento de políticas centradas en la participación popular, el Estado tiene que desarrollar un esfuerzo distinto que le exige otras competencias y que, a la vez, requiere de un distinto modelo y de un nuevo soporte teórico que juntos sostengan esta acción. Al basarse en el modelo democrático participativo, éste tendrá que abandonar el viejo modelo de estado liberal, cuya acción unilateral le ha permitido acumular una larga experiencia en prescripciones en el marco de unas coordenadas que, para los pobres, ha tenido como resultado políticas sociales de tipo sectario y asistencialista (Montagut, 1994).

En el caso de la FESC/CECOVE, a partir del año 1974, este discurso democrático, participativo y emblemático que pretende el desarrollo comunitario y la promoción social, ha convivido codo con codo con los movimientos sociales empeñados en la organización comunitaria. Éstos, sin embargo, son los que siguen teniendo protagonismo en la búsqueda de soluciones a los problemas con los que la comunidad de vecinos ha convivido: tierra, vivienda, educación, salud, seguridad, ocio, etc.

Lo que es cierto es que existen intereses y necesidades comunitarias que se distinguen, en su génesis, de los intereses y las necesidades del Estado (en este caso del gobierno municipal en parte allí representado por la FESC/CECOVE). Esta doble perspectiva me permitió dibujar una doble espiral. En una de ellas están las políticas de educación social desarrolladas por la FESC/CECOVE y en la otra están las experiencias construidas y acumuladas por la propia comunidad, especialmente en el ámbito de las entidades comunitarias. El hecho de las dos espirales haberse construido en el mismo contexto me permite dibujar ambos movimientos con

trayectorias propias pero con gran proximidad entre sus espiras. Las espiras, en ambos casos, han acumulado, en cada vuelta, conocimientos y reflexiones que les hicieron posible identificar y encuadrar las pautas necesarias para hacer sus caminos.

nuestros caminos

En este período tanto la comunidad como la FESC/CECOVE intentaron desarrollar formas de aproximación en sus trayectorias. En el caso de la FESC/CECOVE estas formas, además de ser explícitas, no dejan duda de que la aproximación con la organización comunitaria fue su propio móvil fundacional. Intencionalidad político-pedagógica que pretendía producir efectos en el contexto social comunitario para el que estaba planteada, por esto, pregunto:

¿Qué efectos han producido en la comunidad, las acciones desarrolladas por la FESC/CECOVE?, y ¿cómo esta comunidad interpreta estos efectos?

el problema

El campo problemático de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil a través de las políticas sociales ya es fuente de innúmeros estudios realizados desde distintas perspectivas, incluso desde la perspectiva pedagógica. En el ámbito de la educación escolar son incontables los trabajos que intentan interpretar los efectos que políticas educativas concretas han producido en un determinado colectivo o en un determinado sistema de enseñanza. En cambio, en el terreno de la educación social no tengo noticias de estudios semejantes. Ésto, ligado al peso que el discurso gubernamental asigna al impacto positivo de las políticas sociales en la vida y en el desarrollo comunitario, me alentó para conocer más de cerca los efectos que las políticas sociales producen en una determinada comunidad, en la perspectiva de los actores sociales.

Entonces acá no ha historiadores, antropólogos y sociólogos.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Localizé esta mirada en la Fundación de Educación Social y Comunitaria (FESC), que en concreto está encargada de planificar y ejecutar una serie de actividades educativas a los vecinos de nueve distintas comunidades urbanas del municipio de Porto Alegre. En este estudio, no obstante, me intereso por una de ellas en particular, la que corresponde a la esfera de actuación del Centro de Comunidad Vila Elizabeth (CECOVE).

Autores como Saviani (1989, 1990 y 1996), Tavares y Fiori (1993), entre otros, ya hicieron severas críticas a las políticas económicas, a las políticas sociales y al sistema educativo brasileño. Sin embargo, poco se conoce sobre el análisis específico que hace la comunidad respecto a estos temas.

Hay muchos textos (Baierle, 1994 y Ottmann, 1995) que reflexionan sobre el papel de la comunidad, especialmente de los movimientos sociales, en esta interrelación que establecen el Estado y la sociedad civil. También hay mucha literatura (Panizzi e Rovatti, 1993) descriptiva de situaciones vivenciadas por estos colectivos y sus movimientos en la búsqueda y en la conquista de sus espacios y de sus derechos; pero poco se sabe acerca de las perspectivas específicas que tienen estos grupos sociales respecto a las políticas sociales y sus impactos.

De ahí mi interés por conocer la forma en que los actores sociales (comunidad) interpretan y viven los impactos de las políticas educativas sociales aplicadas y los condicionantes, tanto personales como contextuales, que enmarcan estas interpretaciones. Deseo conocer el significado que le dan a las acciones de la FESC/CECOVE como vecinos de esta comunidad, y

BIBLIOTECA

la dimensión pedagógica del impacto de tales acciones en la vida cotidiana de esta comunidad a lo largo de los últimos años.

Es importante precisar que no planteé esta investigación como una evaluación (Weis, 1983)[4] de las políticas de la FESC/CECOVE. Lo que sí considero relevante analizar en profundidad son los impactos que dichas políticas han producido en el cotidiano comunitario, y las posibles respuestas pedagógicas que las acciones de la FESC/CECOVE han dado a las demandas comunitarias, en la perspectiva de la comunidad.

En este campo problemático, modelé la investigación con el objeto de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se ha construido la Fundación de Educación Social y Comunitaria que, en nuestro caso, a través del Centro de Comunidad *Vila Elizabeth* se propone actuar con propuestas educativas en esta comunidad?

2. ¿Cómo y por qué se construye el Centro de Comunidad en esta *vila*? y, ¿qué criterios justificaron esta elección?

3. ¿Cómo se organizó y se organiza esta comunidad? ¿Cómo es la comunidad para

[4]Según esta autora la investigación evaluativa tiene por finalidad medir los efectos de un plan, de un programa, de un proyecto, etc., por comparación con las metas del mismo.

la que han planteado estas políticas? ¿Quiénes son ellos?

4. ¿Qué políticas ha desarrollado la Fundación de Educación Social y Comunitaria a través del Centro de Comunidad *Vila Elizabeth*?

5. ¿Cómo se han relacionado entre sí la FESC/CECOVE y la comunidad en este período?

6. ¿De qué forma la FESC/CECOVE entiende que debe relacionarse con la comunidad? ¿Cómo define las estrategias más adecuadas para actuar en este ámbito? ¿Cómo la FESC/CECOVE se entera de la vida cotidiana comunitaria?

7. ¿De qué forma la comunidad entiende que debe relacionarse con la FESC/CECOVE? ¿Cómo define las estrategias más adecuadas para actuar en este ámbito? ¿Cómo la comunidad se entera de las políticas de la FESC/CECOVE?

8. ¿Qué sentido da la comunidad a las acciones de la FESC/CECOVE? ¿Qué problemática percibe y vive como comunidad, como ciudadanos, como organización social, como blanco de tales políticas?

Dada la naturaleza de los interrogantes planteados, consideré que un estudio

método

interpretativo crítico sería el más adecuado para contestarlas. Trabajar bajo este marco teórico metodológico fue lo que me permitió analizar el impacto de las políticas sociales aplicadas por la FESC/CECOVE desde el punto de vista de los actores que participan en ellas.

Objetivos de la investigación

En este estudio he pretendido:

1. Hacer un análisis de los modelos teóricos que sostuvieron las acciones de la Fundación de Educación Social y Comunitaria, desarrolladas en el ámbito del Centro de Comunidad *Vila Elizabeth*.

2. Identificar cuáles son los aspectos de las políticas sociales puestas en marcha por la FESC/CECOVE y que, en la óptica de los actores paticipantes, han producido efectos en la comunidad.

3. Analizar e interpretar las propuestas teóricas y las estrategias político-administrativas que en este contexto regulan las relaciones entre el Estado y la sociedad civil.

4. Profundizar el análisis, en el ámbito de las relaciones entre los modelos de educación social y los procesos de organización social, en esta comunidad en concreto.

La construcción del caso investigado y la estructura de la tesis:

Para diseñar el marco y construir el escenario del caso objeto de esta investigación, empecé identificando todos los elementos que constituyen de una u otra forma los referentes en los que se inscribe el campo problemático de interés. Cada uno de estos referentes contituye un capítulo de la tesis. La elaboración de cada capítulo fue dando forma al marco y al escenario, y con esto me fue siendo posible elucidar, hasta donde mi capacidad y pretensión me lo permitieron, el caso estudiado.

El capítulo I, "Encuadre general del estudio", el capítulo II, "Las políticas sociales", y el capítulo III, "La educación social", constituyeron los referentes teóricos conceptuales del campo problemático de interés en esta tesis.

El capítulo IV, "Antecedentes contextuales que sitúan el problema", constituyó el referente contextual general y específico del caso estudiado. Es el capítulo que aporta todos los datos para contextualizar mejor el trabajo interpretativo crítico presentado en los capítulos finales.

El capítulo V, "Enfoque teórico metodológico y el proceso de investigación", define el referente teórico metodológico. Es el capítulo que identifica y define el modelo de análisis adoptado en esta investigación y la forma en que este modelo determinó el tipo de análisis de los datos e influyó en los resultados de la investigación.

El capítulo VI, "FESC/CECOVE: una perspectiva histórica", presenta el análisis de los resultados de la investigación en el ámbito institucional: las acciones desarrolladas.

El capítulo VII, "FESC/CECOVE: visión comunitaria", presenta el análisis de los resultados de la investigación en el ámbito comunitario: los efectos producidos.

En el capítulo VIII, "Un otro horizonte", expongo una síntesis interpretativa crítica de aquéllo que en los capítulos VI y VII refleja los aspectos más impactantes emergidos de esta investigación. También presento, en este capítulo, algunas líneas de reflexión derivadas del propio proceso de investigación.

F-UFRGS
TECA

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

ENCUADRE GENERAL DEL ESTUDIO:

SUPUESTOS TEÓRICOS Y FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

> *"El proyecto habermasiano es la propuesta de un nuevo contrato social para fundar la democracia, con graves crisis legitimadoras. La originalidad de este contrato es que no es, como otros, fruto del miedo o del egoísmo, sino de la racionalidad comunicativa."* (Mate, 1990)

1.1 ¿Para qué sirve el marco teórico?

En su origen etimológico griego, la palabra "teoría" significó "observar", "contemplar" (Triviños, 1987). El sentido filosófico originario de "teoría" (Ferrater Mora) es el de contemplación, Platón así se refirió a ella. Aristóteles habló de la ciencia teórica a diferencia de la ciencia práctica.

En nuestros días la dificultad de precisar el sentido de este término radica en que la noción de teoría se halla implicada en casi todos los problemas que se suscitan en epistemología y en filosofía de la ciencia. El sentido, o sentidos, en que se entiende el concepto "teoría", dependerá en buena parte de qué género de teoría se tiene en mente, así como del dominio de objetos que una teoría se supone que abarca. Además, un determinado dominio puede ser abarcado por una pluralidad de teorías. Los que mantienen que hay diferencia de naturaleza entre

teorías en las ciencias naturales y en las ciencias sociales e históricas ponen de relieve que en las últimas el que produce una teoría es al mismo tiempo el objeto de la teoría, de modo que el tipo de teoría que produce incide sobre los resultados que cabe espear de ella. (Ferrater Mora, 1984 Diccionario de Filosofía).

La teoría sirve, por un lado, para comprender[1], explicar y dar significado a las "apariencias" que encontramos en torno a la investigación que hacemos; y por otro lado, para hacer la distinción entre un trabajo científico y meras generalizaciones, a través de los argumentos explicativos (Demo, 1989). Adorno (1996), hablando sobre el trabajo sociológico, hace la prudente observación de que la "conciencia científica" debe elevarse por encima del "sentido común", sin que por ello se le deba despreciar. Echevería (1989), haciendo referencia a lo que Popper llama *realismo crítico*, señala que se aprende también de la experiencia cuando ésta es usada críticamente como contrastación de las teorías vigentes.

Arreglo

Teoría es en sí un arreglo conceptual, una construcción mental, pero, especialmente en el caso de las ciencias sociales, hecha por la exclusiva razón de intervenir en la realidad. La práctica, por lo tanto, le es inherente, como es inherente a la práctica retornar a la teoría para recuperar el "ímpetu innovador" (Demo, 1994).

[1]La noción de "comprender" que utilizo en esta tesis no es en el sentido del historicismo Diltheyano. Aquí "comprender" tiene la noción que le confirió Appel (1985), a quién Sáez (1988) recurre para decir lo siguiente: *"Appel parte de la base de que las mismas ciencias naturales presuponen la comprensión e interpretación en una sociedad comunicativa, puesto que un ser humano por sí solo no puede seguir una regla. De ello se deduce que comprensión e interpretación como medios de comunicación cumplen una funcion complementaria para la descripción y explicación. La teoría crítica se hace eco de estas exigencias."* (Sáez, 1988. p.33)

Al elegir un determinado objeto de estudio en el ámbito de las ciencias sociales, nos apoyamos en unas determinadas apariencias que nos permiten elaborar el problema de investigación. Estas apariencias observables que podemos denominar lo "real", la "realidad" o el "fenómeno", ocultan una "verdad", una "esencia"[2] o un "fundamento" no manifiesto directamente. La tentativa de descubrir los "fundamentos de las cosas" es una actividad especial para la cual tenemos a disposición la ciencia y la filosofía. Este hecho, por sí sólo, demuestra que entre las apariencias y los fundamentos existe todo un espacio complejo cuyo acto de "desvelar" o "deconstruir" ha atribuído un lugar de suma importancia a la ciencia y a la filosofía.

Las diversas tendencias filosóficas son modificaciones de esta problemática fundamental, así como de su solución en las distintas etapas de desarrollo de la humanidad. Bajo tales convicciones podemos afirmar que el conocimiento queda limitado a su tiempo histórico, a su paradigma (Kuhn, 1978), y que ocurre como proceso.

Como piensa la dialéctica[3], el conocimiento ocurre mediante la descomposición del todo (Kosík, 1967) para poder reproducir mentalmente la estructura de lo observado.

[2]Kosik (1967) denomina "pseudoconcreción" al efecto producido por la capacidad dialéctica que tienen los fenómenos sociales de manifestar y ocultuar, al mismo tiempo, la "esencia" del problema. Es tarea de la ciencia y de la filosofía "captar" la verdadera concreción, o lo concreto, a través de la reflexión. La esencia, afirma el autor, no es algo subsistente en sí y por sí. La esencia es un producto del modo por lo cual el hombre produce su propia existencia. Cuando el hombre considera las manifestaciones (fenómenos sociales) de su existencia como algo descolgado de ella, como algo independiente del proceso que las produjo, está viviendo en el mundo de la "pseudoconcreción", tomando como esencia lo que es sólo manifestación de ella. Como bien señala Saviani (1989), toma como problema lo que es sólo manifestacón del problema.

[3]En la tríada dialéctica, tanto la tesis como la antítesis son, conforme la tradición, proposiciones falsas; sólo la síntesis que de ellas resulta es verdadera. Esta es la manera de proceder en el "juego de los contrarios" de Platón, así lo es en Hegel. De esto se concluye que tesis y antítesis no son proposiciones contradictorias, sino contrarias. Proposiciones contrarias no pueden ser simultáneamente verdaderas, pero pueden ser simultáneamente falsas. Exactamente aquí se abre el espacio en el cual la dialéctica se desarrolla. Dialéctica es movimiento. (Cirne Lima, 1994)

"La filosofía puede ser considerada como esfuerzo sistémico y crítico tendente a captar la cosa misma, la estructura oculta de la cosa, y descubrir el modo de ser del existente." (Kosík, 1967. P.30)

Para Kosík (1967) este movimiento tendente a la abstracción no es una particularidad inherente al pensamiento, sino que deriva de su función práctica.

"[...] toda acción [...] aísla algunos aspectos de la realidad como esenciales para esa acción [...]. Mediante la acción, que pone de manifiesto determinados aspectos que son importantes para el logro de cierto fin, el pensamiento escinde la realidad [...], interviene en ella y la "valora." (Kosík, 1967 p.31)

Hay que subrayar que la investigación, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, es dependiente también de las limitaciones de la posición teórica en la cual se inscribe el investigador. Cada concepción teórica trae en su cuerpo mismo límites que pueden estar vinculados a su tiempo histórico y a su ámbito de conocimiento específico.[4] Otra dificultad con la cual se encuentra la investigación social está en el ámbito metodológico, que a su vez debe estar

[4]La relatividad de las conclusiones científicas, para Kuhn (1978), es efecto de lo que él llama paradigma. Sin embargo, para este autor, los paradigmas son parte de la ciencia y como tal demarcan la naturaleza de la investigación científica, es decir, el relativismo, en ciertos casos, puede explicar la naturaleza y el desarrollo de las ciencias.

Para este autor, el paradigma denuncia la propiedad común de un grupo -"comunidad científica"- que produce un determinado conocimiento científico. Por tanto, el conocimiento científico está también limitado por las características especiales de los grupos que lo crean y lo usan.

Aquí, de acuerdo con Siebeneichler (1994), evidencio las semejanzas encontradas entre el concepto de "paradigma", de Thomas Kuhn y "juego de lenguaje -mundo vital-", de Habermas. (La noción de juego de lenguaje la toma Habermas de Wittgenstein, quien, según Rocha (1994), modificó completamente la manera de ver el lenguaje al explicitar su dimensión práctica, histórica e intersubjetiva, insertándola en sus diversos contextos de uso).

- Los paradigmas constituyen la forma de integración histórica y social de un determinado grupo de cientistas -caso especial de aplicación del concepto "mundo vital", de Habermas.

- La segunda semejanza resulta de la propia idea de un "*apriori* relativo", situado históricamente.

Además, los "mundos vitales" y los "paradigmas" son amenazados constantemente por las crisis y revoluciones. Ninguno de ellos se constituye en un sujeto trascendental inmortal.

de acuerdo con la posición teórica del investigador. La característica multifacética del hombre -hombre social- lleva a que, en el "proceso de convivencia", produzca una "realidad" que le permite miradas desde varias perspectivas y con innúmeros instrumentos.

Por esto, lo que hacemos cuando investigamos, es trabajar con un conjunto de conceptos o supuestos teóricos coherentes con un marco referencial filosófico de pensamiento que, al fin y al cabo, nos identifica con una concepción de hombre, mundo, sociedad y ciencia.

Los hombres, como bien apunta Kosík (1967), en toda actividad que hacen se definen, ante todo, a sí mismos. Esto lo demuestra la "antropología filosófica" al remitirse a las famosas preguntas de Kant:

¿Qué puedo saber?

¿Qué debo hacer?

¿Qué puedo esperar? a la que más tarde el proprio Kant añade una más:

¿Qué es el hombre?

A la primera pregunta contesta la metafisica; a la segunda, la moral; a la tercera, la religión; y a la cuarta, la antropología. Pero Kant observa explícitamente que, en realidad, también las tres primeras cuestiones pertenecen a la antropología, pues todas ellas se relacionan con la cuarta. ¿Cómo es el ser que se pregunta qué puede saber, qué debe hacer y qué puede esperar?

Según Kosík (1967), estas preguntas pueden ser interpretadas en más de un sentido: en el sentido de la finitud del hombre (Heidegger), o en el sentido de la participación humana en el infinito (Buber). Pero independientemente de las interpretaciones, las tres primeras preguntas "predeterminan" la respuesta a la cuarta.

> *"El hombre es un ser que sabe lo que puede conocer, lo que tiene que hacer, y lo que puede esperar. Con las primeras tres preguntas el hombre es definido como sujeto "cognoscente" o sujeto del conocimiento. [...] también es un ser que vive y actúa: el hombre es sujeto del conocimiento, sujeto de vida y de acción. [...] el mundo se presenta como un proyecto del hombre, el mundo es en cuanto existe el hombre".* (Kosík, 1967. pp.164-5)

Con esto quiero subrayar que, al igual que hace la filosofía, pienso que el fundamento y el punto de partida para la investigación en ciencias sociales no es el hombre en general, sino determinada concepción de hombre. Kosík lo llama "filosofía del hombre", Habermas, "filosofía del sujeto", con lo cual es posible, a través de su significado pragmático, ocuparse de cuestiones tales como la responsabilidad del individuo, el sentido de la vida, el carácter conflictivo de la moral, etc.

1.2 Del paradigma de la conciencia al paradigma de la comunicación

Lo que define cada uno de estos paradigmas es su relación con el sujeto cognoscente. En el paradigama de la conciencia (Siebeneichler, 1994) que sirvió de moldura a Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Schelling y Hegel, el sujeto es interpretado como dotado de la capacidad de asumir un doble enfoque en relación al mundo de los objetos observables: el conocimiento de los objetos y su dominación.

En el paradigma de la comunicación el sujeto cognoscente no es sólo definido exclusivamente como aquél que se relaciona con "objetos" para conocerlos o dominarlos, sino como aquél que en su proceso de desarrollo histórico ha de entenderse con otros sujetos sobre lo que puede significar el hecho de "conocer objetos" o "actuar a través de objetos", o aún "dominar objetos o cosas".

> *"A estos procesos de reproducción cultural, de integración social y de socialización corresponden como componentes estructurales del mundo de la vida la cultura, la sociedad y la persona.*
> *LLamo cultura a la provisión de saber de la que los participantes en la interacción, al entenderse entre sí sobre algo en el mundo, se proveen de interpretaciones. LLamo sociedad a los órdenes legítimos, a través de los que los participantes en la interacción regulan su pertenencia a grupos sociales y con ellos se aseguran la solidaridad. Por personalidad entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y acción, es decir, lo ponen en situación de participar en procesos de entendimiento y afirmar en ellos su propria identidad. El campo semántico de los contenidos simbólicos, el espacio social y el tiempo histórico constituyen las dimensiones en que se extienden las acciones comunicativas."* (Habermas, 1994. p.498)

Siebeneichler (1994) resume el intento de Habermas diciendo que èl procura sistematizar una teoría pragmática de la racionalidad comunicativa y de las acciones comunicativas, y aplicarlas y comprobarlas en una teoría de la sociedad centrada en la acción.

En los inicios de los años 70, Habermas mantuvo un debate con Luhmann[5] con el objetivo de elaborar una "nueva" teoría de la sociedad como alternativa a la teoría sistémica de Parsons, de la que el mismo Luhmann era representante.

[5]Publicado en Brasil bajo el título *Teoria da Sociedade ou Tecnologia Social*, (1992).

Habermas contrapuso a Luhmann su primera versión de la teoría de la acción comunicativa, que en esta fecha aún se llamaba "teoría de la competencia comunicativa" (Freitag, 1990). Habermas se interesó, desde esta época, por elaborar un nuevo concepto de racionalidad comunicativa, proponiendo un nuevo paradigma para la discusión sociológica: la combinación del concepto de mundo vivido (lebenswelt) con la concepción sistémica, lo que dio lugar a una conceptuación nueva de sociedad y a una teoría evolucinonista de la modernidad (Freitag, 1990).

Freitag (1990) considera que el inicio del debate habermasiano o de la teoría de la acción comunicativa "llegó" en un momento en que el imperialismo sistémico avanzaba de tal manera sobre el mundo que tornó visibles las estructuras de la intersubjetividad deformadas.

La autora profundiza su análisis diciendo también que la teoría crítica compitió con otras líneas teóricas dentro y fuera de Alemania. Buscó afirmarse como alternativa al positivismo, a la teoría funcionalista de Durkhein o a la teoría sistémica de Parsons y Luhmann. Fue alejándose también del marxismo ortodoxo, como en el caso de Adorno, para privilegiar los fenómenos de la superestructura; como en el de Marcuse, para situar en primer plano la dimensión psicológica; o como en el de Habermas, para abandonar la categoría del trabajo como lugar social de emancipación. Hubo pues, en todos los casos, una relativización de la importancia de la dimensión económica.

La Teoría Crítica es un "objeto conceptual muy complicado" (Geuss, 1981), con una estricta unidad interna, y cuya eficacia en realizar su tarea adecuada de "emancipación" y "esclarecimiento" depende de una apreciación adecuada de la fuerte conexión interna entre sus diversas partes constituyentes.

Lo que propone Habermas es una reflexión radical colectiva, democrática, y una negociación política en la cual todos deberían participar, cognitiva y prácticamente, para embarcarse en este gran proceso de recuperación y descolonización del mundo vivido.

Para aclarar los conceptos de colonización y descolonización del mundo vital, recurro al texto de Siebeneichler (1994), que dice que Habermas procura reaccionar ante aquello que él llama "irracionalidad dominante actual", interpretándola en un cuadro macroscópico como manifestación del predominio de la "racionalidad técnica instrumental".

Habermas ve esta irracionalidad como "colonización" interior del mundo de la vida, retomando así, en un nivel teórico actual, el antiguo problema de la reificación o cosificación.

Retomando la propuesta habermasiana -de reflexión radical colectiva, democrática y de negociación política-, hace falta aclarar su reinterpretación del concepto fenomenológico de "mundo de la vida" y "sistema".

Oportunamente, Siebeneichler (1994) recuerda que el tema del mundo fragmentado no constituye una novedad introducida por Habermas. Éste está en el centro de una larga discusión entre corrientes marxistas y fenomenológicas, que viene desde Lukács, pasando por Marcuse y llegando a la generación actual. Habermas recoloca su tesis de fragmentación entre los imperativos del "mundo vital" y los imperativos técnicos, razonables, del "sistema".

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

1.3 Las categorías "Mundo vital" y "Sistema"

En Habermas (1994) el concepto de mundo vital incluye no solamente el horizonte de la conciencia, sino también el contexto de comunicación lingüística y la *praxis* comunicativa del día a día, es decir, el contexto de los procesos de comunicación relacionados con el entendimiento y el consenso que, según su teoría, es posible obtener[6] a través del habla.

El concepto de sistema en Habermas (1994) va a ser delineado a partir del propio concepto de mundo vital, que constituye la espina dorsal de la Teoría de la acción comunicativa en la medida que son las crisis del mundo vital las que hacen emerger su contrario, el sistema, o mejor dicho, cuando éste fracasa en las explicaciones de las crisis en el proceso de racionalización social.

Esta dialéctica, evidenciada en los fundamentos de la Teoría de la acción comunicativa, es importante porque permite distinguir dos formas de integración social: la integración social que sigue la vía de las orientaciones que los actores adoptan en el mundo vital, y la integración sistémica, producida por los modos estratégicos de ordenar lo social.

[6]En toda filosofía hay un supuesto último, intranspasable; en la hermenéutica filosófica la "vida"; en Kant parece ser el "inteligible"; en Wittgenstein, el "lenguaje"; en Heidegger, el "ser". (Siebeneichler, 1994.)

ESTE - UTPBS
BIBLIOTECA

El enfoque del sistema desarrollado dialécticamente a partir del concepto de "mundo de la vida" me ofrece la posibilidad de poder interpretar en este estudio la sociedad, en este caso la "comunidad" estudiada, como un complejo dialéctico que es, al mismo tiempo "mundo vital" y "mundo sistémico".

Establecer límites entre mundo vivido y sistema es una tarea tan difícil y complicada como lo es la de establecerlos entre hombre y sociedad. Aquí no trataré de establecerlos, al contrario, trataré de enmarcar sus vínculos dialécticos.

Norbert Elias, para aclarar que la sociedad no está compuesta por figuras externas al yo, la define de la siguiente forma:

> *"El lugar de esta visión tradicional aparece, [...] la imagen de muchas personas individuales que por su alineamiento elemental, sus vinculaciones y su dependencia recíproca están ligadas unas a otras del modo más diverso y en consecuencia, constituyen entre sí entramados de interdependencia o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado como, por ejemplo, familias, escuelas, ciudades, capas sociales o estados. Cada uno de estos individuos es, como se expresa en términos objetivadores, un "ego" o un "yo". Uno mismo se cuenta entre estos individuos."* (Elias, 1982. p.16)

Para hablar de estos vínculos dialécticos, Habermas se refiere así:

> *"La fórmula, de acuerdo con la cual las sociedades representan conjuntos de acción sistémicamente estabilizados de grupos socialmente integrados, necesita ciertamente de una explicación más precisa; en primer lugar, ella constituye una sugerencia heurística de considerar la sociedad como una entidad que se diferencia en el proceso de evolución, sea como sistema, sea como mundo vital. La evolución del sistema se mide por el aumento de la capacidad de mando de una sociedad, al paso que la diferenciación entre cultura, sociedad y personalidad indica el estado de desarrollo de un mundo estructurado simbólicamente."* (Habermas, 1985 p.228).

El enfoque dialéctico del sistema caracteriza el desarrollo social como un proceso de despliegue progresivo entre mundo vital y sistema, lo cual produce, tanto un aumento de la complejidad de las estructuras sistémicas, como también el crecimiento del grado de racionalidad de las estructuras del mundo vital. Este enfoque ofrece una clave para una interpretación original de la historia del desarrollo de la especie humana en general, así como de las crisis y de los problemas del mundo de la vida en la sociedad contemporánea.

1.4 La discusión actual acerca de la elaboración habermasiana

Trabajar bajo este enfoque me exigió entender la Teoría de la Acción Comunicativa hasta en sus más polémicos matices. Esto significó estudiarla a través de la obra del propio Habermas y de la de sus críticos, al menos la de aquéllos que él mismo consideró, en determinado momento, los más contundentes, como Heller, Bubner, McCarthy, Ottmann y Lukes (Habermas, 1994).

Con este esfuerzo he pretendido aclarar mis propias convicciones (papel de la teoría) en trabajar en esta investigación bajo el pensamiento habermasiano, y al mismo tiempo, estar informada de sus límites.

Para mí es un reto imposible exponer en este trabajo todos los puntos de desacuerdo de cada uno de los autores o principales autores que ya criticaron el pensamiento habermasiano. Además de no ser mi objetivo en esta investigación, esta discusión científica es, sin duda, una labor del propio Habermas, que ya lo hizo muy bien. Sin embargo, siento necesidad de explicitar dos cosas:

1°: De acuerdo con Demo (1994), antes de cuestionar cualquier cosa, la ciencia carece de un cuestionarse a sí misma como movimiento de construcción y reconstrucción permanente. En este sentido, la ciencia supone una comunidad heterogénea de cientistas, en la cual vale más la crítica que la fidelidad. De este modo, la emergencia de paradigmas científicos es inevitable y positiva.

2°: Que las diferencias al pensamiento habermasiano apoyadas en la concepción "estructural" de las teorías (Echeverría, 1989; Núñez, 1990) son de las que el autor más se ha ocupado en su debate (Habermas, 1990; 1994). Tales diferencias las encontramos magistralmente explicitadas, de forma resumida, en Núñez (1990).

La autora se refiere a la posición habermasiana analizando la obra *Conocimiento e interés* (Habermas, 1982), siguiendo el trabajo de H. Tizio (1986), para señalar tres supuestos básicos que fundan la elaboración habermasiana y ponen de relieve las diferencias entre esta elaboración y la concepción estructural de las teorías, como son:

> *"- considerar al psicoanálisis como actividad instructiva-constructiva, es decir, como "proceso de aprendizaje compensatorio que anula los procesos de escisión". Siendo la culminación de tal actividad el momento en el que "el yo del paciente se reconozca en su otro, representado por la enfermedad, como su yo alienado y se identifique con él";*
>
> *- suponer una posibilidad de no-alienación, esto es, de emancipación o restablecimiento de la unidad quebrada;*
>
> *- definir "discurso" como figura de la oratoria."* (Núñez, 1990. p.55)

Con el objetivo de, quizás, destacar aún más estas diferencias, y por ello dejar más claro mi posicionamiento, en este capítulo hago el esfuerzo de explicitar lo que son las principales categorías de la Teoría de la acción comunicativa, lo que pretende dicha teoría, y por qué trabajo con ella. Creo que la exigencia de hacerse cargo de la fundamentación filosófica y sus implicaciones epistemológicas es lo que da la dimensión científica al trabajo de investigación, por ello acepto este desafío.

> *"No toda investigación social empírica debe tener la estructura de la teoría crítica, pero la construcción de una teoría crítica de la sociedad empíricamente informada podría ser una legítima y racional aspiración humana".* (Geuss, 1981. p.155)

1.5 Dos conceptos claves:

1.5.1 Emancipación

Habermas (1993) hablando sobre el alcance y las limitaciones de las teorías, precisamente sobre las pretensiones de la teoría habermasiana, dijo:

> *"[...] mi interés fundamental está en la reconstrucción de las condiciones realmente existentes, en realidad bajo la premisa de que los individuos socializados, cuando en su día a día* se *comunican entre sí a través del lenguaje común, no tienen cómo evitar que se utilice este lenguaje también en un sentido ligado al entendimiento [...]. Pues estas pretensiones a la validez sólo pueden ser rescatadas, al fin y al cabo, a través de argumentos; al mismo tiempo nosotros sabemos [...] que ciertos argumentos, que hoy nos parecen consistentes, podrán revelarse falsos en el futuro, a la luz de nuevas experiencias e informaciones."* (Habermas, 1993. p.98)

Sobre la "emancipación" en el contexto del paradigma de la comunicación, Habermas (1993) hizo las siguientes consideraciones:

Desde finales del siglo XVIII, cuando Kant habló de la salida del hombre de su "culpable minoridad", conceptos tales como "esclarecimiento" y "emancipación" se refieren a procesos en los cuales la gente experimenta en sí misma cómo se transforma cuando aprende a comportarse racionalmente bajo puntos de vista formales. El esclarecimiento (Aufklärung) es un reflejo de la autoexigencia en el decurso de los procesos de aprendizaje.

> *"La emancipación es un tipo especial de autoexperiencia porque en ella los procesos de autoentendimiento se entrecruzan con un logro de autonomía."* (Habermas, 1993. p.99)

Por lo tanto, la expresión "emancipación" tiene su lugar en el ámbito del intercambio de los sujetos consigo mismos, se refiere a las transformaciones discontinuas en la autocomprensión práctica de las personas.

En este mismo texto Habermas (1993) hace la prudente observación de que esta expresión -emancipación- cuando es desplazada hacia el dominio social del cual originalmente procede, en cuanto expresión jurídica, necesita ser manejada con mucho cuidado precisamente para no recubrir las condiciones sociales con conceptos de una filosofía del sujeto.

> *"[...] No se puede representar a los colectivos sociales, ni a las sociedades en sentido global, como si fuesen sujetos en talla grande [...] para el empleo de la expresión "emancipación" fuera del contexto de las experiencias biográficas [...] usé los conceptos de "entendimiento" y de "acción comunicativa", que pasaron a ocupar el centro de mis reflexiones."* (Habermas, 1993. p.100)

1.5.2 **Discurso**

Hablando sobre la evolución del lenguaje, Habermas (1994) distingue tres etapas conforme al grado de diferenciación entre habla y acción, así como conforme al grado de integración de lenguaje y conocimiento.

> *"En la tercera etapa, la etapa del habla argumentativa, adquiere [...] la capacidad de pasar de la acción comunicativa al discurso."* (Habermas, 1994. p.178)

> *"En la etapa del habla argumentativa o del discurso quedan unidos los dos procesos de integración de lenguaje y conocimiento y de desacoplamiento de lenguaje e interacción."* (Habermas, 1994. p.179)

En su obra *El discurso filosófico de la modernidad*, hablando sobre el paradigma de la comprensión recíproca, se refiere al discurso de la siguiente forma:

> *"La situación del discurso [...] tanto constituye el contexto como aporta los recursos para el proceso de comprensión."* (Habermas, 1990. pp.278-9)

Reinterpretando el concepto de "discurso" en Habermas, Siebeneichler (1994) encuentra tres dimensiones en él:

> *"a) Como una anticipación necesaria, o supuesto idealizado, que tenemos en cuenta siempre que discutimos pretensiones de validez. En este caso éste se configura como una situación de habla ideal.*
>
> *b) Como parte integrante de un trabajo argumentativo metódico, bajo la forma de discurso, que puede ser teórico, práctico o hermenéutico.*
>
> *c) Significando el propio trabajo filosófico en general."* (Siebeneichler, 1994. p.96)

1.6 El discurso discutible

El discurso en cuanto "habla argumentativa" es el comportamiento racional criticable y mejorable siempre que se descubran los equívocos o los errores (Siebeneichler, 1994). Y este proceso ocurre a través de la discusión.

Para Demo (1994), esto significa decir que Habermas cambió la verdad marcada por el paradigma de la conciencia, por la verdad marcada por el paradigma de la comunicación, dentro del cual la "verdad es una pretensión de validez". Incluyendo ahí el componente histórico de la pretensión.

Sin embargo, la "verdad" no es propiedad de nadie y puede ser siempre rediscutida (criterio de falsificabilidad de Popper) en aquello que depende de consenso para ser válida. Así que discutibilidad deviene del paradigma de comunicación. La comunicabilidad, a su vez, existe mediante el diálogo crítico, es decir, ante otro con las mismas condiciones de comunicación. Estas son las condiciones para la "crítica" y la "contra-crítica".

El parámetro de la discutibilidad exige "calidad formal" (Demo, 1994), es decir, discursos formalmente competentes, lógicos y sistemáticos para que puedan ser discutibles de forma "crítica y creativa".

Demo (1994) también habla de "calidad política". Esta está asentada en la necesidad de diálogo abierto e irrestricto, el cual sólo se produce en los umbrales de una comunidad que aprecia la democracia de la comunicación crítica. Por esto Habermas introduce la democracia como parte necesaria del proceso científico. En palabras de Demo (1994): La polémica civilizada y democrática es el medio ambiente de la ciencia.

La "calidad política" nos recuerda que la ideología forma parte del negocio. No se puede obtener consenso sin adhesión política, por mejor y más científica que sea la argumentación. Esto no significa situar a la ideología como motor de las innovaciones. No se puede innovar tan sólo con adhesión, sino con el conocimiento de las razones de la innovación.

En cuanto al cuestionamiento sistemático crítico y creativo, éste implicará siempre elaboración, construcción y reconstrucción de conceptos, de teorías y prácticas, colaboración alternativa persistente, desarrollo concreto y por fin, perspectiva práctica.

Este es un compromiso que exige explicitar las mejores razones posibles para discordar. En palabras de Demo (1994): *"Para divergir del conocimiento hace falta conocimiento"*. Aún así, nunca agotaremos una discusión, apenas la recolocaremos, y pensar así es cuestión de autocrítica.

1.7 La elaboración habermasiana y el presente problema de investigación

Garza (1995) lleva a cabo la siguiente síntesis: El concepto de mundo de la vida en Habermas pretende ser multidimesional y presenta el mundo de la vida como un acervo culturalmente transmitido y lingüísticamente organizado. Los diferentes componentes estructurales del mundo de la vida son: cultura, sociedad y personalidad; y corresponden a procesos de reproducción: reproducción cultural, integración social y socialización.

El sistema es la objetivación de los efectos de las interacciones, efectos que se mueven independientemente de los individuos. Son las estructuras del poder, del dinero y del derecho (marcos legales).

La integración social es consecuencia de la orientación de la acción de los individuos -sentido acordado-, mientras que la integración sistémica surge de la dinámica de los medios: dinero, poder y derecho. Garza (1995) considera que tal dinámica llevada al extremo disminuye el papel de los actores sociales, llevándolos simplemente a ocupar una posición en el sistema social.

Idéntica ponderación realiza Siebeneichler (1994), afirmando que en el cuadro de las sociedades capitalistas actuales, las acciones de los participantes de un mundo de la vida socio-cultural están coordinadas también a través de conjuntos funcionales del sistema económico y administrativo. Mecanismos de reproducción material del sistema como, por ejemplo, el mercado, pueden excluir el saber cultural, que constituye el contexto del mundo de la vida, pudiendo sustituir la lógica de la cultura (tradición) por la lógica del sistema.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

En una perspectiva histórica, Hobsbawm (1994) considera que la sociedad del siglo XX ha llegado a un final amargo protagonizado por la hegemonía capitalista. La sociedad llega a nuestros días caracterizada como ahistórica y egoísta. Para él estas son las huellas de la llamada posmodernidad que se extendió por todos los ámbitos, incluso a las ciencias sociales.

> *"[...] existe un escepticismo [...] sobre la posibilidad de llegar a una comprensión. Todo tiende a un ralativismo radical."* (Hobsbawm, 1994. P.511)

El supuesto hipotético de la elaboración habermasiana, cuando habla de "colonización del mundo vivido", es que la sociedad, en estos casos, no se articula desde la interacción e intereses de los sujetos, sino desde los intereses de medios convertidos en fines.

En esta investigación lo que hago es colocar al "sistema" y al "mundo vivido", frente a frente. O sea, hago una incursión en el campo problemático de las relaciones que se establecen entre la "administración" (sistema) y las "comunidades" (mundo vivido) destacando las relaciones entre las bases políticas oficiales (sistema) -poder, dinero, leyes- y las bases políticas comunitarias (mundo vivido) -cultura, sociedad, personalidad-. Y lo hago, en cierta medida, trabajando con el supuesto hipotético habermasiano arriba mencionado, que por cierto significa, teóricamente, recoger el concepto de colonización del mundo vivido y resituarlo en el marco de la promoción social. Sin duda, este es un ejercicio teórico que juega con el componente dialéctico, también contemplado en la elaboración habermasiana.

BIBLIOTECA

La pregunta que formulo: "¿Qué efectos han producido determinadas políticas en la comunidad?", es una pregunta que remite a la exigencia de entender qué significa la palabra "efecto". -de effectus; derivada de efficere "producir un efecto"-. (Corominas, 1989. vol.I p.65)

Si así es, "producir el efecto" es condición del "lugar" que puede demandar. Sin profundizar, por ahora, si compete al Estado (sistema) "producir efectos" por razones de responsabilidad, de competencia o de función social, me interesa subrayar que tratándose de políticas educativas éstas tendrían que producir "efectos de promoción social" (Núñez, 1990).

En el tercer capítulo de esta tesis hablo del tema de la Educación Social, en el que me dedico también a explicitar el concepto de promoción social. Sin embargo, necesito adelantar que entiendo como posible la "promoción social" desde una determinada concepción del proceso educativo, a su vez, estrechamente vinculada al concepto de ciudadanía.

En este sentido, el proceso educativo (Demo, 1994) no es mero aprendizaje -"proceso formal"- ni mera socialización -"proceso político"-. No se puede colaborar en la construcción de la ciudadanía sin incursiones ideológicas -"calidad política"-. Sin duda, el instrumento más fuerte de esta autonomía del sujeto histórico competente es el manejo científico, que puede ser potenciado según las ideologías emancipadoras. Es necesaria la articulación inteligente entre los dos lados, con preferencia por la construcción del conocimiento desde la calidad formal y política. Un ciudadano innovador necesita del arma primordial de la innovación, el conocimiento ideológicamente transmitido y/o construido.

1.8 La educación como práctica social

Núñez (1990) nos aclara que cada época y cada posición teórica han pretendido precisar su referente acerca de qué es la educación.

Confirman este argumento varios autores, tales como:

- Áries (1991), para quien la idea principal de la nueva concepción de la infancia -niño bueno X niño malo- emergida entre los siglos XIV y XV provoca la reaparición de la "educación" como una de las realidades más importantes de la modernización social.

- Elias (1993) demuestra que en el mismo período surge la idea de "civilización" y con ella la idea del hombre civilizado y el hombre no civilizado. Aquí también es la "educación" la que permite transpasar este umbral.

- Foucault (1992), demuestra que entre los siglos XV y XVI surge la idea de la sociedad disciplinar, creándose los hospicios y a partir de ahí, los modelos de prisiones y escuelas. La "educación" pretendía lograr la disciplina del alma, sobre todo disciplinando los cuerpos.

La "educación" en estos casos se caracterizó como una "acción pedagógica" principalmente hacia el niño, cuyo modelo final de intervención encontramos en la "escuela", en el siglo XIX.

Respecto a la "posición teórica" (Novoa, 1994), hasta los años 60 podríamos decir que la educación fue entendida como una acción pedagógica de fuera para dentro -filosofía positivista-, en un determinado tiempo y en el ámbito escolar -diferentes grados de escolarización-.

En su trabajo, Novoa (1994) afirma que fue en los años 60 cuando la sociología crítica de la educación puso en cuestión la tríada tiempo, lugar y acción, diciendo que la educación es permanente, posible en todos los lugares y más fenómeno de dentro hacia fuera que de fuera hacia dentro, cuando la pedagogía pasó a insistir mucho más en la idea de aprender que en la de enseñar.

La llamada sociología fatalista de la educación (Bordieu Y Passeron, 1976) que surgió a finales de los 60 e inicio de los 70, intenta explicar otros fenómenos que intervienen en el proceso educativo, especialmente en el ámbito escolar. Propone que se cuestione el fracaso escolar desde lo "concreto", y no desde el "sistema".

Junto con esta propuesta la teoría crítica de la sociedad (Escuela de Frankfurt) niega, en su discurso, la ciencia como neutral, objetiva y avalorativa.

La cuestión de la "práctica social" nos remite al ejercicio de localizar los espacios de educación. Aquí tenemos que considerar los espacios creados por el "sistema", las instituciones, y los espacios del "mundo vivido", en este caso institucionalizados por la propria cultura.

Lo que para mí está claro, en sintonía con lo que piensa la llamada "pedagogía crítica", es que el ámbito escolar no es el único espacio de educación, ni que tampoco el espacio educativo queda limitado al ámbito de las llamadas instituciones educativas -de las que incluyo toda la gama existente-.

Hay espacios construidos y circunscritos por la vida misma de los sujetos ("mundo de la vida"), donde el saber, la educación y el conocimiento están presentes mediante otros códigos de elaboración y expresión. Muchas veces las estructuras sociales que les impiden acceder a la "producción cultural" que ellos conocen porque es de su época, son las mismas que impiden al sistema hacerles caso. Esta sociedad civil, a veces organizada en torno a sindicatos, a partidos políticos, a asociaciones de vecinos, etc., se constituye, a mi juicio, en el privilegiado espacio de la educación social, entendida ésta en la perspectiva de la promoción social o del ejercicio de la ciudadanía.

Es en esta línea que intentaré contestar la siguiente pregunta: ¿Dónde apoyar el proceso de emancipación del sujeto, si queda ya excluida la identificación pura y simple de la emancipación con el progreso de la ciencia y de la técnica?

La elaboración habermasiana nos ofrece tales herramientas, nos resta la labor de investigar con el compromiso objetivado. Objetivación (Demo, 1994) significa el proceso construido, conquistado, la labor de referenciar la realidad así como ella es, aunque jamás sea viable del todo, la razón misma de la metodología científica.

Examinar el entramado de las estructuras sociales es la forma mediante la cual podremos empezar a desvelar las posibilidades -calificadas por muchos de utópicas- del proyecto educativo emancipatorio. Esta labor puede empezar por una contextualización de las políticas sociales, y de esto me ocupo en el próximo capítulo.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO II

LAS POLÍTICAS SOCIALES:

¿INSTRUMENTOS DEMOCRÁTICOS O AUTORITARIOS?

"La política social (así como la económica) gira alrededor "de lo que es y lo que podría ser". De este modo, está comprometida en una serie de elecciones relacionadas con la ordenación del cambio social." (Titmuss, 1981)

2.1 La localización de las políticas sociales

Sin la intención de polemizar acerca de los términos -políticas públicas o políticas sociales- me gustaría justificar la preferencia por el término con el que titulo este capítulo. Creo que puedo calificarlo de preferencial porque he encontrado ambos términos para denominar el mismo tema en textos de reconocidos autores, tales como Titmuss (1981), Offe (1990), Doyal y Gough (1994), Lo Vuolo (1994) y Touraine (1994), entre otros.

Sin embargo, debo decir que el hecho de haber encontrado las definiciones de estos términos elaboradas por Montagut (1994) me ayudó mucho en mi elección. La autora define "política pública" como un programa de acción de gobierno en un sector de la sociedad o bien en un espacio geográfico; y define "políticas sociales" como las diferentes acciones de la esfera

pública con reflejos tanto en la vida de los individuos como en sus relaciones con la colectividad, de tal manera que también pueden ser entendidas como una compleja red de fuerzas que caracteriza al propio hecho de "gobernar" -entendido como proceso de elaboración de políticas-.

Considerando que esta investigación está centrada en el ámbito de las relaciones del gobierno con una determinada comunidad, y en la explicitación de los efectos de unas determinadas políticas educativas en el proceso de organización comunitaria, me parece más adecuado, en este caso, hablar de políticas sociales.

La política social tiene su definición más corriente en aquélla relativa a la administración pública de la asistencia con la finalidad de minimizar los "problemas sociales". Esta definición, conforme señala Montagut (1994), está fundada en el pensamiento de Marshall (1965), que contempla los servicios sociales como piezas del funcionamiento estratégico que permite hacer tolerable la desigualdad social. O como señala Titmuss (1981), está fundada en teorías mecanicistas de un hombre y una sociedad ordenados, concediendo un papel limitado y subsidiario a la política social. De hecho, tal definición no asigna función política a las políticas sociales.

La política social también puede estar definida como el conjunto de medidas que intentan solucionar las contradicciones sociales generadas por el sistema capitalista. Titmuss (1981) señala que definiciones como esta otorgan a las políticas sociales el rol de "instrumentos positivos de cambio".

Desde luego, es posible concluir que las distintas concepciones de la política social

son expresión de diferentes concepciones de sociedad, o de diferentes maneras de entender el mundo. En tanto acciones de los gobiernos, las políticas sociales han cumplido la función de suplir las necesidades definidas por la lógica o el modelo de Estado vigente en cada momento histórico. Tal como señala Montagut (1994) al proceder a un análisis de la política social, su abanico de funciones recorre desde la concepción caritativo-asistencial en el siglo XVIII, pasando por la concepción del mantenimiento del orden público en el siglo XIX, hasta llegar al Estado de Bienestar, cuyas funciones tienen destacada importancia. Lo que König (1994) denomina, respectivamente, como intervenciones en las perspectivas social cristiana, liberal y socialista.

Podemos situar los orígenes de la política social -entendida como una acción deliberada del gobierno en las sociedades modernas- en la segunda mitad del siglo pasado con la legislación fabril inglesa (1833 -*English Factory Act*) y la legislación social de Bismarck (entre 188l-1889)[1].

Según Montagut (1994) se trata de un concepto vinculado a las necesidades y a los conflictos de cada momento histórico, pero también vinculado a los derechos ciudadanos. Éstos, a la vez, recorrieron el camino que va del ámbito individual -siglo XVIII- al ámbito de los derechos civiles y políticos -siglo XIX-, lo que permite hoy buscar unas garantías prácticas, no sólo ideológicas, de igualdad de oportunidades en la vida (Montagut, 1994).

[1]La legislación fabril inglesa tuvo el objetivo de establecer un sistema de inspección para impedir los abusos en el ámbito del trabajo infantil y femenino. (Heilbroner y Thurow, 1985. p.27)

La Legislación Social de Bismarck fue un conjunto de medidas de protección a los trabajadores, llevadas a término en un Estado no democrático, y tuvieron la intención de frenar el crecimiento de ideas socialistas en aquella época. (Montagut, 1994. p.37)

> *"La política social, por lo tanto, en cualquiera de los enfoques [...] surgió como consecuencia del desarrollo del capitalismo. Como una actuación del gobierno en un determinado campo: el social, quedando claro que la política social es un ámbito de la política económica. La imposibilidad de establecer fronteras claras entre los dos ámbitos [...] sitúa la acción pública en el campo de las relaciones y conflictos que se dan en las relaciones de producción."* (Montagut, 1994. p.70)

Aún acerca de la ubicación del estudio de las políticas sociales en el ámbito de la política económica, Geremek (1989), al referirse a la evolución del concepto de pobreza en la época moderna -de los móviles éticos y religiosos al análisis mediato de la política social, del interés colectivo y de la razón de Estado-, vincula tal tendencia a la formación del pensamiento económico, que considera como una de sus competencias el conocimiento y la estimación de las dimensiones de la miseria y el análisis de las causas del pauperismo.

2.2 El lugar epistemológico de la economía política

Foucault (1991) afirma que el dominio de las ciencias del hombre está cubierto por tres "regiones epistemológicas" cuya interdependencia califica como de "triple relación", que son: la biología, la economía y la filología. Trataré aquí de clarificar la economía como "región epistemológica", dejando de lado las otras dos.

La economía, en cuanto área de conocimiento y de producción científica, igual que la sociología, la pedagogía, etc., ha desarrollado sus teorías vinculadas a la historia del pensamiento social. El concepto de economía, que hasta el siglo XVII (Habermas, 1984) estaba vinculado al ámbito de las tareas del *OIKO*, adquirió su significado moderno de *"praxis de empresa"* o de *"rentabilidad"* en el siglo XVIII, lo que refleja cambios en las relaciones y en el pensamiento social.

Estos cambios, según Himmelfarb (1988), se localizan entre los siglos XVI y XVIII con efectos significativos también desde el punto de vista de la ética. En la *Teoría del abismo* (Himmelfarb, 1988), Tawney asoció la nueva ética con la comercialización de la agricultura en la Inglaterra del siglo XVI y con el desarrollo de la industria capitalista en los siglos posteriores. Derivada del puritanismo, esa ética tuvo el efecto, como él mismo describió, de santificar a los ricos, degradar la pobreza, subvertir el sistema nacional de obligaciones sociales, y ofrecer la razón fundamental para una sociedad capitalista, individualista, competitiva y adquisitiva. Esta ética es la que Adam Smith promulgó en *La riqueza de las naciones* y que Marx criticó en un memorable pasaje del *Manifesto comunista: "La burguesía, cuando logró triunfar, terminó con todas las relaciones feudales que unían al hombre con sus superiores naturales y no dejó otro vínculo entre el hombre y el hombre que el egoísmo desnudo y el insensible pago en efectivo."* Según Tawney, esta ética se había convertido en una "regla de la vida pública inglesa" informal, espontánea, ya un siglo antes de Smith. Era una "nueva medicina para los pobres" destinada, no a curar la pobreza, sino a castigarla.

Cabe destacar aquí también las dos importantes líneas de pensamiento que anticiparon el surgimiento de la economía como ciencia económica: el mercantilismo y la fisiocracia.

El mercantilismo (siglos XV a XVII e inicios del XVIII) fue un pensamiento fundado en la prosperidad de las naciones con base en el comercio. La prosperidad y la riqueza de una nación estaban, así, relacionadas con sus reservas, por ejemplo, en oro y plata; y el papel del Estado se manifestaba, en el terreno económico, en el ejercicio de políticas proteccionistas.

ESEF-UFPGS
TECA

La fisiocracia (nacida en la Francia de inicios del siglo XVIII) se fundamentaba en el principio de que la riqueza de un país era la agricultura, fuente de vida y de arte. Así, industria y servicios serían sectores transformadores de la agricultura.

Sin embargo, la llamada Revolución Industrial aportó un nuevo dinamismo a las técnicas de producción y a la estructura de la vida diaria. Como dicen Heilbroner y Thurow (1985), es un capítulo, todavía inacabado, de una historia que se inició a caballo de los siglos XVII y XVIII en Inglaterra.

Estos autores señalan tres cambios como las primeras huellas de la Revolución Industrial: la mejora en el acceso, la aplicación y la velocidad de producción de los bienes materiales; y un cuarto, en los inicios del siglo XIX, que supondría el cambio en la naturaleza de la actividad humana más básica, el trabajo. Adam Smith y su "revolución ideológica", como señala Himmelfarb (1988), justifica la división del trabajo como forma de incrementar la productividad. Este cuarto cambio, según Himmelfarb (1988), en cierta medida generó en el Marx de la época el intento de definir al hombre -en lo que se refiere a la clase trabajadora- íntegramente en términos de trabajo, convirtiendo el trabajo en la condición esencial de su ser, en la causa de su alienación y en el medio de su salvación.

Estos cuatro cambios, además de caracterizar a la Revolución Industrial, también introdujeron el capitalismo, es decir, un paradigma que planteaba un nuevo pensamiento y unas nuevas relaciones sociales. De inmediato, y a raíz del avance del sistema de mercado, se reflejaron

23330-3323

sus dimensiones políticas. La filosofía de Adam Smith -el *laissez faire* o *capitalismo liberal*- favoreció, por una banda, las libertades democráticas que alentaban al capitalismo, y por otro lado también creó espacios para las fuerzas que deseaban cambiar el sistema de mercado.

Esta tensión entre la expresión de la dirección económica -*laissez faire*- y la expresión de la orientación política y democrática -*intervencionismo*-, es el carácter histórico del sistema capitalista (Heilbroner y Thurow, 1985).

El carácter del sistema capitalista puede ser definido como la capacidad de transformarlo "todo" en mercancía, por la capacidad de autoprotección, por la capacidad de producir concentración de renta y poder, y por la capacidad de ignorar los efectos de las crisis en las que pone a la sociedad, en especial si se trata de modelos liberales o neoliberales.

Las relaciones sociales producidas por efecto del sistema y de la lógica capitalista son el objeto del cual se ocupa la economía política. Interesa el aspecto social de las relaciones del hombre y las cosas, es decir, un tipo determinado de relaciones sociales: las relaciones económicas -relaciones de producción y relaciones de distribución-, y con especial atención a las relaciones de producción, ya que estas (Lange,1979) son la base del conjunto de las relaciones económicas. Si el hombre participa en las relaciones de producción como asalariado, va también a participar en la distribución como asalariado. La estructura de la distribución está determinada por las estructura de la producción.

La economía política no se ocupa del "consumo", se ocupa de las leyes sociales de producción y distribución (Lange, 1979), entendiendo aquí "leyes" como regularidades del proceso económico. Puede ser, así mismo, considerada como un área interdisciplinar de conocimiento que nos permite conocer, interpretar y reflexionar sobre determinados problemas, instituciones o procesos sociales.

2.3 Las políticas como instrumentos del Estado

La transición del capitalismo liberal al capitalismo organizado (Habermas, 1980) o avanzado (Montagut, 1994) -proceso largo y complejo- no es el objeto principal de este trabajo. Limitaré el tema al ámbito mismo de las políticas sociales, con el cuidado de estar localizándolas en este proceso, siempre que la necesidad me lo exija.

El "Estado" puede ser definido como el aparato político soberano de una sociedad (Montagut, 1994), como una entidad histórica, como el orden institucionalizado, o como resultado histórico de las acciones de los individuos. Habermas (1984) lo define como "poder público" en cuanto responsable de la promoción del "bien público" o "bien común" a todos los ciudadanos.

Según el modelo de Estado que se constituya, éste cumple funciones políticas distintas, como bien señala Habermas (1984) en su investigación sobre la estructura y función del modelo liberal de la "esfera pública burguesa" -origen y evolución-. Offe (1990) señala que dentro de cualquier Estado moderno, los ciudadanos se relacionan estructuralmente con la "autoridad

estatal" de tres modos básicos. Los ciudadanos son colectivamente los "creadores" soberanos de la autoridad estatal, se ven potencialmente "amenazados por la fuerza y la coacción organizada estatalmente", y "dependen de los servicios y abastecimientos organizados por el Estado".

La economía se refiere a la aparición de tres indicadores que vienen ampliando la acción del Estado en relación directa con el crecimiento del sistema capitalista, y que justifican el surgimiento de lo que Heilbroner y Thurow (1985) llamaron "gran gobierno". El llamado "gran gobierno" hace referencia al crecimiento del sector público en lo que atañe a los siguientes aspectos: a la proporción del PNB (producto nacional bruto) que el gobierno produce o adquiere directamente; a cómo el gobierno redistribuye las rentas (transformación de los impuestos cobrados a unos en servicios para otros); y al alcance de la intervención del gobierno en los diferentes aspectos de la vida económica.

Las razones por las que estos indicadores se amplían y ensanchan la posición del gobierno en el ámbito de la economía, según estos autores, se fundamentan en: ALARCÃO

a) El aumento del volumen de "negocios", que hizo necesaria la intervención pública;

b) El desarrollo y el poder de influencia de la tecnología, que hizo necesaria la supervisión pública;

c) La urbanización creciente, que creó la necesidad de una administración centralizada;

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

d) La unificación de la economía a niveles nacionales y multinacionales, que produjo otros tantos problemas adicionales;

e) El mal funcionamiento económico del modelo *laissez faire*, que exigió una intervención estatal;

f) El surgimiento de la nueva "filosofía del derecho", que sustituyó a la "filosofía del individualismo".

A mi juicio, estas razones constituyen la base que justifica la acción gubernamental, en el sentido de la atención a las necesidades económicas. Santos (1994) comenta que estas funciones confieren al Estado una exterioridad en relación al poder económico, al mismo tiempo que le tornan mucho más dependiente de él en la medida en que tales funciones le exigen movilizar grandes cantidades de dinero. Para este autor, es esta la lógica a través de la cual se mueve el Estado en su relación dialogante con el poder económico.

Sin embargo, la puesta en marcha de políticas sociales, en cumplimiento de los imperativos económicos, ha potenciado la visibilidad, aunque no siempre de forma organizada, de los imperativos sociales. Esta tensión, como ya he señalado en este capítulo, es una característica del desarrollo del sistema capitalista, que al protegerse, incrementa la burocracia y amplía las desigualdades sociales.

BIBLIOTECA

Entender cómo el Estado ejecuta sus funciones en cumplimiento de sus obligaciones sociales educativas, en una determinada realidad, es lo que intento en esta investigación, mas precisamente me interesa examinar, en este caso concreto, cómo lo hace y a favor de los intereses de quién. Tal reto conlleva la exigencia teórica de reflexionar también acerca de las necesidades humanas, tema que Doyal y Gough (1994) casi agotan en su *Teoría de las necesidades humanas*.

2.4 Acerca de las necesidades humanas

Los autores, apoyados por la labor filosófica de Plant (1980), Braybrooke (1987) y Thompson (1987), y de acuerdo con las conclusiones de la ética acerca de la objetividad de la necesidad, señalan que hay algo objetivo y universal en relación a la necesidad humana. "Objetivo" en cuanto a que su especificidad teórica y empírica es independiente de las preferencias individuales, y "universal", en cuanto a que su concepción sobre lo que constituye un perjuicio grave es la misma para todos (Doyal y Gough, 1994. p. 77).

Por perjuicio grave se entiende la "búsqueda dañada de objetivos que los individuos juzgan valiosos" (Doyal y Gohgh, 1994. p.78). Otra manera de describir el perjuicio tiene que ver con el impacto de la escasa satisfacción de necesidades sobre el "éxito de la participación social".

> *"[...] desarrollamos una concepción propia de quienes somos a través del descubrimiento de lo que somos o no capaces de hacer, un logro que se basa en nuestra participación en la vida social".* (Doyal y Gough, 1994. p. 79)

Hacer caso al carácter social de la actividad humana impone al gobierno la necesidad de proponer y desarrollar políticas sociales cuyo modelo operativo favorezca la promoción social de los ciudadanos. Sin embargo, tales instrumentos -las políticas sociales- pueden funcionar también en contra de esta lógica bajo modelos operativos de control social.

> *"Las políticas sociales deben ir dirigidas a garantizar a los ciudadanos [...] una gama de opciones vitales. [...] aquellas que son necesarias para proteger el status de los individuos como miembros plenos de la comunidad. Su finalidad consiste en ofrecer oportunidades auténticas de participar en la forma de vida de la sociedad. Las necesidades, en consecuencia, se definen como todo aquello que se requiere a tal efecto. Un individuo está "necesitado" a efectos de política social en la medida en que carece de los recursos necesarios para participar como miembro pleno de la sociedad en su forma de vida."* (Doyal y Gough, 1994.p.80 cf. Harris, 1987. p.101)

Así dicho puede parecer que la cuestión de la "promoción social" queda contestada. Pero tal contestación no es posible de forma tan sencilla ni de forma tan lineal.

Nuestros autores acuñan una gran pregunta en este punto: ¿en qué consisten los "recursos" para participar como miembro pleno de la sociedad? Yo acuño una más: ¿qué es producir efectos de promoción social? Esta pregunta es posible contestarla en la perspectiva de la Educación Social, tema del que me ocuparé en el próximo capítulo. La respuesta a la primera pregunta la lleva a cabo la Política Social. Con el apoyo de la elaboración de Doyal y Gough (1994) acerca de las necesidades humanas intentaré precisarlo:

Filósofos como Platón y Aristóteles iniciaron el debate sobre lo que hace "humanos" a los seres humanos. A ellos les pareció que la razón; Descartes por su parte, dividió metafísicamente al ser humano en cuerpo y mente; Kant empezó a indagar las condiciones a las que deberían ajustarse las personas a fin de que fuesen capaces de iniciar acciones y de asumir la responsabilidad de las mismas, demostró que para que los individuos actúen y sean responsables de sus acciones deben poseer como mínimo un *cuerpo que está vivo y competencia mental para meditar y elegir* (Doyal y Gough, 1994. p.81). Kant no se interesó por el tema de las necesidades humanas, pero su articulación de conceptos y argumentos sirvieron también para esta teorización.

> *"Ser autónomo [...] consiste en poseer la capacidad de elegir opciones informadas sobre lo que hay que hacer y cómo llevarlo a cabo. Ello entraña ser capaz de formular objetivos y también creencias sobre la forma de alcanzarlos, junto con la capacidad de valorar lo acertado de estas ideas a la luz de la evidencia empírica".* (Doyal y Gough, 1994. p.81)

Para huir de la circularidad de la afirmación de que la *supervivencia física y la autonomía personal* son las condiciones previas de toda acción individual en cualquier cultura, y que por lo tanto, son las necesidades humanas más elementales, los autores de la "teoría de las necesidades humanas" señalan que la simple satisfacción de estas necesidades no garantiza una "participación con éxito" en una forma de vida.

Sus convicciones radican en que la probabilidad empírica de que un individuo cualquiera tenga éxito mejorará gracias al aumento de las perspectivas de supervivencia y autonomía con independencia de quién sea y dónde viva.

Para los autores, autonomía y responsabilidad están íntimamente relacionados. Según ellos, los individuos expresan autonomía en relación a su capacidad de formular objetivos y estrategias, y en acuerdo a sus intereses e intentos de ponerlos en práctica. Razón por la cual los consideramos responsables.

Señalan tres variables que afectan al nivel de autonomía del individuo: el grado de *comprensión*, la *capacidad psicológica* y las *oportunidades*.

Considerando las exigencias teóricas, la perspectiva del presente estudio y los datos empíricos de que dispongo para este trabajo, me interesa seguir reflexionando acerca de dos de esas variables. La primera, que sustituyo por el término "conocimiento", y la tercera, "oportunidad".

La primera, estrechamente vinculada (incluso por los autores) a la acción o al proceso educativo, la comentaré en el próximo capítulo, que está dedicado al tema de la educación social.

La tercera variable sí que me interesa tratarla en este capítulo porque creo que tratándose de los oprimidos, de los pobres, de los excluidos, de los marginados, etc., las políticas sociales tienen mucho que decir acerca de la gama de *oportunidades* de acciones significativas a las que estos actores acceden o no.

"Allí donde existe la oportunidad de poner en cuestión y participar en la aceptación o la transformación de las normas de una cultura, será posible que los actores aumenten de forma significativa su autonomía a través de una gama de opciones de la que no disponen quienes se encuentran oprimidos políticamente." (Doyal y Gough, 1994: p.99)

A esto los autores lo denominan "autonomía crítica", lo que para mí significa lo mismo que "promoción social" en términos de Núñez (1990), o "emancipación" en términos de Habermas (1993). Efectos deseables, desde mi punto de vista, en el despliegue de políticas sociales educativas emancipadoras.

Si bien no tengo la pretensión de lograr una solución, ni una definición para estas cuestiones, tampoco puedo jugar con tales interrogantes sin ninguna reflexión añadida. Por esto me siento obligada a abordar dos cuestiones más: tratándose de necesidades humanas, ¿qué es lo básico? y, ¿cual es el nivel aceptable de satisfacción?

Apoyada aún en la "teoría de las necesidades humanas" (Doyal y Gough, 1994) puedo afirmar que es posible llegar a un consenso sobre los niveles mínimos de satisfacción de necesidades incluso cuando hablamos de categorías tales como salud, educación, trabajo, convivencia social, etc. El problema es plantear cuál es la magnitud, por encima del mínimo que valga como grado adecuado de satisfacción de necesidades básicas, aunque sólo sea porque hay que considerar que las diferencias culturales imponen formas distintas para tal planteamiento. Y también porque no se trata de imponer un "modelo ideal" al estilo imperialista, sino de garantizar el nivel óptimo, que en el caso de la salud puede estar relacionado con un parámetro de desarrollo técnico científico, y que en el caso de la autonomía supondría el acceso al conocimiento, el desarrollo de la capacidad crítica y la libertad política.

Hasta aquí todo parece correcto bajo el punto de vista de la universalidad. Sin embargo, las contradicciones producidas por la lógica del sistema capitalista son de tan fuertes trazos que ya se habla de que vivimos en una "sociedad dual" (Touraine, 1994). Hay personas que por su condición de clase social, de raza, de género, de edad o de cultura, viven en unas condiciones tan marginadas de aquéllo que es la "cultura dominante", que están expuestas, en términos de Doyal y Gough (1994) a riesgos adicionales. No obstante, ello no implica que las necesidades básicas de los individuos de tales grupos sean distintas en algo a las de otras personas.

Dichas personas, o dichas sociedades -siguiendo la proposición de Touraine (1994)-, requieren recursos adicionales y específicos, como procedimientos o acciones específicas por parte del gobierno en el establecimiento de las políticas sociales.

Contar con "ellos mismos" siempre es un buen comienzo para una política educativa cuyo reto sea la promoción social:

> *"Ellos saben mejor que nadie cuáles son sus necesidades y están más comprometidos en la lucha por lograr un mayor acceso a las mismas."* (Doyal y Gough, 1994. p.107)

Garantizar una intervención estatal a nivel de políticas sociales que contemple tal participación crítica es una tarea que exige de parte de la sociedad civil replantear el principio de organización que Habermas (1984) califica como una de las categorías centrales de nuestra sociedad, la "esfera pública", ámbito en el cual es posible desvelar el principio de organización de

nuestro ordenamiento político. Habermas (1984) en sus magníficos argumentos demuestra que la esfera pública es una categoría histórica y como tal, también es vulnerable a una alteración substancial.

2.5 Acerca de la pobreza

Un abordaje crítico acerca de la pobreza es otra exigencia teórica que esta investigación plantea. Los datos empíricos que tengo corresponden a la realidad social de una comunidad urbana periférica de una metrópoli brasileña cuyas condiciones de vida, como veremos en el capítulo IV, justifican mi atención al tema.

Tortosa (1993) se acerca al tema de la pobreza, como él mismo explicita, ocupándose del enfoque de los procesos de empobrecimiento, por entender esta forma como la que ofrece mayor utilidad, tanto intelectual como política, a efectos de planteamiento de las políticas sociales.

Según este autor, el proceso de empobrecimiento puede ser entendido analizando lo que hay de "falso" en los principios del sistema capitalista. Tales "falsedades" desarrollan y producen lo que él llama "pobreza capitalista".

> *"[...] la pobreza es algo más que no tener dinero, [...] la pobreza existe también por otros pagos, no sólo en los países en desarrollo; [...] la pobreza existe en contraposición a la riqueza, no sólo en sí misma."* (Tortosa, 1993. p.18)

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Es interesante considerar aquí aquello que el autor matiza en cuanto a la diferencia entre desigualdad y pobreza, aún reconociendo que estas categorías guardan relación entre sí.

Su argumento tiene relevancia e importancia porque sirve para vaciar de contenido las justificaciones de tradición liberal ante la "insatisfacción" de los pobres. Este pensamiento se apoya en el principio de que la desigualdad es una condición humana estableciendo distintas comparaciones entre personas, estados, países, etc., para demonstrar que ninguna relación se presenta igual.

La relevancia del argumento de Tortosa (1993) está en el hacer hincapié en el sentido de que no se trata de demonstrar que unos tienen más y otros menos, al contrario, se refiere a que "ser pobre" es más que "tener menos", significa que las propias necesidades básicas quedan insatisfechas de forma permanente e involuntaria, esto es, lo que él llama "violencia estructural". Para el autor, esta violencia interfiere en las tareas básicas de la sociedad: la capacidad de decisión, de gestión, de producción y de abastecimiento. Y consecuentemente produce efectos perversos: las denominadas "crisis".

2.6 Las crisis del "progreso" capitalista

Considerando que el concepto de Política Social está vinculado a las necesidades y conflictos, especialmente en las relaciones de producción, y que también está vinculado a cada momento histórico, y por último, a los derechos ciudadanos, se impone la exigencia de examinar, en este trabajo, al menos dos crisis: la crisis del liberalismo económico, origen del Estado de Bienestar, y la crisis del Estado de Bienestar, debate actual.

20930-1323
BIBLIOTECA

El orden y el progreso capitalista idealizados por Adam Smith (Heilbroner y Thurow, 1985), se apoyaban en la creencia de que el sistema de libertad económica beneficiaría a todos en general.

Sus mecanismos de libre competencia, pensaba, garantizaban una permanente y progresiva regulación de los precios y de la producción, transformando el comportamiento individual autointeresado en resultados socialmente satisfactorios -la llamada "mano invisible" o el mercado como guardián-.

Al Estado o a las autoridades gubernamentales les cabía suministrar los bienes públicos que no tenían valores mercantiles tales como la defensa nacional y el orden (Heilbroner y Thurow, (1985), es decir, al Estado correspondían las funciones del orden y del control, lo que garantizaba el buen funcionamiento de la sociedad, condición que favorecía cómodamente a los intereses de los grupos política y económicamente dominantes de la época.

La crisis que en cierta manera provocó un significativo cambio en las funciones del Estado, revistiéndolo de nuevas características y dando origen al Estado del Bienestar, puede ser resumidamente localizada en cuatro puntos, señalados por Montagut (1994):

a) El primer sufragio universal masculino -Francia, 1848- y el triunfo de la Revolución Soviética -1917-. Estos dos hechos, por un lado forzaron el reconocimiento de los derechos políticos de los trabajadores, y por otro alertaron a los países capitalistas sobre la marcha de las reivindicaciones de los trabajadores;

b) La institución de la *Legislación social de Bismarck*, a finales del siglo XIX;

c) La mundialización de la economía tras los resultados de las guerras mundiales y la consecuente depresión de la misma provocada por la caída de la Bolsa de *Wall Street* en 1929;

d) El consiguiente cuestionamiento del paradigma liberal -*laissez faire*-, la imposición del *New Deal* del gobierno Roosevelt en Estados Unidos, y el surgimiento de la "revolución económica" inspirada por las ideas de Keynes.

La llamada "depresión de los años 30", con repercusión en la totalidad de los países industrializados, puso en cuestión el paradigma del liberalismo o de la no intervención del Estado. Justo aquí ganó importancia la justificación teórica de John Maynard Keynes, que orientó la intervención del gobierno en la economía -el Estado como agente económico activo pasa a tener funciones de soporte del sistema capitalista intentando neutralizar los efectos no deseados tras su desarrollo-.

Lo que quiero puntualizar es que el modelo de Estado liberal manifestó su crisis cuando el mundo del trabajo y de los trabajadores estalló o agotó su límite de funcionamiento en este modelo. Un modelo que impuso unas condiciones muy duras de trabajo, tales como la baja edad laboral, el no reconocimiento de los sindicatos, la inexistencia de legislación social y la supervivencia en absoluta pobreza de la mayoría de la población.

En aquel momento se encontró una salida a través de la "economía mixta", fundada en el pensamiento de Keynes, cuya aportación principal fue demonstrar que el sistema de mercado no tenía suficiente capacidad autocorrectora para mantener el capitalismo en crecimiento. El punto principal del mensaje de Keynes, señalado por Heilbroner y Thurow (1985), era que el gasto público podría ser una política económica esencial para un capitalismo deprimido que necesitaba recobrar vitalidad.

Entre los años 40 y los años 70, tuvo lugar una etapa de crecimiento económico y por ello, de fácil cobertura de las necesidades sociales, lo que caracterizó el desarrollo del Estado del Bienestar.

Sin embargo, la crisis del petróleo de los años 70 impuso una nueva crisis al sistema capitalista de estructura oligopólica. Esta crisis la sufrieron todos los países del sistema, y con mayor crudeza los países más pobres. La crisis puso de relieve que la organización estatal ya no respondía ni a las necesidades de la población ni a las necesidades del capital, situación claramente observable a finales de los años 70 (Montagut, 1994).

Habermas (1980) interpretó esta crisis como el momento en el cual el ejercicio del poder del Estado empezó a tener dificultades en el cumplimiento, con arreglo, de sus tareas estructurales para el desarrollo del sistema capitalista: protección al comercio, protección al mercado, protección social y protección al proceso acumulativo.

2.7 Las diferentes interpretaciones de las crisis

En el esfuerzo por comprender, explicar y, quizás, justificar esta crisis del sistema capitalista, se encuentran al menos tres interpretaciones (Montagut, 1994):

a) Apoyada en el aporte teórico del pensamiento liberal que fundamenta el funcionamiento del capitalismo reglado por el libre mercado -*laisssez faire*-, la interpretación conservadora denuncia el final del Estado del Bienestar en la medida que este es incapaz de beneficiar a los intereses del conjunto de la economía.

b) Apoyada en el aporte teórico del pensamiento marxista que considera el funcionamiento del capitalismo como un sistema condenado a vivir en crisis en la medida que la distribución del poder y de la renta se dan de forma desigual, la interpretación crítica de la crisis de los años 70 destaca esta contradicción, lo que Habermas (1980) llama "crisis de legitimidad del Estado".

c) Apoyada en la teoría de sistemas[2], tenemos una tercera interpretación, que Montagut (1994) califica como "menos radical". Esta interpretación reconoce al Estado del Bienestar como capaz de realizar las funciones esenciales tanto para la economía capitalista como para la supervivencia de muchos grupos sociales. La crisis es una demanda de una nueva dinámica

[2]La Teoría de Sistemas también se ocupa de la lógica de un sistema de reglas según las cuales las incompatibilidades pueden ser producidas. Cuando son añadidos al conjunto más problemas de los que la capacidad de conducción del sistema puede solucionar, surgen contradicciones derivadas que generan una alteración de las estructuras del mismo. Estas contradicciones son introducidas en relación a los problemas de manutención del sistema, y no como contradicciones dialécticas. Los conflictos son vistos como expresión de irresolutos problemas sistémicos. (Habermas, 1980. pp.39-46)

ante el desarrollo del modelo de Estado, de sus contradicciones y sus problemas. La crisis es, sobre todo, un momento de *feed-back* y reorganización.

Desde mi posicionamiento teórico, la interpretación de tradición marxista es la que más se aproxima a la realidad. Recurro a los planteamientos de Habermas (1980) para justificarme:

La acumulación del capital está -si seguimos los análisis de Marx[3]- asociada a la apropiación de la plus valía. Esto significa que el crecimiento económico está reglado a través de un mecanismo que establece y al mismo tiempo oculta parcialmente una relación de poder social;

La interrupción en el proceso de acumulación -por falta de posibilidades de realización o por falta de incentivos para la empresa económica- asume la forma de destrucción del capital;

Y por fin, la crisis económica es inmediatamente transformada en crisis social. Ésta se refleja en aspectos como, por ejemplo, el paro y la pobreza, que en términos de tasas actualmente ya alcanzan cifras amenazadoras incluso para los ideales de quienes imaginan que el actual modelo de Estado democrático está en el rumbo de la justicia y de la igualdad.

[3]Para una interpretación del pensamiento de Karl Marx véase su obra *El Capital*. Sus aportaciones, tal y como reconocen Heilbroner y Thurow (1985), influyen hasta hoy a muchos científicos sociales -socialistas o no- que deben a Marx la idea básica de que el capitalismo es un sistema en evolución, que tiene un pasado histórico específico y que de forma lenta e irregular camina hacia una forma de sociedad diferente, que es difícil de prever.

Desde la interpretación de tradición marxista la actual crisis del Estado del Bienestar podrá ser superada -al igual que sugiere la línea sistémica- con la intervención estatal. Pero, a diferencia de lo que ocurrió en el *"New Deal"*, sin la subordinación de las políticas públicas a los intereses de los monopolios u oligopolios privados. De acuerdo con Genro (1995), se trata de disputar las características de un nuevo umbral civilizador, con un nuevo modelo de Estado. Esto significa proceder a un cambio estructural en favor de las nuevas necesidades emergentes, y no de reorganizar burocráticamente la intervención estatal en beneficio de la supervivencia del propio sistema.

2.8 Reflexiones actuales

Nos encontramos ante, básicamente, dos tipos de reflexión. La que plantea Offe (1990), que concibe el desajuste como un problema de "coherencia interna del Estado", es decir, como una dificultad o incapacidad del Estado para compatibilizar las pretensiones institucionales y los medios disponibles para su satisfacción. Para este autor, la "cientifización" de la política, es decir, la labor de expertos científicos en el planeamiento, desarrollo y evaluación de los programas políticos, tampoco ha contribuido positivamente al alcance de dicha "coherencia". Esta es una reflexión compatible con la tercera interpretación de la crisis del Estado del Bienestar, descrita arriba.

Según otros autores, como Lo Vuolo (1994), el Estado del Bienestar desde su implantación provocó una fuerte recesión y caída del bienestar global de las sociedades. Hasta la mitad de los años 70, el pleno empleo resolvía este conflicto, pero ahora, por el contrario, las

economías crecen sin incorporar el empleo e incluso desechándolo. Este autor considera que el sistema ha caído en una "trampa productiva": a) si la productividad crece, el empleo cae porque cae la relación entre unidad de capital y unidad de empleo; b) si la productividad no crece, el empleo cae porque las firmas no son competitivas, cierran o se van a fuera. De este modo; la propia idea del pleno empleo productivo y estable perdió credibilidad, y con ella el Estado del Bienestar basado en esa idea. Queda la pregunta: El trabajo tal como está, ¿sigue siendo un instrumento efectivo para las garantías y funcionamiento del Estado del Bienestar?

El desempleo -fenómeno social de nuestros días- corre a la vez el riesgo de estar siendo interpretado, de forma coherente con el pensamiento neoliberal, como responsabilidad del propio desocupado, que no está "cualificado" para las exigencias de los nuevos tiempos.

Lo Vuolo (1994) cita el ejemplo de Argentina[4], donde esta interpretación ha justificado el duro proceso en el cual viven los trabajadores de aquel país:

> *"No pueden acceder al seguro de desempleo los que trabajaron en "negro" (por culpa de haber aceptado la ilegalidad), tampoco los que son despedidos en corto tiempo (por culpa de ser improductivos) ni los que llevan mucho tiempo desempleados (por culpa "estructural", porque ya no es un problema de ciclo económico sino de sus habilidades)."* (Lo Vuolo, 1994. p.6)

[4]Comparar, en ciencias sociales, es en el mejor de los casos una empresa difícil. En este caso, donde el tema mismo -el desempleo- se ha estudiado bien poco, las dificultades son aún mas grandes. Sin embargo, encuentro oportuno citar aquí, en relación al tema del paro y de las políticas de seguridad social hoy, el caso de Argentina; sobre todo para aprovechar el hilo de reflexión de Lo Vuolo (1994) y lo ilustrativo del ejemplo.

Para Santos (1994) prácticas como estas están inscritas en el "paradigma de la democracia autoritaria" -representado en el modelo del Estado liberal-. Están fundadas en la concepción de que el dispositivo democrático es privilegio del poder político cuyo monopolio es del Estado.

Tales interpretaciones han dado cabida a las políticas de subsidiariedad, prácticas que se remontan al siglo XVIII cuando, por ejemplo, en el caso de España, la asistencia a la pobreza se practicaba a través de los hospitales y hospicios. En España también, ya en el siglo XIX -1849- se aprueba la primera ley para atender la pobreza de forma "benéfica y asistencial". En la segunda mitad del siglo XIX con la creación de las congregaciones religiosas femeninas surgen los grupos de mujeres católicas para dar soporte a estas iniciativas con lo que se feminiza la asistencia a los necesitados.

Otro hecho que ejemplifica tales prácticas es la encíclica *Rerum Novarum* (1891), según la cual debe haber una múltiple atención a la pobreza por parte del Estado. Todas estas políticas asistencialistas, como bien señala Montagut (1994), producen efectos perversos siempre que instalan a los "asistidos" en un ciclo asistencial, posibilitan la formación de los guetos, o incluso practican lo que Tortosa (1993) denomina "cronificación".

Lo dicho en estas reflexiones e interpretaciones lleva a plantear la necesidad de ampliar la discusión acerca de las políticas sociales en la crisis del Estado del Bienestar. Lo Vuolo (1994) sugiere que se cambie la noción de la seguridad social "orientada a" y "basada en" la seguridad laboral, por la noción de una seguridad social que se base en la garantía de cierto nivel de ingresos y de capital que haga posible un nivel básico de posibilidades de desarrollo autónomo.

Respecto a la salud y a la educación como "patrimonio humano", el autor se refiere diciendo que por ello necesitan, a parte, una permanente política universal que las garantice.

El pensamiento de Lo Vuolo (1994) es un argumento más a favor de la interpretación de la crisis del Estado del Bienestar como una crisis estructural, que no se vincula con una crisis pasajera y que cualquier intento de superarla tiene que prever cambios en el conjunto del funcionamiento de la sociedad.

¿Qué cambios?

Lo Vuolo (1994), Gelpi (1995), Genro (1995), Genro y Hertz (1995), son autores que sugieren una nueva orientación de la política pública que altere los "límites de demarcación" de la actual política social. La discusión de estos autores ha producido una lista de interrogantes -citados a continuación- acerca de los "estímulos" capaces de generar una reorientación para un proyecto de sociedad donde no sobreviva más la ilusión de que la acumulación privada de algunos nada debe al conjunto del sistema social:

¿Hasta qué punto quienes ya no dependan de los servicios del Estado estarán dispuestos a pagar más tributos para derivarlos a los atendidos por los bienes públicos? ¿Qué nivel de servicio básico estarán dispuestos a sustentar? ¿Hasta dónde los "mejores posicionados" dejarán de reclamar beneficios tales como el subsidio o transferencia fiscal? ¿Cuál será el lugar de las políticas sociales "básicas" en la disputa de los fondos públicos cuando no interesen a los sectores con fuerza política? ¿En qué posición quedarán los sectores medios y cómo reaccionarán si no pueden incluirse en los mejores segmentos del nuevo arreglo institucional, y al mismo tiempo tampoco sean beneficiarios de las "políticas para pobres"?

Los interrogantes arriba presentados, y otros quizá en este momento olvidados, podrán ser contestados objetivamente en forma de políticas sociales emancipadoras siempre y cuando las necesidades sociales emergentes lleguen a ser visibles para el Estado. Visibilidad que es posible lograr siempre y cuando puedan estar suficientemente organizadas, condición fundamental para que estén objetivamente definidas, es decir, con capacidad política de sostener, desde el punto de vista del Estado y de la sociedad civil, la legitimidad de *nuevas* políticas sociales.

Aquí hay un espacio, que llamo privilegiado, para la acción educativa, concretamente para la educación social. Gelpi (1995) habla de educación para la identidad -identidad social y cultural-, educación para la visibilidad o educación para la expresión.

Acerca de la educación social, sus espacios, sus límites y sus perspectivas hablaré en el siguiente capítulo.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN SOCIAL: EMANCIPACIÓN O CONTROL, ¿QUÉ DILEMA[1] ES ESTE?

> *"Pedagogía, considerada como pedagogía de lo escolar, es una definición propia de los albores del capitalismo. Es justamente la continuidad de las crisis del orden del capital, lo que permite ir abriendo nuevos lugares desde los cuales pensar la teoría pedagógica más aquí y más allá del aparato escolar."* (Núñez, 1990. p.65)

3.1 Acerca del sentido y del alcance de la problemática educativa

Es difícil, quizá imposible, introducir el tema de la educación social sin antes recuperar una visión, aunque panorámica, de la problemática educativa y sus referentes en épocas anteriores a la nuestra.

Uno de los momentos históricos en que se vivió más apasionadamente el problema educativo fue en la Ilustración, por su voluntad de divulgación del saber y la educación de las masas. Lozano (1994) califica a los ilustrados como "vanguardia educativa y cultural" de una "burguesía que se hacía sitio a codazos en la sociedad del Antiguo Régimen". Ginzo (1991) se

[1] Utilizo el término "dilema" con el significado que le confirió Ferrer (1993). La autora utiliza el término "pensamiento dilémico crítico" para traducir la capacidad del educador en reconocer la incertidumbre e instalarse y avanzar desde ella radicalizando su inserción en la realidad. Para ella, el educador tiene que comprender las "situaciones dilémicas" como dinámicas, abiertas al avance. Dilemas que no siempre son fáciles de "resolver/disolver", que requieren de un autoanálisis y de una honestidad en lo que se hace y en saber por qué se hace.

De ahí que el término "dilema" lo creo adecuado para representar estas posibilidades contrarias, estas tendencias bipolares, para, en fin, las dos caras de la práctica educativa.

ESEF-UFRGS BIBLIOTECA

refiere a la Ilustración griega, con los sofistas y Sócrates, y a la Ilustración europea para señalar que la conexión con ambos movimientos hizo surgir las dos obras que pueden ser consideradas como las máximas aportaciones a la filosofía de la educación: *La República* de Platón y el *Emilio* de Rosseau.

Fernández Enguita (1992) advierte que en un plano más general, la Ilustración fue deudora del pensamiento griego y sobre todo, del Renacimiento, del Humanismo y de la Reforma religiosa. En el campo específico de la educación es inevitable el reconocimiento de su anclaje en la dimensión intelectual de estos tres movimientos. Aunque, sin duda, es de la Ilustración de donde nos ha llegado la mayor parte de las ideas que todavía hoy forman parte del acervo y del discurso educativo y pedagógico. A continuación, repasaré algunos de estos rasgos.

3.1.1 Los influjos de la Ilustración francesa

Los ilustrados franceses consideraron el proceso educativo como un arma privilegiada para *cambiar la forma común de pensar* y para poner las bases de una nueva sociedad más crítica y emancipada frente al Antiguo Régimen. En este contexto surgieron algunas de las manifestaciones más nítidas del idealismo educativo.

Idealismo que estuvo estrechamente vinculado a las exigencias económicas de la época que, como vimos en el capítulo anterior, fue también la época de la industrialización. Tales exigencias se concretaron, según Fernández Enguita (1992), a través del sometimiento de una parte de la población a la condición de trabajadores asalariados privados de propiedad; de la

BIBLIOTECA

expansión económica de las colonias; de la separación entre esfera pública y privada en la vida familiar y el confinamiento de la mujer a la segunda; y del internamiento forzoso de locos, enfermos y vagabundos.

Siguiendo las consideraciones de Fernández Enguita (1992), podemos decir que: Fue a lo largo del siglo XVIII cuando se legitimaron las distintas formas de trabajo forzoso, las reducciones salariales, la represión de la mendicidad, las restricciones a la movilidad, etc. Instrumentos dirigidos a la clase obrera -gente que reunía un conjunto de atributos que indicaban un grado de civilización, dominio de la naturaleza, racionalidad, moralidad, etc., insuficiente- cuya autoría incluye una lista de ilustrados tales como: Bellers, Petty, Johnson, Fielding, Berkeley, Defoe, Townsend, Young, Law, Hume, Bentham, Hanway, Temple, Malthus, Ricardo, Say, etc.

> *"El pensamiento ilustrado y liberal dividió a la humanidad en dos partes, una libre y otra sometida, aunque el tratamiento de la segunda consistiera, muchas veces, en no aludir a ella se dieron las siempre honrosas y notorias excepciones."* (Fernández Enguita, 1992. p.23)

Según nuestro autor, tuvo lugar un encasillamiento de la humanidad en el umbral de distintas líneas divisorias, como la fortuna, el género, la raza o la edad. "Libres" se tornaron los varones, los propietarios, los burgueses, los blancos, los civilizados, los de edad adulta. "No libres" quedaron las mujeres, los no propietarios, los proletarios, los negros, los "salvajes" y la infancia.

Entonces cobraron significado las dicotomías señaladas por Locke y Kant en lo referente al estado de la naturaleza y al estado civil (Locke), y a la animalidad y a la humanidad (Kant); es decir, quedó personificada la civilización frente a la barbarie, la madurez frente a la infancia, el carácter moral frente al sustrato animal, la razón frente al instinto.

El autor sigue en este análisis diciendo que "el liberalismo o la Ilustración" proclamaron la igualdad entre los hombres pero dejaron intactas las divisiones de género, raza o clase. Que la mejor manifestación de estos límites se encuentra en el sufragio político (sufragio censitario) que excluyó a los no propietarios, las mujeres, los hombres de otras razas y los jóvenes. Que no fue el desarrollo libre y espontáneo del discurso de la época, no obstante de reconocida potencialidad universalista, el que trajo sin más la inclusión de dichos sectores en la esfera de los derechos ciudadanos, sino el conflicto político y social, que con diferentes dinámicas forzó la ampliación del ámbito del discurso y del orden político amparado por él.

Cobra importancia citar aquí, por lo que de utilidad tiene para ilustrar la dialéctica relación entre economía política y educación, lo que comenta el autor acerca de las diferencias entre los filósofos y los economistas ilustrados en lo que respecta a la educación del pueblo. Unos y otros consideraban que el "populacho" era infantil, poco civilizado, etc. pero mientras los filósofos negaban al pueblo la educación o la concedían de mala gana, los economistas propugnaban para él una educación un tanto especial, la de las casas de trabajo y las escuelas-taller. Los filósofos se fijaban más en las "luces", mientras que los economistas lo hacían en los "hábitos de conducta".

Con este comentario y análisis, nuestro autor hace la siguiente afirmación:

> *"Tal vez sería más correcto hablar del liberalismo, cuya sección filosófico-política fue la Ilustración, pero cuya sección político-económica, más importante aunque menos inequívocamente emancipadora, fue primero el mercantilismo y luego el liberalismo económico.* (Fernández Enguita, 1992. p.24)

En lo que atañe a los influjos de la ilustración sobre el pensamiento pedagógico o la educación, es muy expresivo el análisis hecho por el referido autor con respecto a la relación entre niñez, educación y libertad, en los parámetros del discurso y pensamiento de la época, y sus reflejos visibles hoy por hoy.

El análisis de nuestro autor concluye que los niños y los jóvenes, eliminados de la categoría de sujetos libres, todavía tenían un punto más favorable que los adultos. Su incapacidad, vinculada a la edad, era transitoria y esto cambió la relación de la autoridad hacia ellos. Para los excluidos con carácter definitivo, solo quedaba una relación de autoridad y sometimiento absoluto a los hombres libres. Para los excluidos por su condición no adulta, en cambio, esta autoridad tenía su otra cara en la educación.

De ahí la tradicional eliminación de la libertad en la actividad de aprender, bajo la presunción de que la libertad sólo se ejerce desde una capacidad plena. Dicha presunción contaminó la vida cotidiana aniquilando, de este ámbito, la validez pedagógica en los actos de elegir, errar y aprender.

Sabemos que Locke, Kant y Rousseau, en textos y formas diversas, eran partidarios del rigor de la obediencia en el proceso educativo. La consecuencia de estos planteamientos, hasta hoy, es la configuración de la minoría de edad como una condición de dependencia personal total y de la enseñanza como un proceso disciplinario de imposición e inculcación. Al eliminar la capacidad de decidir y la responsabilidad del proceso de aprendizaje, antaño y hoy, se priva a los niños y a los jóvenes de su mejor instrumento: el interés.

Haciendo un balance de los influjos de la Ilustración francesa en la educación, éstos fueron contradictorios: por un lado la Ilustración dio un impulso enorme, y por otro fijó un marco disciplinario y autoritario del que deriva la organización del proceso educativo, que limita severamente las potencialidades del aprendizaje y altera sus resultados.

Dos, casi tres siglos después, pese a las propuestas de romper las dicotomías heredadas del pensamiento liberal e ilustrado, seguimos teniendo una tarea pendiente: "configurar el aprendizaje como un proceso de libertad" (Fernández Enguita, 1992)

3.1.2 Los influjos de la Ilustración alemana

Influencia

Con respecto a la Ilustración alemana Ginzo (1991) pone de relieve que, a pesar de sus características peculiares frente al ámbito inglés o francés, ésta no va a dudar en sumarse a la preocupación generalizada por la problemática educativa. Por ello, *"en la segunda mitad del siglo XVIII aparecen en Alemania más escritos y artículos sobre educación y enseñanza, que en los tres siglos anteriores"*. Alude a dos figuras del siglo XVIII alemán: Lessing y Herder, aunque no pueda ninguna de ellas vincularse directamente con el espíritu de la Ilustración.

La filosofía del primero, según este autor, estuvo dominada por una voluntad educadora, en el sentido de que se esfuerza por conducir a la humanidad a la altura de los ideales ilustrados. Su escrito más relevante, *Educación del género humano*, es una especie de filosofía de la educación en la que se establece un paralelismo entre la educación individual y la del género humano.

Respecto a Herder, Ginzo (1991) dice que puede ser considerado como un eslabón importante en la historia de la fundamentación antropológica de la educación, que Platón había iniciado en Grecia. Escribe sobre la necesidad del proceso educativo para alcanzar un adecuado desarrollo del ser humano en obras como *Ideas acerca de la filosofía de la historia de la humanidad* y *Cartas acerca del fomento de la humanidad.*

Al analizar los influjos de la Ilustración alemana en el ámbito educativo, Ginzo (1991) señala otros movimientos y corrientes de pensamiento que también tuvieron su proyección en este ámbito: el movimiento romántico y el idealismo alemán. En primer lugar se refiere al *movimiento romántico,* bajo el influjo de Rousseau, que desde su perspectiva también insistió en la relevancia de la problemática educativa, mostrando una particular sensibilidad ante problemas como los de la naturaleza, el individuo, la educación popular, las tradiciones nacionales, las peculiaridades del mundo infantil, etc.

A continuación, Ginzo cita los representantes del Idealismo alemán: Kant, Fichte y Schelling. Kant influido también por Rousseau, afirmó que el hombre sólo se convierte en hombre mediante la educación. Para Kant la cultura podría ser adquirida en cualquier etapa de la

vida, pero la "disciplina" sólo en la edad precoz. Kant concibió la escuela, por tanto, de forma disciplinar (Fernández Enguita, 1989). Como profesor de filosofía recibió el encargo de impartir cursos de pedagogía (estos fueron traduzidos al castellano por primera vez por Lorenzo Luzuriaga y publicados en 1911, en Madrid, bajo el título de *PEDAGOGÍA*).

En cuanto a Fichte, inspirado en el pedagogo Pestalozzi, nuestro autor destaca sobre todo la íntima conexión entre educación y política, explícita en su obra *Discursos a la nación alemana*. Lozano (1994) se refiere a Fichte como el que encabeza la línea de expresión del espíritu por el conocimiento "a la alemana", y a Heidegger como el que la cierra.

> *"Fichte va a comenzar sus "Discursos" señalando que considera un "cambio total" de la realidad educativa existente como el "único medio" para mantener en pie a la "nación alemana", -y en definitiva a la Humanidad entera."* (Ginzo, 1991. p.11)

Schelling, en sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos* ofrece su visión acerca de la unidad y universalidad del saber, del papel de la filosofía y de la autonomía de la ciencia.

Respecto a los creadores literarios de la época, Ginzo hace referencia a dos, los cuales se han ocupado también del problema educativo: Schiller y Goethe. Para Schiller la frustración que la Revolución Francesa representó en la medida en que no se concretó en ella una salida política al "desgarramiento y desmembración" de la humanidad, tras la pérdida de la unidad armónica de los griegos, fue lo que le impulsó a intentar una salida a través del arte, más concretamente a través de una educación estética con sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*.

Goethe se va a hacer eco del problema de una educación armónica, en conexión con el arte y la naturaleza, proclamando la grandeza de la educación, aunque considerando que somos lo bastante limitados como para querer educar a los demás "a nuestra imagen" (también los textos pedagógicos de Goethe fueron traducidos al castellano por Lorenzo Luzuriaga y publicados en 1911 junto con los de Kant y Pestalozzi).

Respecto a la llamada corriente neohumanista Ginzo hace referencia a Humboldt como su más ilustre representante y de cuya veneración a la cultura griega idealizada extraía su deseo de una educación armónica y su cultivo a la individualidad. De labor reformadora, dejó sus huellas en la creación del Gimnasio Humanístico, de influjo dominante a lo largo de todo el siglo XIX, y en la fundación de la Universidad que servirá de modelo a la universidad alemana a lo largo del siglo XIX y parte del XX (Universidad de Berlín), centro donde Hegel va a impartir parte de su docencia universitaria y para quién el tema educativo va a constituir también un punto de referencia básico.

Por fin, nuestro autor destaca a los pedagogos que en esta época, bajo el influjo de Rousseau, trataron de dar a la pedagogía, tanto a nivel teórico como práctico, una madurez desconocida anteriormente: Pestalozzi, Richter, Fröbel y Herbart. A esta lista Lozano (1994) añade el nombre de Rosa Luxemburgo.

Los influjos de la Ilustración alemana hacia la educación están reconocidos por varios autores, entre ellos Ginzo (1991), Lozano (1994) y Quintana (1994), aquí citados. En el caso específico de la Pedagogía Social está igualmente reconocida la influencia del pensamiento

...TECA

alemán. Por ejemplo, Núñez (1990) señala que los autores alemanes encarnan los dos posicionamientos que se han ido alternando a lo largo de la historia de la Pedagogía Social: "La educación entendida como función moralizante" y "la educación entendida como función socializante".

El paradigma llamado crítico, donde la educación es entendida como función política emancipadora, también es deudor del pensamiento de autores alemanes especialmente en lo que se refiere a la Escuela de Frankfurt. Lo mismo ocurre con la Pedagogía Social crítica que tiene su referente en el pensamiento de Mollenhauer, como bien justifica Sáez (1988).

3.2 La Pedagogía Social: orígenes históricos y paradigmáticos

Las creencias medievales y sus categorías interpretativas, que constituyeron la esencia de la escolástica, donde y cuando se trataba de "enseñar" y no de "pensar"; mantuvieron la "educación" limitada al marco de la "transmisión". Con el mercantilismo, según Núñez (1990), el racionalismo y el naturalismo fueron la tónica de los nuevos discursos que encarnaron, entre otros, Descartes, Pascal, Locke y Leibnitz.

Según esta autora, fue en este contexto en el que se inició la reflexión sobre la educación, según ella, con la máxima de Comenius, para quién la "transmisión" fue objeto de revisión, de crítica y de fundamentaciones nuevas. Esto generó el moderno concepto de escuela del siglo XIX.

Coincidiendo con la Revolución Industrial -segunda mitad del siglo XVIII- y sus innovaciones técnicas, y con el Iluminismo y sus intentos de fundación de un nuevo orden social, (aspectos ya abordados en el capítulo II y en el apartado 1 de este capítulo), la escuela se instaura como espacio social para la transmisión de las nuevas razones.

El análisis de Fernández Enguita (1989) afirma que Comenius pensó para la escuela las funciones de "disciplinar", "modelar las costumbres" e "instruir", bajo el control estricto del profesor.

El análisis de Núñez (1990) informa que la escuela, proyecto que Comenius había anticipado, surge bajo el discurso instituyente como un "espacio de socialización por excelencia, ya que garantiza tanto el ritmo, cantidad y calidad de las desigualdades, como la mínima homogeneidad necesaria para el funcionamiento del orden del capital". (Núñez, 1990. p.64)

Nuestra autora no deja duda acerca del lugar que entonces la pedagogía ocupó en el esquema -de carácter pòsitivista- de las ciencias, limitada al ámbito escolar.

Sin embargo, las crisis del sistema capitalista, tema ya comentado en el capítulo II de este trabajo, trajo problemas no sólo económicos sino, principalmente, sociales, y con ellos el desplazamiento de la pedagogía hacia otros ámbitos, de donde deviene su nuevo carácter "social".

3.2.1 Acerca del ámbito

Afirmaciones como la de Petrus (1990) aún cobran sentido en la actualidad: "seguimos haciendo praxis pedagógica social aunque no conozcamos con exactitud cuál es el campo profesional del que es responsable la Pedagogía Social. Epistemológicamente no tenemos limitado nuestro ámbito de acción y competencias, pero seguimos haciendo -y cada día más- Pedagogía Social." (Petrus, 1990. p.12)

Sin la pretensión de buscar una precisión epistemológica acerca del ámbito de la Pedagogía Social reconozco la necesidad de, en primer lugar, clarificar de qué ámbito se está hablando. Por ejemplo, en relación al "educando" el ámbito de la acción es pedagógico e incidirá en la transmisión y producción del conocimiento.

Ya en relación a los espacios institucionales, encuentro difícil localizar los ámbitos de la Pedagogía Social. Pienso que, hoy por hoy, es más prudente definirlo tan sólo por la exclusión del ámbito escolar, como lo hacen textualmente Petrus (s/d) y Núñez (1990).

Lo que va a diferenciar o identificar la acción pedagógica es el paradigma bajo el cual se trabaja, esto es, sus ámbitos paradigmáticos. Lo que quiero decir es que, en mi opinión, epistemológicamente viene primero la definición paradigmática de la Pedagogía Social, quedando en un plano secundario la identificación precisa de sus múltiples ámbitos, institucionalizados o no. Es lo que hace Núñez (1990), desde el paradigma estructural, definiendo primero los presupuestos epistemológicos de la Pedagogía Social para entonces precisar sus límites, alcances y ámbitos específicos de acción.

Lo que puedo hacer aquí es localizar el ámbito pedagógico de esta investigación, y lo haré de forma más detallada en el cuerpo de los dos próximos capítulos, dónde hablaré del contexto y de la metodología del trabajo.

Preliminarmente puedo decir que localizo esta investigación en el ámbito de las relaciones políticas pedagógicas que establecen entre sí los gobernantes y las comunidades, es decir, en una propuesta de análisis y reflexión pedagógica sobre la tensión entre la teoría y la práctica, entre lo ideal y lo real, entre el modelo y los efectos, entre las políticas y las necesidades sociales, en el escenario que construyen y en el que actúan las políticas sociales y la educación social.

3.2.2 Acerca del concepto

Desde una perspectiva disciplinar y comparativa - análisis hecho por J.M. Quintana Cabanas- los términos "pedagogía social" están encuadrados en dos mundos distintos, el de la ciencia de la educación y el de la ciencia de la sociedad.

Sin embargo, sabemos que más que dos términos, la "Pedagogía Social" es una práctica social educativa, y que como tal cabe tener su concepto, su ámbito y sus competencias epistemológicamente definidas, siendo ésto responsabilidad nuestra, de los educadores.

En Sánchez Cerezo (1983) encontramos que Pedagogía Social es una "racionalización" frecuentemente apoyada en los hechos y que tiene por objeto la educación del

ser humano. El autor, inclinándose por la definición de Louchel, para quién "la pedagogía tiene por objeto el estudio, la selección y la aplicación de unas acciones educativas emprendidas dentro de unos marcos institucionales dados, y tendentes a llevar a cabo unas finalidades socialmente definidas mediante consideraciones éticas y filosóficas", concibe la pedagogía como "el conjunto de los medios puestos en acción para llevar a cabo la educación y, más especialmente, para enseñar".

La educación consistirá en el fenómeno de existencia que lleva a término o concluye, de modo más o menos ajustado y preciso, la racionalización ejercida por la pedagogía.

Por tanto, la pedagogía social consistirá en la racionalización ejercida sobre los fenómenos de educación con alusión a la sociedad en que ocurren o pueden ocurrir. Su ámbito serán los mass-media y las instituciones sociales.

Para Núñez (1990) la educación queda anclada en la función social de transmisión, entendida como la perpetuación de lo humano. En sus palabras: "función paradójica" ya que le toca dar cuenta tanto de la "repetición" como del "cambio".

Según esta autora, a la educación social, acción educativa fuera del ámbito escolar, le corresponde producir efecto de "promoción social" -abrir una dimensión de futuro-; de "circulación social" -adquisición de bienes culturales valiosos-; y de "autonomía social del sujeto" -responsabilidad en las elecciones y en los efectos sociales.

Petrus (s/d), considerando la realidad educativa y social frente a la cual nos encontramos en la actualidad, es defensor de la idea de que el abordaje educativo necesita ser llevado a cabo desde una perspectiva integradora. Bajo este pensamiento el autor defiende una serie de principios de los cuales me hago eco en este trabajo. Dice: una de las funciones de la educación social es generar nuevas necesidades sociales, generar nuevas demandas de educación social; actuar sobre las "causas" que generan los desajustes sociales; realizarse desde los supuestos de la pedagogía; y ser conceptualizada y explicada en función del contexto social, la concepción política, la cultura, la economía y la realidad educativa.

Con esto el autor quiere decir que la educación social es una acción "para la comunidad, a la comunidad y con la comunidad"; que la educación social no puede ser asimilada como "socialización" o como mera "adaptación o normalización social"; que la educación social es un movimiento de relación con la realidad social y la política, y no una sumisión al determinismo de los discursos dominantes; y por fin, que para un análisis, una interpretación, una explicación o una planificación en Pedagogía Social hay que empezar por una contextualización crítica del ámbito hacia el cual estamos dirigiendo nuestra mirada pedagógica.

3.2.3 Acerca de la historia

El lugar destacado que ocupa Alemania en el plano teórico, está reconocido por autores que se han dedicado al tema de la pedagogía social, entre ellos Sáez (1988), Núñez (1990), Petrus (1993), Quintana (1994) y Fermoso (1994). Aunque no siempre coincidan en las razones por las cuales hay que destacarla, estos autores reconocen que Alemania es sin duda el

ESEF-UFRGS BIBLIOTECA

escenario de mayor influjo en la historia de la Pedagogía Social. En este apartado profundizo en el texto de Fermoso (1994) puesto que considero el más adecuado para los fines que aquí planteo.

Aunque los precedentes de la pedagogía social alemana los encontremos en Pestalozzi, los cambios producidos en la mitad del siglo XIX propiciaron el nacimiento de la pedagogía social, que sustituyó el viejo concepto de caridad por el de justicia. Fermoso (1994) cita el ejemplo de Bismarck -1878- "las leyes dirigidas a la satisfacción justa de las necesidades sociales" del qué ya hablamos en el capítulo anterior. En esa época la pedagogía social representaba la concepción burguesa de la sociedad y también buscaba mejorar el nivel educativo de los trabajadores.

Paul Natorp (1854-1920) es el pedagogo de la "pedagogía social de la restauración de la unidad nacional alemana" (Fermoso,1994), movimiento pedagógico heredero del pensamiento de Fichte. Su pedagogía siguió conceptos claves tales como: "comunidad", "voluntad" y "educación". Así que fue Natorp quien vinculó la educación a la comunidad, concibiendo la pedagogía social como saber práctico y saber teórico. Otra aportación suya fue la de ubicar la pedagogía social en el campo de las ciencias pedagógicas. Para él no es pensable, siquiera, otra pedagogía que no sea la pedagogía social.

Hermann Nohl (1879-1960) ha sido el principal teórico de la llamada "segunda etapa" (1919-1933) de la evolución histórica de la pedagogía social en Alemania, la "pedagogía de la reforma" (Fermoso, 1994). Ésta se sitúa en el contexto de una Alemania posterior a la Primera Guerra Mundial, en la que se enmarcan, citados por Fermoso: la consolidación de la

BIBLIOTECA

legislación social y de la asistencia a la juventud; el soporte a las instituciones sociopedagógicas; la fundación de residencias de infancia y juventud; el movimiento en favor de la formación de los obreros; el aumento de las carencias y necesidades; y, la educación promovida por la reforma. Este teórico, cuyos antecedentes filosóficos se encuentran en G.Dilthey, protagonizó la concepción de pedagogía social como la de una "ciencia de la educación que no se realiza ni en la familia ni en la escuela -la pedagogía del tercer espacio-". Su pedagogía es la "pedagogía de la necesidad" y está dirigida a los obreros y a los jóvenes. Para él, según Fermoso, la pedagogía social, a diferencia de lo que pensaba Natorp, es sólo una parte de la pedagogía general. Estableció fuertes relaciones entre la pedagogía social y la política, relaciones dialécticas. Los objetivos de la pedagogía social, para él, son tres: prevención, ayuda y curación.

Entre los años 1933-1949, periodo del nacionalsocialismo de Hitler, entre otras cosas se estancó también la pedagogía social por las limitaciones del apoyo estatal, eliminación de las corrientes sociopedagógicas e integración de muchas instituciones sociales en las organizaciones del nacionalsocialismo. Importa señalar, conforme también indica Fermoso, que las organizaciones juveniles capitalizaron programas de formación premilitar, de instrucción nacionalsocialista y de educación física.

Spranger, Th. Litt, Kerschensteiner y el mismo Nohl, volvieron al escenario en la llamada cuarta etapa (Fermoso, 1994) del desarrollo de la pedagogía social, -tras la Segunda Guerra Mundial y la restauración del sistema político democrático- con tres cuestiones de interés principal: los problemas sociopedagógicos de la posguerra; las nuevas instituciones pedagógicas; y el desarrollo de la legislación social.

La contribución teórica de otros países al desarrollo del pensamiento y al proceso histórico de la pedagogía social constituye en un enigma a aclarar y un reto difícil de cumplir por la absoluta falta de investigaciones y publicaciones que llenen este vacío. Tal afirmación es de Fermoso (1994), quien recurre a Quintana y su interés en las organizaciones mundiales de la educación social, para señalar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la pedagogía social en Francia, Italia, países anglosajones y España.

Resumidamente dice lo siguiente:

En Francia, a raíz del final de la Segunda Guerra Mundial, hubo una organización de la intervención de educadores en la solución de las necesidades sociales, denominadas: animación sociocultural, inadaptación, educación de adultos y formación en la empresa.

En Italia, donde se entiende este ámbito como la ciencia de la educación social producida por los medios de comunicación y extraescolares, hay distintas tendencias, cuyos principales representantes son Mencarelli, Rusillo, Agazzi, Volpicelli y Volpi. La pedagogía social es entendida de varias formas: como pedagogía de la inadaptación social, de la lucha por una escuela europeísta, de la investigación para la paz, de la educación cívica y política, de la acción educativa en los servicios sociales, de la marginación social, de los medios de comunicación social.

En los países anglosajones, nuestro autor señala distinciones entre el modelo de EUA y el modelo del Reino Unido. En el caso de EUA se pide a la educación social y al trabajo

social que proporcionen a las personas ayuda material, social y cultural, y que contribuyan a la integración. En el Reino Unido los objetivos perseguidos son los de análisis y acción contra la pobreza, contra el alcoholismo, contra la criminalidad juvenil, y sobre la salud y la vejez.

En España, nuestro autor hace referencia a dos pedagogos, Ramón Ruiz Amado y a L. Luzuriaga, como conocedores de la cultura alemana, y que antes de 1944 ya habían empezado a dejar vestigios de su trabajo. El primero, jesuita, siguió a Herbart y fue autor de la primera obra española sobre educación social. El segundo representa la pedagogía liberal y de los movimientos de izquierda, con una concepción de la pedagogía social vinculada a la política.

Académicamente, la historia de la pedagogía social en España empezó en el año 1944, en la Universidad de Madrid. En 1956 en la Universidad de Barcelona. En 1974 en la Universidad de Valencia. En 1981 en la Universidad de Santiago de Compostela. En 1983 en la Universidad de Murcia. En 1984 en la Universidad Autónoma de Barcelona, año en el cual se creó la sección de pedagogía social, en la Sociedad Española de Pedagogía.

Los ámbitos de la pedagogía social en España, según Fermoso (1994), pueden reducirse a cuatro: animación sociocultural, educación de adultos, pedagogía laboral, y educación especializada, donde se incluyen todos los capítulos de la marginación.

Dejo de mencionar aquí aspectos del desarrollo del pensamiento y de la historia de la Pedagogía Social en Latino América, especialmente en Brasil, porque lo haré en el próximo capítulo, que está dedicado a la localización del contexto económico, político, social y educativo en el cual situó esta investigación.

3.2.4 Acerca de los paradigmas

Petrus (1993) hablando acerca de la dificultad en precisar el concepto de "educación social", entre otras consideraciones, reconoce que tal dificultad existe porque los conceptos varian según las posiciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, desde las que se aborde su consideración científica. Es decir, la pluralidad conceptual es paradigmática.

Sáez (1988) ilustra con mucha lucidez la pluralidad teórica y conceptual existente en torno a la pedagogía. Para él esto remarca la peculiaridad pluridimensional del fenómeno objeto de estudio, que es la educación, y también destaca la preocupación en dar cuenta de los fenómenos educativos bajo el enfoque paradigmático.

Respecto a los paradigmas a través de los cuales la pedagogía social se viene desarrollando, Fermoso (1994) se refiere a las cuatro tendencias alemanas, -teoría crítica, racionalismo crítico, marxismo y ecologismo-, como las que le fundamentan teóricamente en aquel país. Por otro lado el autor encuentra difícil definir los principales paradigmas en los que se apoya la Pedagogía Social en España.

Según informa Sáez (1988) la Pedagogía Social alemana de orientación crítica, representada por Mollenhauer, recoge los aportes de la teoría de la comunicación y del interaccionismo simbólico.

Núñez (1990) ha hecho una redefinición de los alcances de la definición de paradigma de Kuhn y por ello lo define como el discurso teórico que hegemoniza, "a nivel de presupuestos epistemológicos", otras construcciones discursivas. En el caso de la pedagogía, señala la autora, encontramos formulaciones en el marco del positivismo, del modelo hermenéutico y del modelo estructural, éste inaugurado por la noción lacaniana de discurso. Para Núñez, el paradigma denominado "crítico" es lo que ha denominado como "corolario histórico" del paradigma hermenéutico.

Sáez (1988) explora la relación entre la teoría y la praxis educativa en el contexto de las ciencias de la educación y su repercusión en la área de la pedagogía social a través de tres paradigmas: el paradigma científico -teoría sobre la práctica-, el paradigma hermenéutico -teorías construidas desde la práctica-, y el paradigma crítico -teorías para transformar la práctica-.

Así mismo, hace referencia al texto de Habermas *Teoría y Praxis* para explicitar que a cada paradigma le corresponde la "expresión de una determinada idea preconcebida acerca del objeto que se va a investigar" así como también le corresponde la "aplicación" de determinados modelos y sus correspondientes metodologías. Bajo la diversidad de consideraciones en la relación entre teoría y praxis, Sáez (1986) clasificó también la pedagogía social bajo el criterio paradigmático, hablando de una "pedagogía social de carácter empírico-analítico o racional-tecnológico, de una pedagogía social de carácter hermenéutico-simbólico y de una pedagogía social de carácter crítico-emancipatorio.

Para este trabajo de investigación, han tenido especial relevancia los textos y artículos de Sáez (1986, 1988) por la aportación, inédita para mí, sobre el debate teoría-praxis en el paradigma crítico de la educación y su repercusión en pedagogía social. De los citados textos destaco lo siguiente:

Primero, la forma magistral mediante la cual el autor consigue explicar los principales rasgos de la teoría crítica de la educación recurriendo al pensamiento de Popkewitz, Apple, Giroux y Carr y Kemmis:

a) "Se preocupa por clarificar los presupuestos subyacentes a las relaciones sociales existentes [...], de modo tal que su [hombre social y personal] participación en los procesos educativos y comunitarios llegue a ser efectiva de auténtica manera." (El subrayado es mío)

b) "No distingue entre hecho y valor [...] según los momentos históricos y coordenadas socioestructurales en que se desarrolla la praxis educativa."

c) "La relación entre teoría y práctica educativa no es lineal. [...] Teoría y práctica se van dialécticamente contrastando y mejorando. [...] Las teorías críticas [...] surgen de la praxis y desde ella se configuran."

Segundo, el esclarecimiento sobre el sentido y el significado del término "crítica", en este paradigma, hecho tras un análisis de las reflexiones respecto al tema, hechas por autores como Adorno, Appel, Carr, y Schaller:

a) "La crítica se centra en las conexiones existentes entre educación y estructura social."

b). "La teoría crítica es científica [...] porque procura elaborar explicaciones, conocimientos en general, que contribuyen a dilucidar y resolver problemas prácticos."

Y concluye:

> *"La teoría pedagógica, en el paradigma crítico de la educación, lejos de reducirse a una mera"aspiración interpretativa, aspira a devenir teoría crítica que desde la reflexión, desde la praxis, como encuentro crítico entre teoría y práctica, trata de orientar la acción como una normatividad que legitima socialmente, no que rige técnicamente desde fuera, el curso de su acción. La teoría no está comprometida con la teoría sino con la mejora de la práctica desde ella misma."* (Sáez, 1988. p.35)

Tercero, Sáez (1988) apunta posibilidades para la pedagogía social crítico-emancipatoria en las que, por otra parte, me apoyo en esta investigación;

- elaborar teorías que den explicación de la praxis educativa a través de la colaboración interdisciplinar,

- elaborar teorías que ayuden a la comprensión de la praxis para modificarla en la dirección que los hombres inmersos en ella decidan.

En esta perspectiva, para mí, promoción social queda traducida a los intentos concretos y personales de búsqueda reflexiva y logro de identidad, autodeterminación, democracia y liberación, a diferencia de otras concepciones como la integración, la inserción, la adaptación y la socialización.

"La Pedagogía Social crítica tiene como objeto de estudio no los procesos sino los sujetos. El objeto es un sujeto, un co-aprendiz en situaciones de interacción pedagógica. El objeto de trabajo y de investigación es un sujeto que participa en procesos de aprendizaje global producidos en situaciones de interacción. La consideración de la educación como un proceso de comunicación/interacción remite a la idea de grupo como sujetos que interaccionan en busca de identidad. La Pedagogía Social crítica vuelve a referir la educación al sujeto que la recibe: el hombre en relación con los demás. Así, juntos, sin intervenciones exteriores a ellos, podrán decidir libremente su destino." (Sáez, 1988. p.38)

3.3 La construcción y el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico

Al elegir el paradigma crítico de la educación como estructura y marco de referencia teórica de análisis en este trabajo de investigación hago el ejercicio, a continuación, de dialogar con autores que con gran competencia vienen profundizando en esta discusión, con lo que también cumplo la rigurosa exigencia científica de hacerme cargo de una definición paradigmática.

Para una mejor y más completa comprensión acerca del paradigma crítico y su surgimiento, leer Sáez (1989) texto del cuál extraigo algunos fragmentos a efectos de introducir este apartado. El paradigma crítico, surgió como alternativa a los paradigmas tecnológico y hermenéutico al ir generando conocimiento pedagógico sobre la base entramada de sociedad e historia.

" Coherente con la propuesta crítica de que el conocimiento pedagógico tiene fines supraeducativos los representantes del paradigma crítico desarrollan programas emancipadores que tengan en cuenta el proceso de autodeterminación del hombre". (Sáez, 1989. p.55)

Los pioneros de este paradigma proceden de la escuela de Frankfurt, figuras como Adorno, Horkheimer y Marcuse, entre otros, fueron los que desarrollaron los fundamentos de la teoría crítica de la sociedad.

En nuestros días el reconocimiento y el análisis de las relaciones sociales y políticas de la educación, afortunadamente, ya cuenta con una cualitativa gama de autores y pedagogos, lo que hace imposible una mención completa por la extensión del referido grupo.

Para citar dos ejemplos: Manacorda (1990) señala que a través del esclarecimiento de la específica cuestión pedagógica podremos contribuir a la comprensión de una más general, el pensamiento político. Dicho de otra forma, Habermas (1980) se refiere a la política "hegemónica" -política general en la que la política educativa se inserta- como un instrumento del "mecanismo dirigente del Estado" en calidad de respuesta a los efectos de una "sociedad multicultural".

Sáez (1989) llama la atención que bajo el paradigma crítico se aglutina una serie de presupuestos y teorías, líneas de trabajo y de investigación, y autores de diferentes contextos -y cita Mollenhauer, Schaller, Klafki, en Alemania; Volpi y Santelli, en Italia; Giroux y Popkewitz, en USA- que consideran la pedagogía como una ciencia capaz de diseñar procesos de comunicación más "humanizados y clarificadores con el objeto de desvelar las condiciones en las que están inmersos los sujetos en interacción e intentar mejorarlas".

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Esto significa reconocer que: igual que la práctica productiva, la práctica educativa -producción y transmisión de conocimientos- es una dimensión de la práctica social. Esto significa reconocer que en lo pedagógico, siguiendo el pensamiento freireano, está implícito lo político.

Sin embargo, lo que pensamos hoy, y me refiero aquí a la pedagogía social crítica, es camino andado por muchos y por distintas elaboraciones acerca de la función social de la educación. Camino hecho con incontables críticas y dificultades que lograron superarse bajo exhaustivas reflexiones acerca de temas polémicos como el de la ideología[2], entendida ésta como voluntad política hegemónica dominante.

Dificultades que remitieron al esfuerzo de comprensión del proyecto político que la educación defiende, qué modelos sociales está transmitiendo, qué contenidos está produciendo y circulando, en qué discurso está fundada, etc.

Al fin y al cabo, encontré que también en este área del conocimiento, fuimos añadiendo esfuerzos y conscientemente buscando una aproximación a la realidad a través de la reflexión y la práctica educativa. Por ello considero en este trabajo, recogiendo la colaboración de distintos autores, las contribuciones de mayor relieve en la construcción y el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico, contribuciones que paso a citar a continuación.

[2]Para Severino (1986) la ideología es el resultado de una interacción entre los determinantes socioculturales y la actividad de la consciencia; es al mismo tiempo una representación -mediante contenidos conceptuales- y una apreciación -mediante significaciones valorativas-; es un proceso de disimulación y ocultación de las reales condiciones de la situación social; es representación de los intereses cuyas raíces se fijan en las relaciones de poder; es expresión política de un dominio fundamentalmente económico.

Gramsci (1978) articula las dimensiones económicas y las dimensiones culturales de la existencia de la sociedad, incluyendo la educación, cuya relación con la ideología aborda explícitamente. Su gran contribución es reconocer en la función social de la ideología sus dos caracteres, el "orgánico" o positivo, y el "arbitrario" o de dominación.

BIBLIOTECA

3.3.1 La contribución de la historia social

Núñez (1990) se refiere a la pedagogía como *"discurso de la educación en un registro histórico"*. Afirmación de la cual me hago eco para intentar dar cuenta en lo que se refiere al pensamiento pedagógico crítico.

En la elaboración habermasiana, "discurso" expresa el "juicio de la mente", es decir, es "argumentativo". Está vinculado a la definición escolástica de discurso (*oratio*)[3].

Para Michel Foucault el discurso es "lo que se dice" y está correlacionado con una *episteme* -paradigma o teoría de la representación de época-. El "discurso" (Ferrater Mora, 1984) es para Foucault una serie de procedimientos mediante los cuales se establecen líneas divisorias entre lo admitido y lo no admitido.

Esto significa decir que el discurso dominante de cada época, cumpliendo la función de ideología dominante, es lo que pauta lo social, incluso la práctica y el discurso educativo. En palabras de Sarup (1980), la ideología tiene muchos disfraces y maneras por las cuales todo un sistema de actitudes, creencias, moral, valores, apoya el orden establecido y los intereses de clase dominantes. Los valores hegemónicos se extienden por todos los aspectos de la vida política, cultural y social, y se entretejen con la totalidad estructural e ideológica del capitalismo.

[3]Diccionario de Filosofía. José Ferrater Mora, vol.I

Trataremos ahora de examinar, en el ámbito de la pedagogía, los "discursos" -en su significado foucaultiano- que la sostuvieron y que la siguen sosteniendo, no en lo que se refiere a sus "apariciones" y "regularidades" sino que más bien en cuanto a "las condiciones políticas de sus posibilidades".

Según Fernández Enguita (1989), los escritos pedagógicos no son los que mejor reflejan la historia de la educación. Reflejan, eso sí, la realidad percibida por sus autores. De ahí que para un estudio de la historia de la educación, nuestro autor encuentre más útiles los textos de la historia social. Textos centrados en la vida cotidiana y en las instituciones que reproducen, aunque de forma circunstancial, momentos de la historia de la educación. Autores como Áries y Foucault, ya citados en el capítulo I, nos brindan obras de reconocida importancia para la historia de la educación.

Foucault (1967 y 1992), de forma magistral denuncia que el Siglo de las Luces fue también el de las disciplinas o de la "microfísica del poder". Mientras en los espacios públicos o esferas políticas las libertades se abrían camino, en los espacios cerrados -cárcel, hospicio, trabajo, escuela- la parafernalia de las "normas" y de las "reglas" controlaba las iniciativas y la individualidad. Fue también él quién nos aportó informaciones importantes acerca, por ejemplo, de los mecanismos de vigilancia panóptica, de la organización serial del espacio, de la economía del tiempo, de la codificación del movimiento, en fin, de la "normalización" de los individuos y de sus comportamientos a través de las instituciones.

A efectos del análisis de la educación, de acuerdo con lo que dice Fernández Enguita (1989), se debe a Foucault el hecho de haber dado luz al obscuro mundo oculto tras el discurso de la educación, la red disciplinar interior que constituye la otra cara de los supuestos valores liberales e igualitarios de la escuela.

Popkewitz (1994), en sus reflexiones acerca del papel de la historia en la concepción del cambio, se refiere a la contribución de Foucault en doble sentido. En primer lugar, según este autor, la obra de Foucault introduce la historia y la filosofía de la tradición científica de los estudios epistemológicos en el ámbito de la teoría social. En segundo lugar, Foucault invierte la creencia tradicional de que el saber es poder y define éste como algo incluido en la forma de adquirir el saber y de utilizarlo para intervenir en los asuntos sociales.

Sin embargo, y especialmente para el pensamiento pedagógico crítico, el trabajo de Foucault presenta limitaciones. Fernández Enguita (1989) se refiere a ellas diciendo:

> *"No enseñó la articulación entre las disciplinas intra-institucionales y la sociedad global, extrapoló aquéllas hasta convertirlas en una caracterización monocromática de ésta. Así que, sabemos que el Siglo de las Luces las vió nacer, pero no se nos ofrece ninguna explicación del por qué lo hicieron en este momento y no, por ejemplo, antes, [...] o después [...]. Apuntar una paradoja no es explicarla."* (Fernández Enguita, 1989. p.142)

> *"En verdad, en el análisis de Michel Foucault, la constitución de la "disciplina" como modo específico de control supone hacer abstracción de las relaciones de dominación que tornan posible el ejercicio de esos modos de poder."* (Chamboredon, 1983. p.86. En Fernández Enguita, 1989. p.142)

El autor también hace un análisis de las prácticas escolares a partir del análisis del discurso y nos ofrece en ella preciosas reflexiones en las cuales me apoyo para decir lo que sigue:

La práctica educativa ha estado dominada por una teoría que le confiere la convicción de que su objetivo es trabajar en el plano de las ideas. El idealismo ha pautado el pensamiento educativo en el sentido de que el vehículo de la educación es la palabra y ésta el único soporte de las ideas que la educación transmite.

Las dificultades del pensamiento de tradición marxista para romper con el marco impregnado por el idealismo reflejan el alcance de éste en relación al discurso y al pensamiento pedagógico. Según el autor, esto es también un indicativo de la incapacidad, por mucho tiempo, del marxismo de efectuar un análisis materialista de la educación, aunque Marx y Engels ya hubiesen hecho tan importante afirmación en *La ideología alemana:*

> *"Las ideas de clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que lleva a que les sean sometidas, a su debido tiempo, en general, las ideas de los que carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente."* (Marx y Engels, 1972. p.50. En Fernández Enguita, 1989. p.135)

> *"Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas."* (Marx y Engels, 1972. p.50. En Fernández Enguita, 1989. p.136)

Nuestro autor, respecto a esta cita, comenta que ella misma sugiere una visión de las ideas como algo que tiene un proceso de producción ajeno al campo central de las relaciones sociales y que las ideas son algo, al menos para la mayoría de las personas, impuesto desde fuera.

Así que, hasta que Althusser llegara, -siguiendo la reflexión de Fernández Enguita- el marxismo no fue capaz de analizar la escuela como escenario y trama de relaciones sociales materiales, sino como el "limbo de las ideas".

3.3.2 La contribución de la sociología funcionalista norteamericana

Partiendo del supuesto de que los componentes del todo social tienen la función de conservación y equilibrio del sistema, esta perspectiva de análisis, sin embargo, a través del pensamiento de Merton nos aportó la distinción entre funciones manifiestas y funciones latentes en una institución social. El conferir importancia al análisis de las segundas significó considerar, de este modo, las relaciones entre las instituciones educativas y el sistema social global.

Los funcionalistas se basan en la teoría de la estratificación o de la modernización, y saludan la forma capitalista de organización de la producción y del trabajo -paradigma de la racionalidad y eficacia-. Su gran contribución fue la idea metodológica básica de que nada ocurre por nada ni se justifica por sí mismo.

3.3.3 La contribución del estructuralismo althuseriano

Después de Marx, la teoría general marxista y la sociología marxista de la educación sólo volvieron a escena con Althusser. Su principal aportación fue señalar el vínculo a través del cual se "adquiere" la ideología, esto es, a través de las prácticas materiales. Los "aparatos ideológicos del Estado", en los que Althuser localiza estas prácticas, son instituciones de la vida social como la iglesia, la cultura, los partidos, la familia y, principalmente, la escuela -no por su función, sino por el contexto organizado a través del cual la ejerce-.

El estructuralismo althuseriano sufrió igualmente diversas críticas, principalmente por el hecho de ignorar la eficacia ideológica de las relaciones económicas de producción y distribución, así como por haber eliminado la distinción entre Estado y sociedad civil (Fernández Enguita, 1989).

3.3.4 La contribución de la teoría de la correspondencia

Fernández Enguita (1989) interpreta esta teoría, igual que las aportaciones de Foucault, de a-histórica por el hecho de no enmarcar suficientemente su análisis de la escuela con una teoría de la sociedad. Dicha teoría, sin embargo, sí que establece una correspondencia entre la escuela y el mundo empresarial, donde la escuela sería la encargada de asumir un papel central en la transición de la familia a la producción.

La aportación de relieve en esta teoría fue la de señalar que la escuela no cumple con las funciones de desarrollo personal y de promoción de igualdad de oportunidades profesionales, sino que legitima el orden social existente y socializa la fuerza de trabajo de forma estratificada y fragmentada, llevando a cabo una especie de -como comenta Fernández Enguita- "reconciliación de las personas con sus destinos sociales".

3.3.5 Otras contribuciones importantes

El enfoque interpretativo -que Fernández Enguita (1989) identifica como una simbiosis del pensamiento de Blumer, Mead, Schutz, Berge, Luckmann y Garfinkel- a través de la interpretación de los significados, valores, prácticas y relaciones sociales cotidianas, también contribuyó a un análisis de las relaciones sociales de la educación.

El autor destaca, en este enfoque, la llamada "Nueva sociología de la educación" representada por Young, Whitty, Keddie, Woods y Forquin. Sarup (1980) señala que, mientras la sociología tradicional veía la educación como un agente de socialización, en esta interpretación la socialización es entendida como relación recíproca, siendo el educando así, un aprendiz responsable (Sarup incluye, de esta manera, el pensamiento de Paulo Freire en esta "visón fenomenológica del alumno"). La crítica a este enfoque también la encontramos, explícita, en Sarup (1980), quien apunta como puntos débiles el hecho de estar poco examinados conceptos como: "ideología y falsa conciencia", "mentalismo" y "relativismo".

ESEF-UFRGS BIBLIOTECA

Otra corriente de pensamiento, la constituida por los estudios antropológicos y etnográficos aportó, según Fernández Enguita (1989), la ventaja de ser capaz de mirar el objeto de estudio con más distancia de lo que lo hacían los estudios sociológicos.

Otra contribución importante, citada por Ball (1993), es el enfoque "antropológico" empleado por los historiadores sociales contemporáneos, que explica las homologías entre la ciencia y la sociedad a través de la percepción que tiene el científico de sus intereses sociales en general.

Por otra parte, también fue importante la corriente de los llamados "estudios culturales", iniciados por Williams y Thompson contra el determinismo estructuralista, y asociados a las denominadas teorías de la resistencia.

Otra tendencia, aún presente, es la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron, que sigue influyendo en muchos trabajos, sobre todo en los dedicados a la formación del profesorado.

También provocaron un cierto impacto en el pensamiento acerca de la educación los "descolarizadores" -Illich, Goodman, etc.-, al definir la escuela como una institución burocrática que borra la individualidad y la convivencia.

A todo ello cabe añadir los incontables trabajos acerca del "currículum oculto", ya sea en el plano del análisis de la comunicación simbólica o en el de las relaciones sociales.

23875-1361
BIBLIOTECA

3.4 Reflexiones en torno al dilema pedagógico "emancipación o control social"

Cada paradigma establece su objeto, su modelo y su metodología de trabajo (Sáez, 1988; Núñez, 1990), lo que conlleva y produce distintos efectos de realidad social.

El modelo de educación social formulado a partir del paradigma crítico emancipatorio no difiere de otros modelos educativos en lo que se refiere al reconocimiento, no siempre explicitado, de que existen ciertas garantías sociales indispensables para la supervivencia de un modelo educativo, sea cual sea. Garantías que, en palabras de Núñez (1990), organizan el escenario de la "responsabilidad social", que es la "única capaz de sostener una dimensión de futuro". Aquí, en las garantías sociales, queda reconocida la presencia del Estado, la necesidad del Estado y la responsabilidad del Estado, traducida por las leyes, por las instituciones y por las políticas de intervención en lo social.

En la comprensión y en la interpretación de los procesos a través de los cuales el Estado hace visibles sus responsabilidades y las concreta, es donde surgen las discordancias. Desde la posición del paradigma crítico, la "política", por ejemplo, no es una cosa exclusivamente de competencia del gobierno, de su capacidad para aplicarla. La definición de las políticas sociales, incluidas las educativas, es concebida como un proceso social con espacios para la participación efectiva de la sociedad civil organizada.

El impulso y el mantenimiento competente de una propuesta educativa revolucionaria como esta, exige que los intelectuales de la educación entren en la lucha con compromiso político y respeto a la autonomía de los sujetos.

En concreto, y desde la posición de la pedagogía social crítica -teoría para transformar la práctica (Sáez, 1988)-, significa que hace falta una vigilancia en la *praxis* ante aquello que Barcellona (1992) llama la "huella de un dominio", es decir, la lógica de homologación y de control social, o las estrategias sistémicas. Según este autor, el "sistema" genera individualización, pero no individualidad, pues su referente es el comportamiento y no la acción, el obrar individual e intencional.

Dicha vigilancia exige que el educador sea, en palabras de Sáez (1992), "un profesional comprometido con la realidad que ha reclamado su intervención". Hay que ser, como lo denomina Giroux (1990), un intelectual transformador.

Para que no quede en un sueño, en un deseo o en una utopía pedagógica, reconozco que el aporte de la sociología y de la filosofía en mucho pueden ayudar al avance de la acción pedagógica crítica ante la posición dilémica y contradictoria de las dos posibilidades educativas de que disponemos.

No estoy haciendo una propuesta pasteurizada de interdisciplinariedad. Al contrario, tal planteamiento exige a la pedagogía en general, y particularmente a la pedagogía social en cuanto disciplina, una estructura que le configure como tal y que la capacite, en palabras

de Sáez (1992), para "relacionarse" con otras disciplinas sin perder o mezclar por ello su identidad. Lo que quiero decir es que la sociología, la filosofía y otras disciplinas correlatas califican el planteamiento pedagógico, sin duda, en la medida en que abre otras perspectivas para la mirada y para la acción.

Hay que reconocer que la sociología, con su campo de conocimiento propio, nos aporta científicamente las condiciones de identificación y de localización de los modelos educativos capaces de "control social"; al igual que la filosofía, que desde su campo específico de conocimiento nos aporta la comprensión y las posibilidades del "quehacer" del modelo crítico emancipatorio de educación.

Al educador social le conviene temer una idea clara de la sociedad, especialmente de la sociedad postindustrial, para que pueda entender el significado de los procesos sociales en los cuales está él mismo incluido, para definirse ideológicamente, para que pueda asumir su compromiso político frente al mundo. Al educador social le conviene conocer filosofía, para que encuentre los límites de sus ideales, para que clarifique las posibilidades de sus ideas, para que reconozca sentido en la *praxis*, para entender que las ideas, los ideales, los modelos, y especialmente el ser humano, no se adecúan.

La propuesta que hago no es nueva. Tanto la sociología como la filosofía ya han discutido exhaustivamente, y han contribuido a la reflexión de temas como el del surgimiento del saber científico y su forma de circulación en cuanto a su complejidad, su problemática y su estructura. A continuación, a título de contribución panorámica a la reflexión, cito algunos de estos autores.

3.4.1 El aporte sociológico

Recorriendo la historia de la educación, -sea la escrita por los pedagogos, por los filósofos, por los sociólogos o por los historiadores- encontramos que ésta ha estado marcada por las necesidades y la economía de la sociedad que la propició. Esto significa reconocer que -independientemente del modelo vigente- el Estado es una estructuración política que incide en lo social, lo que ha hecho valiéndose de estrategias educativas.

La sociología se ha dedicado a estudiar y brindar interpretaciones no sólo en el ámbito de la pedagogía sino en el ámbito del surgimiento de los saberes científicos en general. Son estudios sociológicos que, obviamente, presentan diversas interpretaciones y de los que, a los efectos que deseo, he elegido algunos.

Sobre el surgimiento de la biología en el siglo XIX, por ejemplo, Ball (1993) recurre al artículo de Cooter sobre la popularización de la fisiología en la Gran Bretaña de principios del silo XIX, dónde Cooter exponía cómo la divulgación del saber fisiológico desempeñó un rol importante en la "naturalización" del emergente orden industrial.

Bernstein (1990) refiérese a la educación como cuerpo especializado de conocimientos y prácticas, como hábitat pedagógico; por lo que se constituye en una "agencia de control", control efectuado en función de los intereses del mercado. El discurso es construido, seleccionado y puesto en circulación por los empresarios de la política y de la práctica educativa. En palabras del autor: *"el conocimiento debe fluir como el dinero, en cualquier parte, y puede crear ventajas y ganancias."*

3.4.2 El aporte filosófico

En cuanto al aporte filosófico al pensamiento pedagógico crítico, cito tres autores -sin ningún criterio de orden o importancia y sin el objetivo de desconsiderar a otros tantos- y sus importantes reflexiones acerca de esta necesidad interdisciplinaria a efectos de la pedagogía general y de la pedagogía social en particular.

Sarup (1980) califica de "filosofía liberal" al pensamiento que no reconoce la naturaleza problemática de las "formas de conocimiento" y que cree en la "externalidad del conocimiento", llegando a su reificación. Reificación significa lo mismo que alienación, proceso que se refiere a la manipulación por fuerzas ajenas en el que se nos escinde de nuestro ambiente inmediato, con la consiguiente pérdida de control sobre él.

Sáez (1988) se refiere a Mollenhauer y a su concepto de emancipación para justificar la elaboración y construcción de teorías de mejor comprensión de la *praxis*, tratándose de la pedagogía social crítica. En este punto hace hincapié en la importancia de la reflexión, y por ello reconoce la filosofía como una de las grandes aportaciones disciplinares a la pedagogía social.

Ferrer (1993) dedica un apartado de su estudio al tema de la filosofía como forma de pensar y como estructura para el pensamiento, acepciones que contribuyen a la clarificación sobre la naturaleza del pensamiento filosófico. Según la autora, la filosofía exige que todos reflexionen sobre su propio sistema de creencias sobre el que construyen el discurso, ya que existe una gama infinita de formas de vida humana y de estrategias para vivirlas y entenderlas.

El trabajo de dicha autora, aunque esté dedicado al ámbito de la educación escolar, es de gran utilidad para fundamentar la necesidad de la aproximación filosófica del pensamiento como alternativa a la aproximación de corte técnico, y así acercarse en mejores condiciones al conocimiento sobre la complejidad humana en sus infinitas dimensiones y facetas.

> *"La visión holística, simultaneizadora, crítica, flexible, indeterminada, razonable, contextualizada, personal, ética que aporta el pensar filosófico significa un alto en el camino, un abrir fronteras, un llenar vacíos en esa distancia entre lo técnico y lo utópico. De ahí que, la filosofía, entendida como forma o plataforma del pensamiento, se desarrolle mediante la discusión crítica, lógicamente argumentada, situacionalmente contextualizada, comprensivamente razonada y busque encontrar, mediante el esfuerzo de la razón, los fundamentos de nuestras creencias y de nuestras acciones."* (Ferrer, 1993. p.135)

Ante el dilema "emancipación o control", la pedagogía social va definiéndose y exteriorizándose según su elección, teórica y estratégica, como práctica educativa autoritaria o democrática. Las aportaciones de otras disciplinas, entre ellas la sociología y la filosofía, son fundamentales para la comprensión del proyecto político que una propuesta educativa defiende, qué modelos sociales está transmitiendo, produciendo, haciendo circular, etc.

Desde el paradigma crítico, son las relaciones de la pedagogía con otras disciplinas, especialmente con la sociología y la filosofía, las que permiten, en términos de Paulo Freire (1983): *"el paso de la conciencia intransitiva e ingenua a la conciencia crítica"*.

Sobre el mismo proceso, Popkewitz (1990) dice que los educadores tienen, por tanto, un potencial político en el sentido de crear alternativas de modificación radical del orden social; que, en última instancia, todas las "teorías educativas" responden a diferentes intereses en relación con la sociedad; y que todas ellas, de una u otra forma, afirman algún tipo de valores políticos e ideológicos.

Esto exige que el educador sepa que su *praxis* envuelve opciones estratégicas que a la vez tendrán que responder a particulares circunstancias en las que ésta se desarrolla.

En suma, a través de sus acciones y reacciones, el educador social opta por ser, bien el "objeto" que asiste a la "normalización" del orden establecido, que sirve a los intereses dominantes, o bien el "sujeto" que incide, a través del proceso educativo, contra esos mismos intereses (Freire, 1990).

Hasta aquí, incluidos los capítulos I y II, he concluido un gran marco teórico con la intención de aclarar a los lectores la perspectiva filosófica, política y pedagógica desde la cual me sitúo y desde donde lanzo mi mirada al problema de investigación que me planteé en la presente tesis. En el próximo capítulo me dedico a situar el problema de investigación en su contexto: una comunidad urbana de una metrópoli brasileña.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES CONTEXTUALES QUE SITÚAN EL PROBLEMA

> *"Se dice que São Paulo, Belém o Recife pertenecen al mismo país, y es cierto en muchos aspectos, pero cada vez más, el mundo desarrollado y ciertos sectores de ese mundo desarrollado pertenecen al sistema mundial y el resto vive sin reaccionar. Existe una yuxtaposición de ricos y pobres que reemplaza a la lucha de clases [...]"* (Touraine, 1994 p.153)

4.1 El Brasil "dual"

Touraine (1994) defiende la idea, que comparto, de que la "dualización" es un proceso que no ocurre exactamente entre países ricos y pobres, sino que es un fenómeno que discurre junto con el fenómeno de la "globalización", entendido éste como un proceso de concentración de recursos y el consiguiente empobrecimiento de categorías sociales, de países, de sectores de la vida social, etc. Así, para este autor, "globalización" y "dualización" son términos complementarios de naturaleza contradictoria. Tavares y Fiori (1993) califican a la actual fase del desarrollo capitalista como de "desajuste global", cuyo efecto o "modernización conservadora" es eminentemente excluyente.

En el caso de Brasil, igual que en otros países capitalistas periféricos, la "dualización interiorizada" (Touraine, 1994) se traduce en problemas sociales, económicos y políticos, con su respectiva especificidad nacional. A la especificidad brasileña dedico este capítulo, especialmente a los aspectos que sirven para definir el escenario en el cual planteé el

ESEF-UFRGS BIBLIOTECA

problema concreto de investigación. Siguiendo lo que dice Petrus (s/d), para investigar un "problema" educativo es imprescindible hacerlo en función del contexto social, la concepción política, la cultura, la economía y la realidad educativa donde éste se gestó.

Brasil está dividido en cinco regiones geo-económicas (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste y sur) concentrando sus mayores índices de desarrollo económico y social en las regiones sur y sudeste. Su organización geo-política se compone de veintiséis estados y un distrito federal que forman la República Federativa de Brasil.

Este país, con sus 496 años de historia; con sus, aproximadamente, 156 millones de habitantes; y con un área de 8.511.965 km2; es conocido internacionalmente por sus riquezas naturales, su cultura y, sobre todo, por sus desigualdades sociales. Éstas consiguen superar algunos de los índices, por ejemplo, de Botswana, en África. En el año 1994, según el Banco Mundial, Botswana detentaba los índices de desigualdad de concentración de renta más altos del mundo. En 1995, el mismo Banco Mundial, tras una investigación en 71 países, revela que es Brasil el campeón mundial de la desigualdad social. Mientras el 10% de los más ricos posee un 51% de la renta nacional, el 20% de los más pobres posee tan sólo un 2,1% de esta renta (Ciência Hoje, 1995), lo que justifica el término de país "dual".

Tavares y Fiori (1993) hablan de que la América Latina en general, y Brasil en particular, sufre un proceso de ajuste global dirigido por el llamado "consenso de Washington"[1], cuyos impactos han sido devastadores.

[1] *"El consenso de Washington es hoy un conjunto que abarca reglas condicionalmente aplicadas de forma cada vez más uniforme a los diversos países y regiones del mundo para obtener el apoyo político y económico de los gobiernos centrales y de los organismos internacionales. Se trata también de políticas macroeconómicas de estabilización acompañadas de reformas estructurales liberales".* (Tavares y Fiori, 1993, p.18)

BIBLIOTECA

Estos autores trabajan bajo la idea de que las políticas de ajuste global se iniciaron con la crisis del patrón monetario internacional y con la crisis del petróleo de los años 70, al mismo tiempo en el que se desarrolaba el proceso de reorganización de las relaciones entre el centro hegemónico del capitalismo y los países capitalistas. Asimismo, también influyó fuertemente en el proceso de ajuste global la derrota política del llamado "socialismo real". Todo esto conllevó una generalización de las políticas neoliberales en todos los países periféricos -América latina, África, Este europeo y los países que surgieron de la desintegración de la Unión Soviética-.

Otro aspecto apuntado por Tavares y Fiori (1993), que considero de relevancia citar en este apartado, es la diferencia establecida entre los países capitalistas que siguen el "modelo ideológico anglosajón" -países centrales perdedores de la concurrencia intercapitalista global-, y los países que siguen el "modelo del capitalismo organizado"[2] como, por ejemplo, Japón y Alemania.

Este aspecto cobra importancia porque las reformas estructurales de cuño neoliberal, según estos autores, basadas en la libertad de los mercados, en la apertura comercial y financiera, en la privatización del sector público y en la reducción del papel del Estado, tienen como paradigma el "modelo anglosajón", condición en la cual se encuentran los países latinoamericanos, es decir, dependientes de un modelo norteamericano -capital política del mundo capitalista- que, al fin y al cabo, dista mucho de ser el modelo Japonés o Alemán.

[2] *"El capitalismo organizado es aquél en el que las relaciones orgánicas entre la burocracia del Estado, bancos públicos y privados y grandes empresas, están constituidas de modo que permitan que las presiones de los agentes económicos sobre el Estado conduzcan a consensos estratégicos en las políticas industriales y en la coordinación de la política económica general".* (Tavares y Fiori, 1993. p.14)

En el caso de Brasil, país industrializado y esencialmente urbano, lo que tenemos hoy es una economía industrializada, muy desarrollada (Pesquisa Dieese ,1995), pero con su riqueza mal distribuida.

CUADRO Nº 1

DISTRIBUCIÓN PERSONAL DE LA RENTA[3]

BRASIL -1981/1990-

GRUPOS DE RENTA	1981 (%)	1986 (%)	1990 (%)
El 10% más pobre	0,9	1,0	0,8
El 20% más pobre	2,9	3,1	2,6
El 50% más pobre	14,5	13,5	12,0
El 10% más rico	44,9	47,3	48,1
El 5% más rico	31,9	33,9	34,4
El 1% más rico	12,1	14,0	13,9

Fuente: "Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística" (IBGE), "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios" (PNAD). Citado enPesquisa Dieese, nº 11, 1995. p.13

Estos datos demuestran que en Brasil, como en la mayoría de los países periféricos, el desarrollo económico no ha logrado minimizar las dramáticas desigualdades sociales. Hay, en Brasil, problemas sociales de mucha más gravedad que aquéllos que, por ejemplo, los países del llamado primer mundo afrontan en sus crisis del Estado del Bienestar.

> *"Al no realizar la democratización económica, los países que se desarrollaron tardíamente mantuvieron un abismo social que separa a un pequeño universo de ciudadanos de una gran mayoría inmersa en la miseria, al margen de la ciudadanía".* (Pesquisa Dieese, 1995. p.9)

[3]Distribución de rendimiento mensual de todos los trabajos de las personas ocupadas con rendimientos del trabajo. No están incluidos los rendimientos de la zona rural de la región norte.

4.1.1 Las raíces de la mala distribución de la renta

Para los análisis económicos aquí citados he utilizado como referente el estudio publicado por el "Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos -DIEESE- (1995). Siguiendo la línea de exposición utilizada en este estudio, se puede decir que en el caso brasileño las raíces de la mala distribución de la renta están en las tradicionales formas de organización de la producción y de la sociedad.

Brasil fue colonia aproximadamente durante un período de tres siglos -del año 1500 hasta los años 1800-, época en que su papel fue el de proveedor de materia prima y alimentos para el mercado internacional. En este período se configuró como una sociedad estratificada -grandes propiedades de tierra con un régimen de trabajo de modelo esclavista-, fundamentada en la concentración de propiedades y con fuertes lazos de dependencia con el exterior.

Con la Independencia (1822), esta herencia colonial determinó que el trabajo asalariado y la formación de estratos sociales medios no pudiesen evitar que la apropiación de la renta se desarrollase de forma muy desigual y concentrada. La industrialización pasó a ser vista por la "Comissão Econômica para a América Latina" (CEPAL) como una solución para integrar la economía y reducir las desiguldades sociales.

Señala la Pesquisa Dieese (1995) que la industrialización brasileña, cuya estructura fue montada a partir de la década de los 50, responsabilizaba al capital extranjero de las

inversiones en la industria de bienes de producción, disociándose así de las reformas estructurales básicas, como por ejemplo, la reforma agraria. La industrialización cambió la dinámica de la vida económica, pero las estructuras sociales arcaicas y poco democráticas se mantuvieron.

El autoritarismo económico y político que se instauró en Brasil a partir de 1964[4] y el modelo de crecimiento adoptado en el país tampoco posibilitaron que los frutos del desarrollo se desplegasen al conjunto de la población. Respecto a esta fecha, Saviani (1989) recomienda que, al examinar o analizar la sociedad brasileña, hay que tener en cuenta dos períodos: el "pre" y el "pos" 1964.

Otra característica de la configuración de la economía brasileña es la asimilación desigual del progreso técnico por los distintos sectores. Ésta es una característica de la estructura productiva de los países de industrialización tardía asociada a un alto grado de exclusión social, lo que se convino en llamar "heterogeneidad estructural", expresión creada por Aníbal Pinto, economista de la "Comissão Econômica para a América Latina" (CEPAL) para designar los efectos de la industrialización en los países de América Latina.

La manera en que se trató la reforma agraria en el país provocó un éxodo rural de grandes proporciones. La gente emigró del campo, además, atraída por la "industrialización" de los centros urbanos del país. En menos de tres décadas, Brasil fue capaz de invertir las

[4]El golpe de Estado del año 1964 significó para la historia de Brasil una ruptura política e instauró un régimen de dictadura militar. La ruptura en el plano socio-económico consistió en cambiar la ideología política del nacionalismo desarrollista de la época, por otra que ofreciese más sustentación a un modelo económico de capitalismo de mercado del tipo asociado-dependiente (Saviani, 1989).

proporciones de su contingente de mano de obra en un mercado de trabajo urbano. En 1940, cerca de 2/3 de la población vivía en zona rural y 1/3 en las ciudades. Ya en 1980 esta proporción se había invertido.

La enorme oferta de mano de obra aliada a la heterogeneidad productiva dio origen a un amplio mercado de trabajo con predominio de obreros no cualificados y de bajos sueldos. La explicación para este cuadro es que la diversidad productiva actúa sobre una oferta de trabajo abundante en el sentido de garantizar niveles salariales compatibles con la desigualdad de la estructura de producción.

4.1.2 Las políticas tributarias

En el caso brasileño no existe una excesiva presión tributaria -alrededor de un 25% del PIB- general, sino una exagerada concentración sobre algunos segmentos: cobra mucho de quienes son pobres y poco de quienes son ricos. Esto hace posible sostener la afirmación, que hace el propio Dieese (1995), de que la política tributaria en Brasil históricamente fue utilizada como un instrumento a más para la conservación de las enormes distorsiones distributivas del país.

Los últimos estudios publicados por el DIEESE, y en los que nos apoyamos, demuestran que existe una gran incidencia de impuestos sobre las transacciones de bienes y servicios, lo que genera concentración de impuestos indirectos, sin hacer por tanto, distinción

entre ricos y pobres. Al contrario, pesan más sobre los pobres porque estos comprometen casi la totalidad de sus rendimientos en el consumo de bienes y servicios básicos, fuertemente tasados.

CUADRO Nº 2

ALÍCUOTAS EFECTIVAS MEDIAS

BRASIL Y OCDE[5] -1980/1991

PAÍS	CONSUMO (%)	TRABAJO (%)	CAPITAL (%)
Brasil	16,75	19,27	8,18
OCDE	12,65	32,83	38,43

Fuente: SINDIFISCO. Tributação em revista. Citado en Pesquisa Dieese, (1995). p.34

En lo que a la base económica de incidencia y a las finalidades se refiere, los tributos se dividen en cuatro bloques: a) impuestos sobre renta, lucros y lucros de capital; b) contribuciones para la seguridad social; c) impuestos sobre la propiedad; y d) impuestos sobre bienes y servicios. En Brasil más de la mitad de la recaudación tributaria corresponde a transacciones de bienes y servicios. En los países de la OCDE, el tributo más importante es exactamente lo que incide sobre la renta.

[5] "Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico" -OCDE-, que reune países desarrollados de América del Norte, Europa y Japón.

CUADRO Nº 3

PARTICIPACIÓN DE LOS TRIBUTOS EN LA RECAUDACIÓN TOTAL, POR BASE DE INCIDENCIA.

BRASIL y OCDE -1990/1991-

INCIDENCIA	OCDE-1990 (%)	BRASIL-1991 (%)
Rendimientos/Lucros	38,3	16,6
Bienes y Servicios	30,3	51,9
Propiedad	5,4	2,2
Contribuciones Sociales	23,5	19,2
Otros (1)	2,5	10,0
Total	100,0	100,0

Fuente: Pesquisa Dieese, 1995. p.35
Nota (1): En Brasil incluye el "Fundo de Garantía por Tempo de Serviço" -FGTS-.

4.1.3 Las Políticas Sociales

En Brasil el sistema de protección social es, formalmente, un sistema de seguridad casi completo. Los beneficios sociales cubren desde la jubilación, pensión, auxilio por enfermedad, seguro de desempleo, accidente de trabajo, asistencia universal a la salud, renta mensual vitalicia, salario familiar, auxilio funerario, programas de alimentación al trabajador y a los niños en edad escolar, programas de viviendas, de saneamiento básico y otros.

El problema es que son mal definidos los objetivos y la forma de aplicación.

"El sistema jamás fue sostenido financieramente a través de instrumentos tributarios distributivos. Incluso siempre fue mediado por intereses políticos particulares, que poco tienen que ver con la idea básica de seguridad y de ciudadanía". (Pesquisa Dieese, 1995. pp.36-7)

4.1.3.1 El panorama actual

El presupuesto social en Brasil cuenta con pocos recursos lo que hace que sea uno de los países, en Latino- América, que destina las cantidades más pequeñas por ciudadano a los costes sociales.

CUADRO Nº 4

GASTO SOCIAL POR CIUDADANO EN AMÉRICA LATINA, AL AÑO.-1988/1990-

PAÍSES SELECCIONADOS	**(En U$)**
Uruguay	488,5
Argentina	457,0
Costa Rica	322,2
Chile	263,2
Brasil	**129,9**
Colombia	116,1
México	113,3
Ecuador	98,5
Bolivia	68,8
Guatemala	35,5

Fuente: OIT/PREALC. Anuario dos Trabalhadores, 1994. Pesquisa Dieese, 1995. p.42

El modelo instituido por la Constitución Brasileña (1988), título VI -Tributación y Presupuestos-, capítulos I y II, no generó instrumentos adecuados para la apropiación del excedente económico. El sistema de protección social brasileño, desde entonces, tiene como referente un conjunto de principios con evidente orientación distributiva, pero, al mismo tiempo, con un resultado *menos social*. El estudio de Henrique (1993) sobre las políticas sociales en Brasil señala que fruto de la política neoliberal, los presupuestos sociales del gobierno disminuyeron un 3,9% y un 12,4% en los años 1990 y 1991, respectivamente. Áreas como educación, cultura y salud sufrieron recortes de entre el 49% y el 30%.

La concentración industrial en las regiones Sur y Sudeste favoreció los movimientos migratorios, y el proceso de concentración en la posesión de la tierra estimuló aún más el éxodo rural. Ante la ausencia del pleno empleo, una parcela significativa pasó a integrar el llamado mercado informal de forma autónoma o a través de relaciones precarias de trabajo, población que quedó, de esta manera, al margen de la protección de las leyes sociales, de los derechos de los trabajadores y de la acción de los sindicatos.

El paro y la precarización del trabajo son fenómenos antiguos, pero adquirieron nuevas dimensiones a partir del proceso acelerado de urbanización por la ausencia de una infraestructura acorde con el enorme contingente de población que se trasladó a vivir a las grandes ciudades. Este cuadro es en gran parte responsable de la problemática actual de los centros urbanos, donde la dificultad de acceso a las condiciones básicas de supervivencia tiene como resultado la miseria, la inseguridad y la violencia social.

En este sentido, la industrialización brasileña no fue capaz de reducir las disparidades sociales de su mundo rural, ni de acabar con la miseria. Lo que hizo fue recrear la pobreza y la desigualdad también en las ciudades, lo que justifica afirmar que *"para saber lo que es, por ejemplo,* Porto Alegre, *es necesario comprender lo que le es específico en la red de aspectos y tendencias generales de la sociedad brasileña"* (Ibase, 1995 p.12).

4.2 El contexto político económico

Siguiendo los planteamientos del DIEESE (1995) se puede afirmar que el movimiento de concentración de renta que ocurrió en la década de los 60 fue resultado del proceso de adaptación de la realidad brasileña al modelo de desarrollo económico de los países del primer mundo. A partir del año 1964, el Estado brasileño echó mano de las políticas salariales y de sueldo mínimo como instrumento para combatir la inflación y la reducción del déficit público, y no como mecanismo de protección de la renta. Ligado a esto, mantuvo una estructura tributaria que penalizó y sigue penalizando más a los pobres que a los ricos.

A lo largo de la década de los 70 -período más duro de la dictadura militar brasileña-, la falta de libertad democrática y la fuerte represión sobre los sindicatos hizo posible que el gobierno aplicase un proceso de disminución del valor básico de los sueldos; al mismo tiempo que el crecimiento económico ofrecía condiciones para la mejora y el aumento de los valores de los sueldos de los trabajadores más cualificados o en mejores posiciones jerárquicas. Esto amplió la diferencia entre los sueldos mayores y los de base, y la participación de los trabajadores en la renta nacional disminuyó. De acuerdo con la publicación *Indicadores Sociales*, del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE-, la remuneración del trabajo, que en 1959 era del 55,5% de la renta nacional, pasó a ser del 52,0% en 1970 y del 50,3% en 1979.

Entre los años 1968 y 1973, período del "milagro" económico brasileño, hubo a nivel nacional una importante inversión en infraestructura urbana. Esta política produjo en las

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

grandes ciudades una subida en los precios de los terrenos, con un impacto negativo sobre la disponibilidad de viviendas de bajo coste, en un período de disminución de los salarios reales (Ottmann, 1995).

A finales de los años 70 Brasil empieza a vivir el período de la llamada "apertura democrática". La Pesquisa Dieese (1995) destaca como grandes señales del período las huelgas de la región "ABC"[6], en São Paulo, en el año 78. Estos movimientos señalaron, a nivel nacional, la insatisfacción social ante la fuerte concentración de la renta y el aumento de la inflación. Quizá como respuesta a estos movimientos de insatisfacción, o tal vez por simple coincidencia, justo en el año 1979 el gobierno implantó una política salarial inédita que pretendía regular los sueldos con el objetivo principal de revertir la tendencia a la concentración de renta, reducir la dispersión entre el mayor y el menor sueldo, aumentar la media salarial y forzar la redistribución de la renta entre salarios y lucros.

Resultó de ello que entre los años 1979 y 1982 la participación de los rendimientos del trabajo en la renta nacional pasó de un 50,3% a un 51,2%. Sin embargo, la crisis de la deuda externa del año 1983 puso fin a dicha política salarial volviendo a situar los salarios en el papel de variable de ajuste de la política macroeconómica.

[6]Se denomina región "ABC" el conjunto de 3 ciudades localizadas en la región metropolitana de São Paulo cuyos nombres, respectivamente, son: Santo André, São Bernardo y São Caetano. En estas ciudades están las mayores industrias automovilísticas del país, y por consiguiente, las mayores plantillas de obreros metalúrgicos.

A partir de ahí, en la economía brasileña se intercalaron períodos de estancamiento y breves períodos de crecimiento, acompañados de una fuerte aceleración inflacionaria. Todo esto, en conjunto, provocó un nuevo e intenso movimiento de concentración de la renta. En la opinión del Dieese (1995), este período aún no ha sido suficientemente estudiado, pero ya es posible afirmar que al menos un hecho lo diferencia de la concentración de renta de los años 60: mientras en aquél hubo una mala distribución de lo que fue producido, en los 80 la crisis provocó una pérdida de renta, lo que afectó -y esto es más grave- directamente a la población más pobre.

A partir del año 1986, varias experiencias de estabilización tuvieron lugar en Brasil. La primera fue a través del "Plano Cruzado", en 1986, y la última fue el "Plano Real", en 1994. En la actualidad, oficialmente, la economía brasileña registra una tasa de inflación media de un 2,5% al mes. El Estado sigue regulando los salarios pero es ya perceptible una tendencia a retirarlo de esta función por parte del gobierno, lo que, en opinión del Dieese, sólo será posible una vez combatida la inflación, manteniendo el crecimiento económico y mejorando las relaciones entre empresa y empleados.

Y para que la elevación del poder económico de la población se constituya en una mejora real de las condiciones de vida, hace falta articular esto con una serie de medidas económicas y sociales coherentes con la necesidad de distribución de la renta y reducción de las desigualdades.

Dotar a un país de infraestructura de saneamiento básico, salud, educación, vivienda y transporte colectivo es condición *sine qua non* para mejorar la calidad de vida de la

población. Además, en el actual escenario de reestructuración productiva (Lo Vuolo, 1994 y Gelpi, 1995) sólo es posible garantizar protección y bienestar a los ciudadanos con políticas de empleo y sistemas de seguridad social eficientes para todos.

4.3 El contexto educativo

En Brasil, la política educacional del Estado siempre estuvo empeñada en atender los intereses de las clases dominantes y por esto sirvió y sirve como fuerza reproductiva del modelo de organización social vigente en cada época. Bajo esta afirmación Severino (1986) hace un análisis de las significaciones ideológicas generales que tuvieron los varios momentos de la historia de la educación brasileña, con lo que ofrece una importante interpretación, de la cual me hago eco, de este proceso educacional en su contexto histórico-social. Sólo analizando el proceso de elaboración de las leyes de enseñanza se podrá comprender su verdadero significado político y administrativo.

La historia de la educación brasileña está vinculada a la presencia de la Iglesia Católica y a su trabajo de evangelización, desarrollado en el proceso de colonización portuguesa en el período 1500-1889 (Severino, 1986).

De acuerdo con el autor, en este período la política educacional tuvo la función emprendedora de "estabilizar a los colonizadores" en sus nuevas tierras. Por ello la acción educativa amplió su acción más allá de la catequesis de los indígenas, ocupándose también de la "instrucción" de los hijos de los campesinos blancos con contenidos literarios y con un método

escolástico. A continuación, los jóvenes estudiaban filosofía o teología, con lo que se preparaba a la élite intelectual de la colonia, en su mayoría, curas jesuitas.

En este período se empezó a gestar la mentalidad de que el "modelo" de civilización estaba fuera de la colonia, de que era europeo.

Influido por el iluminismo político-filosófico, en el año 1759 el marqués de "Pombal" puso fin al monopolio educacional jesuita como forma de contestación a su exceso de poder económico y al peligro de que estos intereses perjudicasen los intereses del Estado. A partir de entonces queda ampliado el contenido de enseñanza con la inclusión de las llamadas informaciones científicas, surgiendo la enseñanza pública.

Este hecho representó una pérdida del poder de la Orden Jesuita, para pasar a manos de una élite gobernante. En el inicio del siglo XIX fueron creados cursos de graduación para preparar profesionales con capacidad de atender las necesidades de la nueva situación del país, situación que se caracterizó, económicamente, por la libertad para el comercio internacional; y desde la perspectiva político-social, por la adopción del formalismo liberal, es decir, se mantuvo el tráfico de esclavos, la esclavitud y la monarquía.

Respecto a la educación, en este período, su desarrollo siguió con cierta precariedad las exigencias inmediatas, no contó con ninguna política educacional sistemática y planificada.

La formación económico-social desde los orígenes históricos de Brasil se caracteriza por ser dependiente, sin autonomía en relación a otros centros hegemónicos -no sólo de Portugal sino también de otros países, de modo especial de Gran Bretaña y Estados Unidos-. Está dependencia también se dio en el terreno cultural, cuyos éxitos fueron vistos como modelos a seguir. Esto, según el autor, acabó provocando, en lo que a la enseñanza se refiere, un transplante del modelo y de la experiencia norteamericana a Brasil.

Así que, según este análisis, en el período entre los años 1500-1889, lo que hubo en la educación brasileña fue una perfecta adecuación entre los principios doctrinarios y los intereses económicos, políticos y sociales de la clase dominante, constituida básicamente por la aristocracia agraria, encargada de dirigir la explotación colonizadora del país. Queda claro que en este período el conflicto ideológico entre la Iglesia Católica y el Estado no fue del todo antagónico, en ambos casos hubo la creencia en la educación como solución para los problemas fundamentales del país.

Lo que aconteció con la educación brasileña en la etapa entre 1889 y 1964, siguiendo la interpretación de Severino (1986) fue un abandono de la ideología religiosa católica y una afirmación de la "ideología liberal laica autónoma". Este período se caracterizó, en el ámbito educativo, por enfrentamientos entre los defensores de estas dos ideologías. El Estado, por tanto, intentaba conciliar ambas tendencias ideológicas, de cuyo consenso dependía.

Los católicos se identificaron con la burguesía agraria y representaban la posición tradicionalista, conservadora, restauradora. Los laicos estuvieron identificados con la burguesía

industrial y representaban la posición liberal, progresista, transformadora, instauradora de una nueva sociedad libre, democrática y justa.

Hasta 1930 la educación brasileña cumplió únicamente la función de satisfacer los intereses oligárquicos. Sin embargo, fue en este período, con la "escuela nueva" y su crítica a la pedagogía escolástica de la escuela católica, cuando la confrontación entre los dos grupos se agudiza en la medida en que cada cual desea hacer valer, junto al Estado, sus propuestas de reformulación de la escuela.

La ideología liberal fue la que ganó presencia en la educación brasileña. Bajo un clima de valoración positiva de la ciencia y con la creencia de que a través de la industria y de la tecnología sería posible superar la crisis que la humanidad vivía, los educadores del país propusieron la reorganización de la política educacional del país: *"la reconstrucción educacional será instrumento de la reconstrucción social"* (Severino, 1986:81)

De nuevo la educación fue considerada y organizada como el instrumento del que disponía la sociedad para apropiarse del patrimonio que la evolución científica ponía a su disposición.ç

La educación pasó a ser pública, laica, obligatoria y gratuita. Tuvo en cuenta también la educación para el trabajo, adaptándose a las exigencias del proceso económico: *"formar hombres aptos para producir económicamente"* (Severino, 1986. p.81)

El Estado, ya sea a través de la Constitución (1934 y 1946) o a través de legislación específica, se empeñó en garantizar los intereses de la clase dominante, al mismo tiempo que no pudo dejar de tener en consideración los intereses de las clases sociales medias y populares urbanas, que cada día más se consolidaban como interloctures, lo que no se podía ignorar por más tiempo. Sin embargo, lo que hizo fue instituir *"para las élites, las escuelas que clasificaban socialmente, y para los pobres, las escuelas que preparaban para el trabajo"* (Severino, 1986. p.82)

Sólo en el año 1961, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) -ley 4.024/61-, que Saviani (1996) calificó de estrategia de la "conciliación" en la "democracia restricta", la Iglesia vuelve a conseguir espacio en la política educacional brasileña. Ahora ya no más en defensa de los principios doctrinarios, sino de los principios de autonomía empresarial.

En este momento la Iglesia se dio cuenta de que su doctrina no interesaba más a la clase dominante, y así empezaron, especialmente por parte del ala progresista de la Iglesia católica, los movimientos de educación "alternativa, no-formal, popular", con el objetivo de promover la formación política de las clases populares, urbanas y rurales. Paralelamente a estos movimientos algunos de los intelectuales progresistas del país, entre ellos Paulo Freire, también inauguraron movimientos educativos populares. Según Saviani (1996) fue en este período cuando surgieron los movimientos educativos al margen de la organización escolar -Movimento de Educação de Base (MEB), Educaçao de Adultos, Centros de Cultura Popular, etc.- como un sistema paralelo donde los estudiantes universitarios manifestaban sus deseos de reforma, compensando así el escaso eco que sus reivindicaciones tenían en la reforma de la universidad.

Con el golpe de Estado del año 1964, la ideología de seguridad nacional aprobó varias reformas de la enseñanza (Severino, 1986; Saviani, 1989 y 1996) y las implantó, junto con medidas prácticas para afrontar la crisis educacional que el país vivía y la ola de contestación estudiantil. Así, en 1968 (ley 5.540) reformuló la enseñanza superior, y en 1971 (ley 5.692) la enseñanza primaria y secundaria.

En palabras de Saviani (1996), en 1968 el gobierno se sirvió de la estrategia del "autoritarismo desmovilizador" e instauró una "democracia excluyente". En 1971 el gobierno utilizó la estrategia del "autoritarismo triunfante" y consolidó la "democracia excluyente".

También fueron desechos los movimientos de "educación popular" que la Iglesia y los intelectuales progresistas desarrollaban desde el inicio de la década de los 60.

El gobierno aplica una política de expansión a través de la privatización, en la que se manifiesta la concepción instrumental de la educación, que quedó de este modo organizada intencionalmente en función del crecimiento económico. El grupo privatista, incluyendo el de la Iglesia, encajó perfectamente en esta aplicación en lo que atañe al ámbito educacional.

Esta práctica acabó creando dos sistemas de enseñanza en el país: el público y el privado, con graves perjuicios para los alumnos de la red pública. En ésta, y especialmente en la enseñanza de 1° y 2° grado, porque cumpliendo a las exigencias del discurso de una formación especial y profesional acabó perdiendo calidad respecto a la formación general.

Promulgada la Constitución Nacional de 1988 hubo un importante cambio en la definición de la competencia para legislar sobre enseñanza. Lo que hasta entonces era competencia exclusiva del poder ejecutivo pasó a ser competencia también del poder legislativo (Art.22, inciso XXIV). Esto posibilitó una articulación popular entorno al tema, lo que produjo una propuesta de texto para la nueva legislación educativa con unas determinaciones políticas más amplias.

La actual Ley de Directrices y Bases de la educación nacional (LDB), aprobada a finales del año 1995 por la Comissão de Educação do Senado y por el Congresso Nacional en diciembre de 1996, es resultado del proceso de discusión iniciado en el año 1988. Aunque no sea el mejor texto sin duda representa, al menos formalmente, un gran avance para la educación brasileña en la medida en que sintoniza mucho más con la realidad social y política del país.

> *"La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la convivencia humana, en la vida familiar, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.*
> *Párrafo único: La presente ley disciplina la educación escolar que se desarrolla, predominantemente, a través de la enseñanza, en las instituciones propias."*
> (LDB, 1995. Cap.I, Art. 1°)

La conceptuación amplia de la educación y la tentativa de articular los distintos ámbitos educativos bajo el concepto de sistema educacional es en principio positivo, como también reconoce Saviani (1990). Para el ámbito de la educación social este reconocimiento oficial significa la posibilidad de obtener espacio institucional para formar educadores, desarrollar investigaciones, captar recursos materiales y financieros, etc.

Competirá a los educadores y a los movimientos sociales dedicar atención, cuidado y trabajo en la definición de las políticas específicas para que la LDB, en cuanto sistema, no se convierta en "la jaula" de la "educación popular".

4.4 La ciudad de Porto Alegre

Porto Alegre es la capital, centro político, económico y cultural de Rio Grande do Sul. Rio Grande del Sur es el Estado[7] que está más al sur del país, fronterizo con Argentina y Uruguay.

Este Estado tiene tradición en agricultura y en ganadería, y un sector industrial sólido, históricamente construido por los inmigrantes, especialmente alemanes e italianos, y es también el Estado con los mayores índices de inversión en educación considerando la media nacional (IBASE, 1995).

4.4.1 Memoria e historia

Por ocasión de la celebración de los 223 años de la ciudad

> "[...] *en este día 26 Porto Alegre celebra sus 223 años. La fiesta es de todos los ciudadanos de esta capital."* (Ribeiro, marzo/95)

el Ayuntamiento publicó un texto de Ruas *et alli.* (1995) donde el autor reconstruye la memoria y la historia de la ciudad de una forma sencilla y encantadora.

[7]El término Estado es utilizado a lo largo de este trabajo indistintamente para referirse tanto a la confederación en su generalidad (Brasil), como a la unidad administrativa de Rio Grande do Sul (uno de los 26 estados integrantes de la federación), siempre con la debida especificación -a veces ausente porque el contexto lo hace innecesario- para evitar posibles confusiones.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

A continuación elijo aspectos del referido texto y los reproduzco, a mi manera, como forma de registrar en este trabajo los puntos o los momentos claves que marcaron en su momento la historia, la vida, la mentalidad, la cultura, la economía, la geografía y la civilización en sus varias formas de manifestarse.

Región poblada por los indígenas Guaranís que dieron al lago que circunda la ciudad el nombre de Guaybe, recibió por primera vez a los hombres blancos alrededor del año 1600. El Rio Grande del Sur, antaño llamado Capitania do Rio Grande de São Pedro pertenecía a la Corona española.

La Corona portuguesa no respetó el tratado y en el año 1680 fundó la Colonia do Sacramento, al margen del Rio da Prata (hoy ciudad uruguaya de Colonia). La guerra de fronteras empezó entonces y duró unos 200 años.

Años más tarde los jesuitas, en su labor de catequización de los indígenas, fundaron la ciudad de Sete Povos das Missões, localizada al otro lado del Rio Uruguay.

El "Tratado de Madrid" fue un intento de poner fin a la guerra de fronteras entre españoles y portugueses. Dicho Tratado devolvía la Colonia do Sacramento a los españoles y la de Missões a los portugueses.

Para poblar las "Missões" el rey de Portugal, D. José I, promovió el viaje de 60 parejas del archipiélago de las Azores. Las "parejas açorianas" se asentaron allí, al margen del Rio

[illegible]

Guaíba, -que en realidad es un estuario que hasta hoy se llama Rio Guaíba- esperando el momento del viaje para las "Missões". Esperaron tanto que el lugar empezó a ser llamado "Puerto de las Parejas".

Una guerra de los indígenas contra la Corona portuguesa retrasó la marcha de las "Parejas Açorianas" hacia las "Missões". De este retraso deviene el inicio de la construcción de un pequeño caserío seguido de una distribución de tierras y el surgimiento de una pequeña población de nombre Porto de São Francisco dos Casais, en el año 1772.

En el año 1773 el nombre del pueblo fue cambiado y oficializado por el de Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre.

En el año 1808, D. João VI de Portugal se fuga con su corte a Brasil.

En el año 1822, D. Pedro II proclama la independencia del Brasil.

Un decreto del nuevo emperador elevó el pueblo a la categoría de ciudad: Cidade de Porto Alegre, que en esta fecha tenía aproximadamente 5.000 habitantes.

En la fecha Porto Alegre ya producía lo que necesitaba para comer, poseía abundantes recursos de agua y acceso al exterior gracias a su puerto.

En el año 1824 un navío ancló en el puerto, era el Germania, que traía ochenta inmigrantes alemanes. Estos alemanes fueron enviados a la Colonia de São Leopoldo, cerca de Porto Alegre. Esto vino a producir un incremento agroindustrial y una importante dinamización en la ciudad, lo que exigió el establecimiento de "normas de comportamiento y convivencia". Así surgió el primer "código de postura" para normativizar lo permitido especialmente en términos de lugares para el comercio, vivienda y cementerio. También se ocupaba de controlar con severidad la actividad y la circulación de los esclavos.

En el año 1835 el coronel Bento Gonçalves entra en Porto Alegre y destituye el presidente de la Provincia nombrado por la corte de Rio de Janeiro. Este acto dio inicio a la "Revolução Farroupilha", que se prolongó durante 10 años. Sólo en el año 1845 el Tratado de Ponche Verde acabó con la llamada guerra de los "Farrapos".

En el año 1841, el Emperador D. Pedro II concedió a la ciudad de Porto Alegre el título de *Leal y Valorosa* por no haber claudicado ante los "Farroupilhas".

En el año 1847, Caldre e Fião publica el romance *A divina pastora* (segundo romance publicado en Brasil).

En el año 1864 empieza la guerra de la Tríplice Aliança -Brasil, Argentina y Uruguay- contra el Paraguay de Solano López, momento en el que Porto Alegre fue centro de empadronamiento de voluntarios.

En estos mismos años el aumento de las exportaciones determinan el aumento del puerto.

En 1869 quedó inaugurado el mercado público, centro comercial de la época. En el año 1874 quedó inaugurado el ferrocarril Porto Alegre-Novo Hamburgo. En la misma década la ciudad empieza a vivir una cierta agitación de ideas manifiestas en sus cafés, periódicos, teatros, etc. La profesora Luciana de Abreu reivindica educación y respeto a las mujeres.

En la última década del siglo XIX Porto Alegre tenía cerca de 70.000 habitantes. Fue la primera ciudad brasileña en poner fin a la esclavitud.

La república fue proclamada el 15 de noviembre de 1889. Con este hecho llega al poder del Estado el Partido Republicano Riograndense cuyos líderes -Julio de Castilhos y Borges de Medeiros- eran seguidores de las ideas de Augusto Comte. Para Porto Alegre plantearon el desarrollo y la diversificación de la economía.

En Porto Alegre se instalaron por aquel entonces varias industrias y las fábricas expandieron los barrios. Aún no existía siquiera una red de alcantarillado y la población era víctima de los olores y de las epidemias que proliferaban. Sólo en el año 1914 surgió el primer Plan de Mejoría de la ciudad, cuyo eje central se planteaba solucionar las terribles condiciones de higiene en las que vivía la población.

Entre los años 1906 y 1917 surgieron las primeras manifestaciones de organización obrera para conseguir mejoras en las condiciones de trabajo y en los sueldos.

En el año 1920 la ciudad ya contaba con los edificios del ayuntamiento, de la biblioteca, del museo de arte y del Palacio Piratini, quedando con esto definitivamente configurado el centro de la ciudad. Porto Alegre ya contaba con un sistema de energía eléctrica y con sus trenes eléctricos.

En los años 20 la distribución y el tratamiento del agua quedaron estabilizados, medidas que vinieron a poner fin a los problemas de infraestructura de la ciudad. Sin embargo, junto con tales medidas, los más pobres fueron expulsados del centro de la ciudad, empezando este área a tener un alto valor económico.

En los años 50 Porto Alegre modifica y amplía profundamente su imagen. En estos años se construyeron los primeros edificios altos, así como también las primeras chabolas que abrigaban a los miserables de la ciudad y a los primeros inmigrantes del campo.

En términos de comunicación también hubo grandes mejoras con las nuevas vías de circulación y la creación de la TV Piratini.

En el año 1964 se produce el golpe militar en el país, que duraría 20 años. En este período surge el periódico *Zero Hora*. También en este período tiene lugar un importante aumento del número de chabolas como consecuencia del éxodo rural.

En 1968 fue considerada la Región Metropolitana de Porto Alegre como el conjunto de las ciudades de Alvorada, Cachoeirinha, Campo Bom, Guaiba, Esteio, Gravatai, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Triunfo y otros municipios vecinos, propuesta que se transformó en ley en 1975.

Desde entonces Porto Alegre pasó a ocupar el lugar de centro económico, cultural y político de esta populosa región, lo que le otorga la responsabilidad principal en la planificación urbanística.

En los años 70 la ciudad crece rápidamente. Las costumbres y la ciudad cambian.

Apesar de la crisis económica de los años 80, Porto Alegre vivió con intensidad esta década. Surgieron nuevos artistas, nuevos poetas, nuevos políticos, nuevos científicos y nuevos patrones de comportamiento.

Porto Alegre se aproxima al siglo XXI como una metrópoli brasileña de historia pujante, donde los actores son los habitantes que la construyeron y la hicieron tal y como es.

4.4.2 Aspectos estructurales

Porto Alegre y el Estado de Rio Grande del Sur cumplieron papeles específicos en la transformación que sufrió el país en la década de los 50, época que registró el final del predominio del sector agrario-exportador y el inicio del proceso de producción urbano-industrial.

Mientras las ciudades como São Paulo y Rio de Janeiro se industrializaron teniendo como base el mercado nacional, la industrialización de Porto Alegre tuvo como base el mercado regional (IBASE, 1995; Singer, 1968 y 1996).

Según Singer (1968 y 1996), solamente después de agotar el mercado regional es cuando la industria de Rio Grande del Sur se desplazó hacia el mercado nacional. Dicha característica contribuyó al fortalecimiento industrial del Estado y al consiguiente "lugar periférico" en el proceso de industrialización nacional, principalmente si se comparan los modelos productivos y tecnológicos adoptados en este Estado con los adoptados en el centro del país.

Alonso y Bandeira (1988), en su análisis sobre la llamada "des-industrialización" de Porto Alegre, concluyen que la "tercierización" (comercio, servicios e infraestructura urbana) de la economía local no hizo que Porto Alegre perdiera su hegemonía en cuanto metrópoli regional, hecho que se explica por los índices de participación del sector terciario en la economía regional y nacional, entre un 57% y un 56% respectivamente en el año 1980.

En las décadas de los años 70 y 80 se produjo un movimiento de localización de las industrias fuera de las regiones metropolitanas bajo acciones gubernamentales que lo facilitaban económicamente (exenciones de cargos y tributos municipales). Esto, junto con la continuada innovación tecnológica disminuyó el número de trabajadores de la industria en la ciudad de Porto Alegre. Sin embargo, el proceso de industrialización de la región y del país siguió avanzando.

Dicho proceso aceleró y aumentó las desigualdades sociales que ya estaban presentes desde la época del Brasil agrario-exportador en todas las regiones brasileñas.

> *"Desigualdades en la distribución de la renta (lo que afecta al acceso a los bienes de consumo de primera necesidad); en la repartición de la propiedad (de la tierra urbana, por ejemplo, lo que condiciona el acceso a la vivienda); y desigualdad en el ejercicio del poder político que decide, en el ámbito estatal, la adopción de las políticas sociales y de infraestructura influyentes en las condiciones de vida de la población urbana."* (IBASE, 1995. p.23)

Este proceso, denominado por Tavares y Fiori (1993) "modernización conservadora", no hizo otra cosa sino afianzar la concentración de la renta, de la propiedad y del poder político.

Hay que subrayar que en el caso específico de Porto Alegre las desigualdades sociales, por razones históricas regionales, fueron y son consideradas menos graves (Dieese, 1995) que las de otros centros urbanos del país. No obstante, su incidencia deviene de las idénticas políticas sociales segregativas, practicadas también a nivel nacional. Por ellas, quizá, sea posible entender la impresionante *favelizaçao* de los centros urbanos brasileños, incluyendo a Porto Alegre.

> *"La estructura del mercado de tierras en Porto Alegre, analizado por la valorización del suelo y por la distribución de servicios y equipamientos sociales [...] se caracteriza básicamente por dos fenómenos: la exclusión de grandes parcelas de la población de baja renta de los beneficios urbanos y la expulsión de esta misma población a áreas cada vez más lejanas, siendo ambos, la mayoría de las veces, fenómenos que van juntos."* (Varios autores, 1986 -FEE-. p.24, citado en IBASE, 1995. p.23)

Según las informaciones contenidas en IBASE (1995), en Porto Alegre, igual que en otros centros urbanos del país, los servicios y las políticas sociales son planteadas según la división social del espacio: en la zona central está la mayor y mejor red de servicios (educación, salud y saneamiento, por ejemplo), mientras que en la zona periférica es mucho menor[8] o inexistente, aun cuando el "tamaño de la red" sea adecuado, puesto que la calidad de los servicios es, casi siempre, peor si se la compara con la de la zona central de la ciudad.

Acerca del tema de las políticas sociales Herbert (1996) afirma que cuando los gobiernos ofrecen a los pobres servicios de educación y salud de baja calidad, simplemente están perpetuando la estructura de clase. Para romper con el ciclo de la pobreza hace falta, entre otras cosas, ofrecer programas educativos de mejor calidad para los pobres. Hoy ocurre que a los pobres les tocan escuelas "pobres", profesores "pobres", abogados "pobres", médicos "pobres", etc. El término "pobre", en este caso, está relacionado con la cantidad y la calidad de los "recursos".

[8]Según el Dieese (1995), en la zona central de la ciudad de Porto Alegre vive el 30,37% de la población. En la zona periférica (*Vilas*) vive el 33,41% de la población. Y el 36,22% de la población restante vive en los llamados barrios residenciales, localizados entre estos dos extremos, o en la zona rural. Aunque en la zona rural el número de habitantes no es relevante, hay que registrar que Porto Alegre es la capital brasileña que tiene la mayor área rural, equivalente a un 25% del área total del municipio.

CUADRO Nº 5. - LA CIUDAD DE PORTO ALEGRE - ALGUNOS INDICADORES

Indicadores Físicos	Área del municipio	489 Km2
	Población total	1.262.403 habitantes[9]
	Población en las *Vilas* periféricas	425.000 habitantes
	Población en miseria	150.000 habitantes
Indicadores Sociales	Viviendas con agua potable	98%
	Viviendas con cloaca	73%
	Viviendas sin tratamiento de la basura	2,5%
	Nº de plazas en hospitales	8.848 40 hospitales
Indicadores Económicos	Producto Interior Bruto (1000 U$) 6.701.639	Agropecuaria - 0,52% Industria - 22,51% Com.y Serv. - 76,97% Renta per cápita - 5.235 U$
	Comercio y Servicios	17.499 empresas 135.362 empleados
Indicadores Educacionales	Nº de centros, enseñanza de primaria y secundaria	Red estatal 259 189.727 alumnos
		Red municipal 36 33. 921 alumnos

Fuentes: SEC/RS, Setor de informática, 1993; PMPA, Projeto Tecnópole, versão preliminar, 1995; PMPA, Prestacão de Contas 1994 - O Mapa da Cidadania; FEE/RS, Porto Alegre Anos 90: Características Sócio-Econômicas da Metrópoli Gaúcha, (en prensa).

[9]Según el censo demográfico del año 1991

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

4.4.3 La planificación urbana

La filosofía positivista que surgió en Europa para defender la sociedad burguesa en ascenso y el desarrollo capitalista, pretendiendo *"conciliar el progreso económico con la conservación del orden social"* (Passavento, 1990) fue introducida en Brasil a caballo del siglo XIX y el XX.

Concretamente en Rio Grande del Sur, a lo largo de toda la República Vieja (1890-1930), el positivismo cimentaba los elementos básicos para la acción del Partido Republicano Riograndense -PPR-: *"desarrollar las fuerzas productivas del Estado, favorecer la acumulación privada de capital y propiciar el progreso armónico de todas las actividades"* (Passavento, 1990).

El PPR se erigía como representante de todos los grupos sociales, y como tal imponía a la sociedad su patrón de moralidad política y de austeridad de gobierno (Nygaard, 1993).

Según Nygaard (1993) el documento doctrinario de mayor importancia para el urbanismo moderno es la Carta de Atenas (IV Congreso Internacional de Arquitectura Moderna. Atenas, 1933), que pone de relieve la necesidad fe armonizar las funciones claves de la ciudad: vivir, trabajar, recrear y desplazar.

ESTE-UPRES
BIBLIOTECA

Sin embargo, los intereses del sistema capitalista y la poca comprensión de los fenómenos económicos, sociales y políticos que intervienen en el desarrollo de la ciudad, hicieron que tales fundamentos no fuesen tenidos en cuenta en la época (Segre, 1985).

En Brasil, el Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU), creado por la ley 4.380 en el año 1964, y extinto en el año 1974 (Nygaard, 1993) preveía la ejecución de "Planes de desarrollo local". Tal proposición dejaba claro que la planificación municipal debería ser vista como una secuencia de tareas técnicas, a raíz de los conceptos de coherencia, de racionalidad, y de eficiencia y que:

> *"...es condición indispensable para una aplicación racional de los recursos (siempre escasos) y su adecuada concentración en las actividades de mayor necesidad, rentables y generadoras del progreso."* (Plano Municipal de Desenvolvimento Integrado, 1970. Citado en Nygaard, 1993, p. 248

A lo largo de los años 80 hubo una inmensa movilización en el país en torno a la discusión de la nueva carta institucional -promulgada en el año 1988-. También fue en esta década cuando se produjo un importante avance en la crisis de las condiciones de vida en las ciudades brasileñas (Oliveira y Barcellos, 1993). En relación a la planificación urbana, Nygaard (1993) afirma que puede ser entendida, desde entonces, como un proceso de interacción de los instrumentos para la reforma urbana con los instrumentos del ejercicio de la ciudadanía.

Según Oliveira y Barcellos (1993) lo que produjo esta discusión fue un cambio en los fundamentos de la planificación urbana, que desde entonces pasó a atribuir a la propiedad urbana una función social, cuyo instrumento de viabilización pasó a ser el "Plan director"

(Constituição Federal de 1988, Título VII, Capítulo II, Artigo 182), lo que significó poner en evidencia la diversidad de intereses que enmarcan la vida urbana.

En esa fecha, el cuadro jurídico que reglamentaba el crecimiento de la ciudad era el siguiente:

Hasta el inicio de la década de los 50, la planificación urbana de Porto Alegre trataba casi exclusivamente de la cuestión viaria. En 1959 surgió el primer Plan Director (Ley 2.046/59, alterado pela Ley 2.330/61). En 1979, con la institución del I Plan Director de Desarrollo Urbano (PDDU), al consejo del Plan Director creado en 1955 le otorgan la función de integración entre el sistema municipal de planificación y la sociedad civil.

Fue en este año (1979) cuando empezó la participación de la comunidad en el proceso de definición y aplicación de la política urbana. Los pareceres de las asociaciones de vecinos ganaron importancia y relieve en lo que se decía respecto a la instalación o no de equipamientos urbanos como plazas, áreas de recreo, escuelas, supermercados, centros comerciales, puestos de venta de butano, gasolineras, aparcamientos, cementerios, estaciones y trayectos del transporte colectivo.

> *"La comunidad estuvo representada en el Consejo Municipal del PDDU a través de las asociaciones de vecinos que elegían un portavoz para cada uno de los cuatro sectores en que la ciudad quedó dividida."* (Oliveira e Barcellos, 1993)

Diez años más tarde, justo en 1989, la Ley Orgánica Municipal crea los Consejos Municipales

> *"...órganos de participación directa de la comunidad en la administración pública, teniendo por finalidad proponer, fiscalizar y deliberar materias referentes a cada sector (salud, educación, vivienda...) de la administración."*

y legitima los Consejos Populares, caracterizados como autónomos:

> *"...instancias regionales de discusión y elaboración de políticas municipales, formados a partir de entidades representativas de todos los segmentos sociales de la región."* (Ley orgánica municipal, 1989. Artículos 101 y 102)

Hay que poner de relieve que el carácter de los consejos populares conlleva el riesgo de la incorporación de los movimientos populares por el Estado, en la medida en que los mecanismos previstos para la inserción de la población institucionalizan su representación.

Otro riesgo es el hecho de que el conjunto de los consejos -16 en total- acaba por enfrentar intereses de diferentes fuerzas (organizativas) y diferentes clases sociales.

Es lógico pensar que, en términos generales, la participación de los diversos actores sociales puede darse de forma muy desigual. Por ejemplo, las clases dominantes, detentoras de más conocimientos, más poder político y también de mayor poder económico, pueden lograr que sus intereses estén mejor organizados. Es decir, es posible que se establezca en estos foros el mismo juego de dominación que se practica en el espacio urbano. Como bien definen Oliveira y Barcellos (1993), la ciudad es el lugar donde se enfrentan por un lado, los propietarios, las empresas de edificación, etc.; y por otro, aquéllos que tan sólo buscan en ella vivir su cotidiano.

4.4.4 El fenómeno de la segregación urbana

Es difícil computar el número exacto de habitantes en los núcleos periféricos de subhabitación o *Vilas* de Porto Alegre. Entre otras razones, Martins y Loureiro (en prensa) señalan la existencia de divergencias entre los procedimientos metodológicos utilizados por la Secretaria Municipal de Planificación del Ayuntamiento de Porto Alegre y el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). No obstante, la magnitud del fenómeno continúa *in crescendo* en esta ciudad.

El aumento registrado (Maritns y Loureiro, en prensa) es de 41 núcleos o *Vilas* en 1951, a 145 núcleos en 1980/81, y a 249 en 1991. En estos mismos años la población de estos núcleos o *Vilas* era, aproximadamente, de alrededor de 16.303 habitantes, 171.419 habitantes y 425.000 habitantes (33,64% de la población total del municipio) respectivamente, formando áreas de ocupación irregular[10], caracterizadas por la ocupación ilegal del suelo y el incumplimiento de las leyes y normas urbanísticas.

Los autores señalan también que el proceso de ocupación irregular del suelo urbano en Porto Alegre hizo que los habitantes de algunas de las áreas ocupasen zonas de "riesgo geotécnico". Según datos del Ayuntamiento hay alrededor de 300 "puntos" de riesgo y alto riesgo actualmente ocupados con viviendas en estas *Vilas* irregulares.

[10]Área de "ocupación irregular", en este trabajo, debe entenderse en el sentido que le confiere la "Unidade de Estudos Sócio-Económicos da Secretaria de Planejamento Municipal", de Porto Alegre.

Considerando lo hasta aquí comentado, respecto a las características económicas y sociales de Porto Alegre y de acuerdo con el análisis de Martins y Loureiro (en prensa), es posible afirmar: a) en lo que atañe a los aspectos económicos, tiene lugar un constante crecimiento del sector terciario en la estructura productiva de la ciudad; y b) las áreas de ocupación irregulares aumentan proporcionalmente al incremento de la población urbana en el municipio. Estos fenómenos muestran aspectos de un proceso más amplio: la inserción de la economía brasileña en la globalización y la menor capacidad del Estado en la aplicación de políticas sociales democratizadoras.

Barriga Ayala (1994) llama a la atención de la existencia de un "nueva ciudadanía social". Como es de suponer se refiere a la población pobre que es considerada, en general, frente al sistema político, como ciudadanía de segunda clase (no pagan impuestos, afean las ciudades, etc) y, en el mejor de los casos, su único ejercicio ciudadano es la obligación de votar en cuanto "clientela" política legitimadora del régimen.

Según el autor, esta población utiliza estrategias de subsistencia que producen nuevas formas de organización de la sociedad que difieren en mucho a las que caracterizan a los países capitalistas no periféricos. Intenta satisfacer sus necesidades fundamentalmente por dos vías: a) organización colectiva destinada a presentar demandas al Estado para la satisfacción de necesidades de reproducción social; y b) creación de nuevos espacios productivos para la satisfacción de sus necesidades básicas.

> *"En ambos casos [...] se construyen formas particulares de organización social, a menudo basadas en experiencias culturales que se orientan hacia la formación de redes de solidaridad, de ayuda mutua, en las que actividades típicamente consideradas como de diversión, de ocio o de tiempo libre, cumplen un papel determinante en la solución colectiva de las necesidades. Este funcionamiento del sector informal permite la aparición de nuevos espacios autónomos y comunitarios de producción, consumo e intercambio".* (Barriga Ayala, 1994. p.14)

4.5 Las Vilas "Elizabeth", "Brasilia", "União", "Asa Branca", "Respeito" y "Dique": la comunidad estudiada

Antes de hacer la caracterización de la comunidad debo decir, y no es una novedad, que en las comunidades urbanas periféricas se repiten los fenómenos de concentración y segregación característicos de las metrópolis actuales.

En el caso de esta comunidad ambos fenómenos se expresan a través de la estructura física, fácilmente visible, y que se configuraron a través de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales allí establecidadas.

Tras esta previa consideración, deseo caracterizar esta comunidad extrapolando la visión estática y descriptiva que le identifica como un conjunto de 7 *Vilas*: "Vila Elizabeth", "Vila Brasilia", "Vila União", "Vila Asa Branca", "Vila Respeito" e "Vila Dique".

Localizada en el Barrio Sarandi, aproximadamente a 14 km del centro de Porto Alegre, la "Vila Elizabeth" fue construida como núcleo habitacional regular en la década de los 50. En esa época, como ya hemos visto en este capítulo, las políticas urbanas de la ciudad preveían "solucionar", al menos en parte, el problema de la falta de viviendas populares (Ferretti, 1993 y Cecove, 1992).

La "Vila Elizabeth" constituye un conjunto de viviendas modestas construidas bajo planificación gubernamental y dispone de infraestructura completa. Fue planificada, casi exclusivamente para obreros y funcionarios del Ayuntamiento en los años 50. Hasta hoy es, entre las *Vilas* de esta comunidad, la que está mejor atendida por los servicios públicos. Respecto a esto se puede afirmar que la "Vila Elizabeth" fue planificada bajo la política de la reproducción de la fuerza de trabajo (Almeida, 1993), es decir, dotada de equipamientos sociales, habitación, servicios de recreo, salud, educación y seguridad ciudadana.

A continuación, surge la "Vila Brasilia". Hay que matizar que las demás *vilas* de esta comunidad surgieron casi al mismo tiempo (en los años 70, inicio de los años 80) pero hablaremos de la "Vila Brasilia" porque su constitución tuvo características y dimensiones distintas en el contexto de la comunidad.

Surgió por "ocupación" del suelo por parte de obreros, y geográficamente, se localiza al lado de la "Vila Elizabeth", aprovechando la infraestructura existente (CECOVE, 1992). Desde que se produjo la ocupación del suelo los vecinos se organizaron en una AAVV - Associação de Moradores da Vila Nova Brasília (AMOVINBRAS)- y articulados con las AAVV de las otras *Vilas*, incluso con la "Vila Elizabeth". Según informa el Cecove (1992), unidos llevaron a cabo un fuerte movimiento de reivindicación junto al poder público municipal, estatal y federal. Reivindicaban una política de viviendas y una ampliación de la infraestructura y de los servicios existentes en la comunidad.

Este movimiento coincide con el período de apertura política y de crisis económica (inicio de los años 80), ambiente que propiciaba estas iniciativas porque el Estado buscaba legitimar su acción a través de la "participación" popular en la gestión de la ciudad, entre otras medidas (Moura, 1993).

A nivel del gobierno (a partir del año 64) existió la intención (política) de implantación de un mercado moderno de bienes y servicios. Fueron creados el Banco Nacional de Habitação (BNH) y el Conselho Nacional de Desenvolvimento e Política Urbana (CNDU) (Ferretti, 1993). Estas políticas pasaron también a ser un espacio de articulación para los MSUs, especialmente para las AAVV. En la interpretación de Ferretti (1993), un instrumento de *"expulsión de la población pobre hacia la periferia de la ciudad"*.

En Porto Alegre, el Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), recibió financiación para el Programa de Erradicação da Subhabitação (PROMORAR) (Ferretti, 1993 y CECOVE, 1992), y fue con esta financiación del PROMORAR que la "Vila Brasilia" logró su regularización porque satisfizo las exigencias principales del programa: estaba constituida por población obrera con sueldo mensual de hasta 3 salarios mínimos[11], tenía un cierto grado de organización social (AAVV), y la situación geotécnica de la tierra no ofrecía riesgo, con lo que presentaba condiciones de mejora. Se financiaron viviendas (aún más modestas que las de la "Vila Elizabeth") y se arregló la infraestructura del área. Sin embargo, según Cecove (1992), sólo se solucionó de forma satisfactoria el saneamiento básico. Cuestiones como transporte, educación y salud quedaron atendidas de manera insuficiente y se produjo de nuevo una saturación de la capacidad de estos servicios, que originariamente estuvieron a disposición de la "Vila Elizabeth".

[11] Actualmente el sueldo mínimo en Brasil corresponde, aproximadamente, a 110 dólares americanos.

Las demás *Vilas* (União, Respeito, Asa Branca y Dique) fueron formándose alrededor de estas dos, más o menos al mismo tiempo. Éstas, hasta hoy, no han logrado su regularización, y la población que allí vive, en su gran mayoría habita viviendas precarias y tiene unas condiciones materiales para vivir o sobrevivir equiparables a lo que se suele calificar de "miserable".

Según la legislación que regula en la actualidad la cuestión de la propiedad de la tierra en Brasil, una ocupación que perdure más de 20 años (Panizzi, 1993) transforma al "ocupante" en "propietario". Según esta autora, en cierta forma esta perspectiva es la que "anima" a la gente a practicar tales actos. Sin embargo, todos los "ocupantes" de suelo urbano saben que este proceso de apropiación de la tierra no es simple y exige a la vez toda una planificación.

Estas cuatro *Vilas* son resultado de ocupaciones de tipo colectivo (Panizzi, 1993). El primer grupo de ocupantes, en el caso de la "Vila União" constituido por 40 familias, es el que tuvo que resistir las peores presiones. Según Panizzi (1993) el conflicto que se establece entre los propietarios (tierras públicas o privadas) y los ocupantes, suele materializarse en peleas entre éstos y la policía. Una vez superada esta fase, el grupo protagonista de la ocupación participa en la organización del siguiente grupo e incluso trabaja en la construcción de las nuevas viviendas.

En las *Vilas* de las que hablamos, el paso siguiente consistió en organizar la AAVV, para dar lugar así al inicio de las reivindicaciones de servicios, infraestructura, etc.

Estas *Vilas* tienen en común lo siguiente: nacieron en torno a "Vila Elizabeth" (proximidad geográfica); surgieron al mismo tiempo, a partir de los años 60 (hasta hoy sigue habiendo ocupaciones); reivindican de forma conjunta la solución de sus problemas; estuvieron afiliadas a la União das Associações de Moradores de Porto Alegre -UAMPA- desde la creación de ésta en el año de 1983; y se enfrentan a dificultades semejantes.

En una publicación de la UAMPA (1985), respecto a las dificultades de estas *Vilas*, se dice lo siguiente: *"sólo logramos movilizar a todos los vecinos cuando estamos fuertemente amenazados por el Estado o por los propietarios; carecemos de informaciones para sostener las movilizaciones; logrados los éxitos, la movilización queda vacía; nos faltan recursos materiales y financieros."*

La necesidad de actuar de forma más conjunta con otras AAVV de la ciudad y la necesidad de "documentar" la experiencia a través de la organización de un archivo aparecen, en esta publicación, como preocupaciones junto con la preservación del movimiento.

He comprobado que respecto a la primera preocupación tuvo lugar algún avance, pero en relación a la segunda, desafortunadamente, aún no hay archivos que reúnan tales registros[12]. Esta es una de las causas por las que no dispongo de datos más precisos sobre estas *Vilas*. Tampoco es posible saber cuantas personas viven en ellas, tema del que ya hablamos anteriormente.

[12]A partir del año 1992 la Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre está desarrollando el Proyecto "Memória dos Bairros". Hasta la fecha aún no había redactado el texto correspondiente a esta comunidad.

Las cuatro *Vilas* están localizadas en área de "riesgo geotécnico" (CECOVE, 1992), no poseen ninguna infraestructura urbana, poseen escasos equipamientos sociales (guarderías), mantenidos con ayuda gubernamental, de algunas iglesias (no católicas) y de sus habitantes. Los niños y los jóvenes, de estas cuatro *Vilas*, suelen utilizar los equipamientos sociales de "Vila Elizabeth" y "Vila Brasilia". Los vecinos de estas *Vilas* están socialmente organizados en torno a las AAVVs, a los clubes de madres, a las APAS, al Consejo Popular Zona Norte (CPZN) y a distintas doctrinas religiosas.

4.6 La Fundación de Educación Social y Comunitaria (FESC)[13]

En el período que va del año 1969 a 1974, bajo el régimen militar y bajo significativas transformaciones urbanas (Panizzi e Rovatti, 1993) fueron construidos e inaugurados 7 Centros de Comunidade en la ciudad de Porto Alegre. El año 1969 se dedicó a la planificación de la idea y en 1970 se inauguró el primer Centro de Comunidad de la ciudad.

El Alcalde (nombrado por el gobierno federal, en el período 1964/1985) con esta iniciativa incluía Porto Alegre en la concepción política nacional de la época, esto es, la de "ciudad educativa" (PMPA, 1974). La responsabilidad administrativa de los Centros de Comunidad era de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC).

[13]Una narrativa histórica detallada de la FESC se encuentra en el capítulo VI de esta tesis.

En el año 1975 (Decreto nº 75.922 de 1/7/75), el gobierno federal implantó el Programa Nacional de Centros Sociales Urbanos (PNCSU) bajo una política de "integración nacional" cuyo punto de referencia fue la experiencia de los Centros de Comunidad de Porto Alegre.

Durante el período 1975-1977, los Centros de Comunidad estuvieron administrados por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) a través del Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR). Este hecho se materializó en convenio PUCRS/CELAR y PMPA/SMEC (Decreto nº 5.222 de 19/9/75).

Este convenio se firmó para solucionar problemas administrativos que la SMEC no lograba solucionar. Sin embargo, el gran aporte del convenio PMPA/SMEC y PUCRS/CELAR para el trabajo desarrollado en los Centros de Comunidad fue la forma clara como el CELAR definió teóricamente su objeto de trabajo: el ocio. Bajo el objetivo general de

> *"Desarrollar una conciencia de ocio como posibilidad de realización del hombre como:*
> *- individuo que crea y transciende su mundo;*
> *- ser social que dialoga, modifica sus relaciones y crea nuevos modelos de comportamiento".* (CELAR, 1977)

desarrolló el trabajo en tres niveles: a nivel de políticas y directrices, a nivel de supervisión y asesoría, y a nivel de formación permanente de los recursos humanos.

A finales de 1977 ya eran 9 Centros de Comunidad localizados en varias *Vilas* de Porto Alegre.

También en el año 1977 (Ley nº 4.308 de 13/7/77) se creó la Fundación de Educación Social y Comunitaria (FESC), hecho que junto a las dificultades que iba acumulando el convenio PMPA/SMEC y PUCRS/CELAR, provocó su disolución por iniciativa del Ayuntamiento.

La FESC, en sus primeros 11 años de existencia (1978-1988) administró los Centros de Comunidad con el objetivo de promover un proceso de educación social fundada en el principio de la concienciación crítica (Ley 4.308).

El objeto de trabajo poco a poco se amplió en su dimensión cualitativa. Siempre siguió trabajando con el ocio y la ocupación del tiempo libre, pero incluyó otras actividades que modificaron el perfil de su acción, el modelo de intervención, el perfil del trabajador de la institución, e incluso la estructura física de los Centros de Comunidad.

A partir de 1980, por ejemplo, firmó un convenio con el PNCSU y amplió su actuación en lo que se vino en llamar "área social". Esto significó, por un lado ampliar el trabajo con niños y viejos, y por otro trabajar más de cerca con las "organizaciones comunitarias". En el texto del Plan Bienal (FESC, 1983) queda explicitado como política de acción de la FESC la "educación Social" y el "desarrollo comunitario", entendidos éstos como los principales focos de interés en la actuación institucional, previstos incluso en la ley 4.308.

A partir de la promulgación de la actual Constitución Brasileña, en el año 1988, la cuestión de la asistencia social (Art. 203 y Art. 204) pasó a exigir una elaboración de políticas y programas a nivel municipal bajo el principio del derecho universal (Art. 203).

En 1994 (Ley 7.414/94) hubo una profunda reforma administrativa en la FESC que le confirió nuevas competencias:

> *"[...] formular, promover y coordinar la política de Asistencia Social a través de un conjunto integrado de acciones de iniciativa pública y de la sociedad, buscando proveer, a quienes lo necesitan, de beneficios y servicios que promuevan el acceso a una renta digna y a la atención de las necesidades básicas del individuo.*
> *Párrafo único -Compete también a la Fundación promover y coordinar las acciones del Plan de Educación Comunitaria del Municipio."* (Ley 7.414/94 Art.1°)

A partir de entonces, la FESC perdió su vínculo con la Secretaría Municipal de Educación, pasando a vincularse directamente al gabinete del alcalde.

4.7 El Centro de Comunidad "Vila Elizabeth" (CECOVE)[14]

El CECOVE es el mayor equipamiento social público (aproximadamente 25.000 metros cuadrados) de que disponen los vecinos de las *Vilas* "Elizabeth", "Brasilia", "União", "Respeito", "Asa Branca" y "Dique". Presta servicios a la comunidad, principalmente en el área del ocio (actividades deportivas y culturales). También dispone de servicios de atención de salud, asistencia social y talleres de formación profesional técnica.

[14]Una narrativa histórica detallada del Centro de Comunidad "Vila Elizabeth" se encuentra en el capítulo VI de esta tesis.

Inaugurado en el período de la administración CELAR (noviembre de 1974), está localizado en la "Vila Elizabeth". El hecho de haber sido inaugurado cuando el experimento "centro de Comunidad" ya tenía cuatro años, y a la vez bajo la orientación del CELAR, le marcó positivamente porque empezó con una propuesta clara de trabajo y un personal especialmente cualificado para la ejecución de aquel trabajo.

La "educación permanente" era el "modelo" bajo el que el CECOVE (y los demás centros de comunidad) estaba concebido como equipamiento capaz de responder a las necesidades de los grupos sociales urbanos (PMPA, 1975). El objeto de trabajo era el "ocio", este entendido según el pensamiento de J. Dumazedier (1971).

Al elegir una actividad de ocio (deportiva o cultural), los usuarios asumían un compromiso más allá de la mera "ocupación del tiempo libre". A través de varias "técnicas de trabajo en grupo", eran invitados a construir "normas" de convivencia y de responsabilidad consigo, con el grupo y con el Centro. Cada grupo elegía sus representantes, que juntos formaban el llamado "inter-grupo", que a la vez asumía la función de "co-gestión" del CECOVE, juntamente con el Equipo de Planificación y el Equipo de Ejecución.

Esta propuesta de trabajo se desarrolló durante el período del convenio PMPA/SMEC y PUCRS/CELAR. Pasado este período, a partir del año 1977, se produjo una alteración (al igual que en los demás centros de comunidad) en la propuesta de trabajo. Se introdujeron las actividades del área social, se introdujeron los términos: "educación comunitaria", "educación social", y "desarrollo comunitario".

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Y, por fin, a partir del año 1994 y ante las nuevas atribuciones de la FESC junto al gobierno municipal (Ley nº 7.414/94), se exigió que el CECOVE trabajara también teniendo en cuenta las políticas de asistencia social.

4.8 Movimientos Sociales Urbanos (MSUs) y democracia

Los movimientos sociales urbanos, en Brasil, según el texto de Ottmann (1995), fueron "descubiertos" por una "élite académica" -a finales de los años 70 en las "periferias urbanas subdesarrolladas"-, a la que se calificó de "nueva vanguardia". Tal afirmación es coherente con el texto de Saviani (1989), que dice que ya en los años 60, precisamente en 1961, cuando ya era casi insostenible la contradicción entre el modelo económico vigente y la ideología política dominante en el país, se dieron las primeras iniciativas por parte de un grupo de militantes políticos y académicos en apoyo de las aspiraciones populares, rurales y urbanas. En algunos casos tales iniciativas se manifestaron de forma expresiva como fue, por ejemplo, el caso del Movimiento de Educación de Base (MEB), de los Movimientos de Educación de Adultos y de los Centros de Cultura Popular, todos predominantemente inspirados en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, a quien Lozano (1994, p.39) llama *"educador latinoamericano, de todo el Continente, no sólo brasileño, tal vez el único pedagogo continental desde Don Simón Rodriguez, aunque con muy diferente punto de mira y muy distinta suerte".*

ESCT-UFPBS

Sin embargo, fue en la década de los 70 cuando los movimientos sociales urbanos y rurales, también llamados movimientos populares (Baierle, 1994 y Ottmann, 1995), adquirieron "significado político", en la medida en que fueron capaces de expresar[15] el inconformismo de la sociedad ante la forma de vida que el sistema económico impuso a la mayoría de los ciudadanos. Adquirieron lo que Ottmann (1995) denomina "identidad discursiva estratégica antagónica" lo que justifica el significado y la fuerza de tales movimientos y su influencia en la vida política del país hasta nuestros días.

> *"Las identidades no aparecen repentinamente como resultado de circunstancias socioeconómicas en cambio. Son formaciones discursivas que se cristalizan a lo largo de un período de tiempo substancial. Una excavación de la militancia de estos movimientos, [...] demuestra esto claramente y cuestiona las afirmaciones que interpretan los movimientos sociales como "sublevaciones espontáneas de la sociedad civil".* (Ottmann, 1995. p.190)

Según este autor, los movimientos populares urbanos tuvieron su origen en el inicio de la década de los 40, juntamente con el surgimiento de las primeras *favelas* -conjunto de viviendas autoconstruidas- en las periferias de las grandes ciudades, especialmente São Paulo y Rio de Janeiro. Aquellos movimientos ya se apoyaban en demandas similares a los de la década de los 80, teniendo entre ellos, un denominador común: la demanda de democracia participativa.

Acerca de los discursos y la formación de identidades, para el caso de los movimientos sociales en Brasil, Ottmann (1995) recurre al pensamiento que Wittgenstein traduce como "juegos de lenguaje" y lo relaciona con los conceptos "discurso", de Foucault, y

[15]Por ejemplo: las huelgas del ABC paulista, la articulación de las Sociedades de Amigos de Bairro (SABS) en São Paulo, y la acción de las Associacões de Moradores (AMS) en Porto Alegre.

"conocimiento". Comparte con el pensamiento que lenguaje, identidades y discursos son producidos y reproducidos por segmentos de la sociedad que, según él, podrían ser traducidos bajo el término de "culturas". Y que una vez expuestas a la presión ejercida por las varias fuentes del "poder", de Foucault, estas identidades generan un "locus" de discursos estrategicos opósicionistas, firmemente construidos en su respectiva realidad cultural.

Aunque el autor no cite a Habermas, su planteamiento coincide con lo que este último denomina "tradición" o conocimiento producido en el "mundo vivido". O, mejor dicho, a la tensión dialéctica entre "mundo vivido" y "sistema", y el poder que normalmente el segundo ejerce sobre el primero en el proceso de "colonización".

Así que, según Ottmann, el discurso democrático popular, junto con el discurso de la Iglesia Católica Progresista y los campos culturales del conocimiento, dieron origen a las identidades: "ciudadano", "cristiano", "comunista", "socialdemócrata", etc. Estas identidades, aliadas a las identidades fundadas en la relación de vecindad formaron las bases culturales que informan la acción del movimiento social. Los "discursos" son los que, en fin, establecen la conexión entre la experiencia y la consciencia.

Sobre la influencia de la Iglesia Católica Progresista[16], el autor le confiere el papel de mediación entre las fuerzas de oposición mientras se vivían los años más represivos de la

[16]La década de los 50 dio origen a un fenómeno en la Iglesia Católica Latinoamericana llamado Teología de la Liberación. La influencia de esta corriente teológica condujo, al inicio de la década de los años 60, en Brasil, a la "Acción Popular", de base principalmente estudiantil. Basada en el pensamiento de Marx y Hegel, la Acción Popular desarrolló un discurso que presentaba la "socialización" como un proceso dialéctico de formación de conciencia histórica (Ottamann, 1995).

dictadura militar (finales de los años 60 e inicios de los 70). La iglesia, con un discurso que le dotaba de una "superioridad moral", otorgó a los movimientos populares la protección contra la persecución política.

En los inicios de la década de los 70 los movimientos sociales ganaron legitimación en su papel democratizador, oponiéndose a la "dictadura militar". El Estado, en consecuencia, era visto como un tirano monolítico, opuesto a un movimiento social relativamente unido en favor de la justicia social y de la democracia. Había un abismo entre los excluidos económica, política y socialmente y aquéllos que participaban del "milagro económico brasileño", lo cual cimentó la identidad oposicionista de los movimientos populares.

A finales de los 70 el gobierno articuló, a nivel discursivo, su "estrategia despolarizadora", basada en una fusión de identidad nacional y comunitaria, es decir, en la conocida fórmula del "nacionalismo". Esta acción consistió en nominar a la "comunidad desarrollada" como la base del Estado nacional.

Por aquel entonces ya se encontraba un Brasil encaminado hacia la democracia, camino deseado incluso por el Estado. Sin embargo, los movimientos sociales también tuvieron su éxito en el establecimiento de estructuras democráticas favorables a la participación popular, logrando, como afirma Ottmann (1995), participar activamente en el diseño de la economía política de Brasil.

El proyecto democrático brasileño nació en un contexto de decadencia económica y desencanto político. El impacto del segundo choque del petróleo en el inicio de la década de los 80 contribuyó a la evasión de capital de América Latina[17], lo que condujo a una descapitalización de la economía brasileña. La dificultad financiera interna, junto con las medidas de recesión mundiales, tuvieron un fuerte impacto negativo sobre la "esperanza", en palabras de Ottmann (1995), *especialmente del tercio inferior del estrato social, que había asociado la transición a la democracia con una elevación en el nivel de vida.*

No hay que olvidar que en el año 1979 la "proclamación" de la amnistía por el gobierno brasileño propició el regreso de los militantes políticos llevados al exilio por la dictadura militar, y que, en su mayoría, volvieron a integrarse en los "movimientos" populares, urbanos y rurales, con nuevas experiencias, nuevas reflexiones y nuevos pensamientos fuertemente impregnados por el discurso académico internacional.

Estos dos fenómenos (crisis económica y apertura democrática) alteraron la constitución discursiva de los movimientos sociales en Brasil durante la década de los 80, pues fue entonces cuando, según Ottmann (1995), se empezó a notar la tensión entre su discurso movilizador y su acción instrumental.

El autor señala "que el advenimiento de un gobierno "polimorfo/democrático" produjo una súbita ausencia de la identidad antagonista de los movimientos sociales de entonces,

[17]Evasión que se calcula, para el período comprendido entre 1982 y 1986, de aproximadamente 132 billones de dólares.

lo que produjo en ellos una fragmentación en la identidad. Otro hecho de relevancia fue el protagonizado por la adscripción de muchos de los líderes en las administraciones estatales y en los partidos políticos, lo que produjo un distanciamiento alienante entre el liderazgo y los movimientos.

Bajo estas condiciones objetivas el Estado hizo una corrección política discursiva -que Ottmann llama "apropiación discursiva"- en un intento de acomodar la demanda de la población excluida. Por ejemplo, "ciudadanía", pasó a significar "la consolidación de las instituciones públicas" y "un conocimiento que recondujese a Brasil hacia un camino de crecimiento económico" (Weffort, 1992. p.200). En palabras de Ottmann, hubo una verdadera cooptación de las demandas de los movimientos sociales protagonizada también en la práctica por la capacidad de algunos órganos estatales descentralizados de responder a tales demandas.

Esto no significa, siguiendo el pensamiento y el análisis de Ottmann, que hubiese una desintegración de los movimientos sociales. Las características cíclicas de los movimientos no son señal de debilidad, sino indicativos de su capacidad de establecer una relación con las prácticas socioculturales de la sociedad en un proceso dialéctico.

4.9 Los Movimientos Sociales Urbanos (MSUs) en Porto Alegre

Al igual que en otros centros urbanos de Brasil, los MSUs en Porto Alegre conquistaron su espacio en los años 70 mediante acciones reivindicativas por la posesión de la tierra y el acceso a los servicios y bienes urbanos.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

No obstante, las llamadas Associações de Moradores (AAVV) aparecieron en Porto Alegre como organizaciones populares en los años 50 (Baierle, 1994), teniendo como referente las bases políticas "populistas" de los gobiernos de la época. El gobierno intentaba solucionar el problema de las viviendas populares al mismo tiempo que se acercaba a la organización de vecinos, cuyo papel principal era el de articular gobierno y comunidad. Este fue el caso de la "Vila Elizabeth", por ejemplo. Al Estado le correspondía organizar la sociedad y establecer los criterios del ejercicio de la ciudadanía.

A raíz de dicha práctica, varias organizaciones comunitarias de Porto Alegrre no sólo apoyaron sino que entendieron el movimiento nacional desarrollista posterior a 1964 como una política social adecuada. Así, en Porto Alegre, el proyecto "Erradicar para Promover" situó en la periferia más inhóspita y con la mínima infraestructura a miles de personas. Pocas organizaciones populares fueron capaces de ir en contra de estos proyectos y además no encontraron apoyo popular a sus denuncias.

En los años 70 el gobierno militar aplicó, a nivel nacional, una política social electoralista mediante, por ejemplo, programas sociales y de viviendas que buscaban despolitizar las organizaciones de vecinos (Baierle, 1994). En Porto Alegre la estrategia del gobierno municipal fue comprar o decretar de utilidad pública las áreas ocupadas irregularmente. Mientras tanto, la población de estas áreas pasaba a tener en la administración municipal su principal amigo o enemigo, según su "comportamiento electoral". Baierle (1994) establece una comparación de esta estrategia con la adoptada por el gobierno de los años 50 bajo el ideario populista, como ilustra la reacción que tuvo el gobierno ante un gran número de AAVV que se movilizaron junto

ADSTCI

a los partidos políticos en el llamado "bloque antiautoritario" -finales de los 70 e inicios de los 80- de oposición al gobierno militar, y ante el que los interventores municipales buscaron crear un campo de fuerzas a su favor distribuyendo tierra y dialogando solamente con las AAVV por ellos creadas.

Instaurado el proyecto democrático nacional, de igual manera que en otros centros urbanos, en Porto Alegre los movimientos sociales urbanos en general, y las AAVV en particular, también perdieron su "identidad antagónica" y pasaron a funcionar como alternativa para la resolución de problemas locales. En Porto Alegre fue fundada la União das Associacões de Moradores de Porto Alegre -UAMPA-[18] como forma de organizar las acciones populares, especialmente las oposicionistas y reivindicativas. En la misma época y con propósitos semejantes fueron fundadas, a nivel estatal, la Federação Riograndense de Associações Comunitarias e Sociedades de Amigos de Bairro (FRACAB) y, a nivel nacional, la Confederação Nacional de Associações de Moradores (CONAM).

En el año 1985, instaurada la Nueva República, el bloque antiautoritario se deshizo y en todo el país los partidos políticos iniciaron su reestructuración. En este año se convocaron elecciones para los alcaldes de las capitales de los estados que desde el año 1964 habían sido consideradas como áreas de seguridad nacional.

[18] La UAMPA fue fundada en 1983. Hoy cuenta con la adhesión de 340 AAVV de un total de 520 organizadas en la capital. (Correio do Povo, 1995, dezembro, 3. Seção Política, p.2)

Baierle (1994) añade que, en la medida en que los partidos, especialmente los oposicionistas, asumieron el poder político formal tanto a nivel municipal como estatal, revelaron sus concepciones de "ciudadanía" y sus proyectos de "transformación social". De esta forma el proyecto "unidad en el campo popular" quedó destruido por las diferencias evidenciadas a través de las prácticas estratégicas de los partidos antes oposicionistas, y entonces gubernamentales.

Ante éste nuevo contexto político los MSUs de Porto Alegre, desgastados por las diferentes acciones gubernamentales que constantemente buscaban sus adhesiones, pasaron a expresarse de varias formas (Baierle, 1994): a) de forma pragmática, es decir, conquistando el acceso a los servicios urbanos sin hipotecar su solidaridad con nadie, actitud que logró estructurar en varias regiones de la ciudad las llamadas União de Vilas o Conselhos Populares -espacios abiertos a la participación de AAVV, Clube de Madres, equipos de fútbol, centros religiosos y técnicos sociales con actuación profesional en estas regiones-; b) reducir la participación de la UAMPA y la FRACAB en la práctica cotidiana de las luchas populares urbanas; y c) desarrollar nuevos modelos organizativos capaces de ejercer presión en el "proceso constituyente" abierto a partir del año 1986, surgiendo así los movimientos sectoriales en las áreas de habitación, transporte y educación, además de la creación del Foro de la Reforma Urbana y una clara proliferación de ONGs.

El autor señala como resultado de este nuevo comportamiento por parte de los MSUs de Porto Alegre el surgimiento de nuevos espacios públicos abiertos a sus participaciones, con mayor o menor poder de decisión. Como ejemplo, cita el caso de los Conselhos Municipais en el período 86-88, el Programa "Fala Favela" del gobierno estatal en el período 87-90, el Foro

del "Orçamento Participativo" y la Comissão Interinstitucional de Saúde del gobierno municipal en el período 89-92. Y concluye: *"mientras la participación dejó de estar pendiente del vínculo partidario, los pragmáticos vecinos de las periferias pudieron desarrollar un nuevo modo de hacer política caracterizado por un nuevo principio ético-político en la práctica de los MSUs".*

Con esta afirmación, el autor quiere referirse a un "supuesto" cambio en el principio educativo que tradicionalmente pautó la relación sociedad civil/Estado. Sea en la perspectiva populista, autoritaria-militar o social-demócrata, las instituciones de la sociedad civil son viables siempre y cuando sean favorables al Estado. Los MSUs fueron, en este sentido, educados en la concepción de que lograr resultados depende fundamentalmente del grado de integración subordinado a la estructura normativa estatal.

En Porto Alegre, a partir del año 1989 una serie de espacios de participación popular[19] se fueron articulando progresivamente en torno al Foro del Orçamento Participativo, lo que podría ser una vez más la repetición del principio educativo de cuño autoritario, constituyéndose en realidad en una oportunidad de reflexión y de avance democrático en la relación entre la sociedad civil y el Estado, en este caso representados respectivamente por los MSUs de Porto Alegre y por el Gobierno Municipal.

[19]Además del Fórum do Orçamento Participativo constituyen espacios de co-gestión junto al Ejecutivo Municipal: las Comissões Locais Interinstitucionais de Saúde (las 10 CLIS), el Conselho Interinstitucional Municipal de Saúde (CIMS), los Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente (8 regiones, 40 consejeros elegidos por los electores de la ciudad), el Conselho de Acesso à Terra, el Fórum contra a Recessão e o Desemprego, y el Fórum Sindical.

Baierle (1994) define el Orçamento Participativo como una inmensa investigación participante desarrollada por el Ayuntamiento de Porto Alegre y los Conselhos Populares o Uniões de Vilas. La ciudad está dividida en 16 regiones y a cada región le corresponde un foro regional de MSUs (que el autor denomina Movimientos Populares Urbanos -MPUs), a través del cual son definidas las prioridades de inversión a ser contempladas por el presupuesto anual del municipio. Por otra parte, una vez hecho el plan anual de inversión presupuestaria, compete al Pleno Municipal examinar y aprobar su ejecución.

A través de asambleas regionales y municipales abiertas a la participación de todos los vecinos de la ciudad, son elegidos delegados (en la proporción de 1 para cada 10 presentes) y representantes (en la proporción de 2 por región) para la participación en las reuniones de acompañamiento (delegados) y en el Foro del Orçamento Participativo (representantes), que se compone de 32 representantes populares más 2 representantes del Ejecutivo Municipal. Los delegados cumplen la función de asumir la responsabilidad de los representantes elegidos, y en general trabajan junto con los Conselhos Populares o Uniões de Vilas. El mandato de los representantes y de los delegados tiene duración de un año y puede ser revocado por los vecinos de la región que representan.

Como ya informamos anteriormente en este apartado, este foro de participación popular es una experiencia que la población de Porto Alegre está desarrollando desde el año 1989, ocasión en que el Frente Popular[20] (PT, PSB, PPS y PCB) tuvo la responsabilidad de administrar

[20]Frente Popular, así se llamó a la articulación de los cuatro partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Popular Socialista (PPS) y Partido comunista Brasileiro (PCB).

la ciudad por la voluntad popular manifestada a través de las elecciones municipales del año 1988. En 1989, de acuerdo con Baierle (1994), cerca de 1000 personas (participantes individuales y representantes de entidades de barrio) participaron en las asambleas de las regiones de la ciudad. En 1993 el número de participantes creció a más de 10.000, reuniendo representantes de varias entidades (AAVV, clubes de madres, grupos culturales, centros religiosos, equipos de fútbol, núcleos étnicos, gremios profesionales, organizaciones de pequeños empresarios, etc.).

En 1990 se llevó a cabo una reforma tributaria en el municipio que aumentó los impuestos municipales en general, y que pasó a gravar tasas diferenciadas y directamente proporcionales a los valores (económicos o sociales) de las fincas, viviendas y servicios.

Actualmente el Frente Popular va a ejecutar su tercer mandato electivo (89-92, 93-96, 97-2000), hecho inédito en una metrópoli brasileña. En las elecciones realizadas el 3 de octubre de 1996, sus candidatos a alcalde y vicealcalde, del Partido dos Trabalhadores (PT), ganaron en la primera vuelta con un 54% de los votos válidos.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

"[...] raro es el que sabe de qué tratará su tesis antes de haberla escrito."
(Barley, 1995. p.23)

5.1 Aproximación Teórica

5.1.1 La perspectiva cualitativa

Todo lo que se ha escrito sobre las características de la investigación cualitativa (Thiollent, 1987; Triviños, 1987; Erickson, 1989; Biddle y Anderson, 1989; Elliott, 1993 y 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Demo, 1994; y otros) no hace otra cosa que indicarnos la riqueza de esta perspectiva para el análisis de la realidad educativa, a pesar de ser este enfoque relativamente nuevo en el campo de la investigación educativa. Pasó a ser considerado de forma significativa en la década de los 60 en Inglaterra y en la década de los 70 en Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Alemania (Erickson, 1989).

La conceptualización de la investigación cualitativa incorpora conceptos y métodos surgidos en diversas disciplinas. La investigación cualitativa no es propiedad de ninguna disciplina ni tampoco posee ninguna teoría o paradigma que le sea propio. Este tipo de investigación puede

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

usar los métodos de la etnometodología, la fenomenología, la hermenéutica, etc., y también puede hacer uso de la semiótica, la narrativa, el análisis del discurso y aún de la estadística (Cordero, 1995). Esta autora señala también que de acuerdo con la tradición académica de cada país, la investigación cualitativa puede cambiar de sentido. Por ejemplo, mientras en Estados Unidos ésta se asocia con una tradición más pragmática e interpretativa, en México todos los trabajos de investigación realizados en esta línea se definen como etnografía.

Respecto a la orientación disciplinaria, la investigación cualitativa proviene del área de las ciencias humanas y sociales, como la antropología, la psicología clínica, el psicoanálisis, etc., que han aportado visiones distintas que a la vez son complementarias del término "cualitativo" (Ferrer, 1993).

Para esta autora; esta multiplicidad de puntos de vista cualitativos comparte una forma común de percibir la cualidad de lo observado/analizado: la consideración del contexto; el descubrimiento de las cualidades más que su verificación; la intervención de juicios y valoraciones de las situaciones cualitativas; etc. Lo que permite decir que el término "cualitativo" es empleado para sostener un abanico de métodos de investigación centrados en procedimientos hermenéuticos que tratan de describir e interpretar las representaciones y los significados que un grupo social da a su experiencia cotidiana.

Biddle y Anderson (1989) afirman que estos métodos permiten al investigador hacer preguntas y descubrir respuestas que se basan en los hechos estudiados, y no en las preocupaciones del investigador. Estos autores citan tres ventajas de los métodos cualitativos: a)

BIBLIOTECA

hacen posible construir teorías realmente aplicables; b) permiten al investigador comprender los acontecimientos tal y como los conciben los participantes; y c) brindan la oportunidad de efectuar investigaciones sobre temas controvertidos con mayor profundidad de la que generalmente permiten los métodos de comprobación.

Los métodos cualitativos, sin embargo, también presentan sus dificultades. Autores como Hammersley y Atkinson (1994) consideran una etapa difícil la del plantear el diseño de una investigación cualitativa dado el carácter dinámico y cambiante donde se realiza el "drama social". Por ello, estos autores califican la investigación cualitativa como un "proceso reflexivo" cuya característica significativa es la "flexibilidad" que le sitúa dentro del "proceso social".

Para Thiollent (1987) el carácter de "proceso reflexivo" es el que al mismo tiempo ofrece riqueza y dificultad al método cualitativo, ya que etapas como la del planteamiento del problema, el trabajo de campo, el análisis, la interpretación de los datos y otras, perfectamente demarcadas en otros modelos de investigación, en éste son simultáneas y cambiantes, y extremadamente flexibles e interpenetradas, requiriendo una atención vigilante y la sensibilidad del investigador.

Tras las afirmaciones de este y otros autores, no queda duda de que el investigador, en este modelo de investigación, se convierte en instrumento, objeto y sujeto en la medida en que se compromete y progresa su inmersión en el "mundo social" que investiga.

A pesar de este complejo panorama conceptual, Cordero (1995) recurriendo a los planteamientos de Denzin y Lincoln (1994), señala algunas características generales que identifican a la investigación cualitativa::

> *"a) Los datos se generan en la situación más cercana posible a la situación de origen.*
> *b) Los hechos sociales se consideran como particulares y ambiguos, por lo que no son replicables ni claramente definidos.*
> *c) Los datos se identifican cuando el investigador pone entre paréntesis -en forma figurada- un campo cultural y temporal del mundo social.*
> *d) Este paréntesis artificial define el territorio descrito por el investigador y sobre el cual construye mapas amplios y ricos de significados.*
> *e) Esta descripción es un acto fundamental. Para hacer un buen mapa es necesario acercarse al territorio en sentido físico e intelectual, minimizando el uso de recursos artificiales tales como etiquetas analíticas, hipótesis por comprobar y estrategias de investigación preformuladas.*
> *f) La descripción intenta recoger los mapas de significados desde el punto de vista de los colaboradores, no del investigador.*
> *g) Se realiza una crítica constante a las políticas y métodos del positivismo."*
> (Cordero, 1995. pp. 284-285)

5.1.2 El enfoque interpretativo crítico

Teniendo en cuenta la discusión anterior respecto al enfoque cualitativo y los planteamientos que hice en la introducción general de esta tesis en torno al campo problemático y al problema de investigación, y de acuerdo con los objetivos que me planteé al decidir hacer este trabajo, considero que el concepto más preciso para definir el enfoque teórico-metodológico de esta tesis es el interpretativo crítico.

Para Erickson (1989) el concepto "interpretativo" está directamente relacionado con los objetivos de la investigación cualitativa, que son: *"documentar el significado humano de la vida social"* (p.196). Ya Maxwell (1992) sostiene que el punto central de la investigación interpretativa es su interés por comprender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes de la situación estudiada, no desde la perspectiva y categorías del investigador (en Cordero, 1995).

Respecto al significado del adjetivo "crítico" en el ámbito educativo, hay igualmente una enorme discusión que en cierta forma ya mencioné en el capítulo III de esta tesis. Elijo, sin embargo, algunos autores que por la forma en que han tratado el tema fundamentan con claridad mi decisión metodológica.

Para Elliott (1994) el enfoque crítico está relacionado con el desarrollo de explicaciones -base para la autoreflexión- de los modos que las fuerzas políticas y sociales emplean para deformar las autocomprensiones y prácticas de los educadores.

Sáez (1993) por otra parte, considera que no hay que reducir el término crítico a una posición de "denuncia" o de "cuestionamiento de planteamientos con los cuales no se está de acuerdo". Producir conocimientos bajo el paradigma crítico es básicamente una práctica dialéctica:

> *"Un conocimiento que supone tanto una interpretación subjetiva y personal de la realidad, como también una interpretación objetiva (condiciones históricas y culturales) de la misma."* (Sáez, 1994. p.51)

Práctica que requiere, según este autor, mirar hacia las corrientes y teorías que sostienen esta plataforma.

Del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) tomo dos ideas:

1) El interés por el significado que los actores otorgan a su práctica;

> *"[...] los individuos construyen significados y actúan en relación al significado que las cosas tienen para ellos. El significado se construye a través de la interacción social y la acción social adquiere sentido en los marcos del significado."* (Cordero, 1995. p.287)

2) La construcción de los conceptos y marcos de interpretación, no de forma apriorística, sino a partir del examen directo del mundo social.

> *"[...] se construyen proposiciones sobre las relaciones entre categorías de datos, se arman esas proposiciones en un esquema teórico y se prueban nuevamente en el mundo empírico."* (Cordero, 1995. p. 288)

De la elaboración habermasiana (Habermas, 1982, 1985 y 1994) tomo también dos ideas:

1) El mundo de la vida como acervo culturalmente transmitido y lingüísticamente organizado;

2) La argumentación como posibilidad estratégica de enfrentamiento a los retos críticos.

El planteamiento habermasiano de que "el interés que se encuentra en la raíz del conocimiento afecta la posibilidad del conocimiento" tiene varias repercusiones en el campo del saber y en la metodología de producción de conocimiento. Una de ellas es su "teoría de la acción comunicativa". Esta teoría, más allá de cuestionar los principios, los fundamentos y la esencia de los planteamientos tradicionales de investigación, sugiere nuevas formas de pensar la construcción de las ciencias y el impacto de sus aportaciones en el "mundo vivido". Esta teoría se basa en la relación entre la teoría del conocimiento y la teoría social. El lenguaje ocupa el lugar de la interacción social, y en ésta los diferentes actores sociales coordinan sus planes de acción, donde expresan y contraponen sus mejores argumentos, en búsqueda de pretensiones de validez.

> *" La investigación crítica respeta la opinión de los seres implicados porque nadie mejor que ellos puede hablar o escribir sobre lo que sienten y desean; respeta la participación [...]; respeta la capacidad que tiene el ser humano para (situado en contextos de reciprocidad) negociar e intercambiar significados en busca [...] y elevar los niveles de autodeterminación en un mundo menos emancipado de lo que se piensa. Por esto, [...] su objetivo es investigar la práctica desde la misma práctica, con el fin de mejorarla según los intereses y deseos de sus participantes."* (Sáez, 1993. p.56)

En un estudio interpretativo crítico el investigador no aísla el problema planteado del contexto social ni hace prescripciones, puesto que, conforme señala Erikson (1989), la investigación interpretativa trata de dar vez, voz y poder a los que históricamente estuvieron privados de ello.

Por todo lo dicho, la investigación cualitativa en educación ha de ser una investigación empírica. El investigador inicia su trabajo manejando orientaciones generales sobre dónde mirar y qué buscar (Cordero, 1995); recoge, organiza y categoriza datos que provienen del fenómeno estudiado (Ferrer, 1993) cuyo análisis realiza conjuntamente, es decir, cada momento analítico se basa en el análisis previo (Cordero, 1995).

En este trabajo intento reflejar una investigación cualitativa en educación basada en la realización de un análisis, una descripción/análisis, una interpretación/análisis y una valoración/análisis desde las premisas de claridad, rigurosidad, contextualización y razonabilidad críticas de las cualidades de la realidad estudiada.

5.1.3 Acerca del estudio de lo particular[1]

El estudio de casos se inserta perfectamente en la tradición de la investigación cualitativa, pero no está agotado por esta perspectiva metodológica. Como bien dijo Stake (1994):

> *"El estudio de casos no es una elección metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Nosotros elegimos estudiar un caso y podemos estudiarlo de muchos modos".* (en Blasco, 1995. p.203)

Los contornos ontológicos y epistemológicos que enmarcan los estudios de casos, como los señalados por Blasco (1995), sirvieron como base para adoptar esta opción en el trabajo:

[1]Trataré del "caso" no como enfoque teórico ni como marco metodológico, sino como objeto/fenómeno/realidad estudiada.

1) el "objeto" a estudiar es característicamente histórico, cultural, social y discursivo;

2) es un "recorte" sobre una realidad particular y concreta.

Así que, estudiar un caso es reconstruir la creación de una historia, en diálogo con otras historias, y en el espacio sociocultural que les da sentido.

En esta investigación, siguiendo la idea de Stake (citado en Blasco, 1995), he llevado a cabo un estudio que articula las características de un "estudio de caso intrínseco" (en toda su particularidad y cotidianeidad el caso es, en sí mismo, de interés) y de un "estudio de caso instrumental" (juega un rol de apoyo, al tiempo que facilita nuestra comprensión de otros casos). Mi propósito, sin embargo, se dirige mucho más a contribuir al análisis y replanteamiento de las políticas educativas no escolares que al análisis y replanteamiento de la vida misma de esta comunidad.

Respecto a los límites del estudio de lo particular hay dos conjuntos de problemas debidamente advertidos por Elliott (1994), Blasco (1995) y otros.

El primero está en relación al modo en cómo se argumenta la validez de sus resultados (problema que, no obstante, está presente en todas las investigaciones no sustentadas teóricamente por el paradigma positivista), a lo que en esta investigación intento responder bajo la fundamentación teórica y metodológica citada en este capítulo.

El segundo está vinculado a los límites de su utilización. En cuanto a este límite intento contestar a través de mi convicción en que el estudio de un caso reconstruye uno de los sentidos o interpretaciones posibles.

> *"El objeto tiene sentido, para quien lo observa, desde el punto de vista de su propia conciencia ubicada en la historia."* (Elliott, 1994. p.115)

En la medida en que el presente estudio está claramente definido respecto a los paradigmas y teorías a los que se adscribe, estoy segura de que el informe final será interesante tanto para la comunidad -Institución y usuarios- estudiada como para la comunidad científica interesada en estudios en esta perspectiva.

Respecto a las ventajas del estudio de caso me hago eco de lo que apunta Ferrer (1993): entre otras, el hecho de conectar rápidamente con la realidad, lo que posibilita más la interacción teoría-práctica y, por esto, aleja más el riesgo de la simplificación. Además, el estudio de casos puede contribuir a la teoría al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones de sentido común de la vida cotidiana.

5.2. La realización de la investigación: el proceso y sus fases

5.2.1. Consideraciones preliminares

El hecho de que el diseño de investigación en el marco interpretativo no siga un plan metodológico predeterminado y rígido, no quiere decir que tal investigación no pueda ser programada; no significa que el investigador no pueda definir de antemano cuál es el sentido, en

qué dirección piensa avanzar y cómo recogerá las informaciones deseadas. De hecho, en esta investigación planteé con claridad y con anticipación, tanto los instrumentos de recogida como la forma de análisis de los datos. Siguiendo los planteamientos de Triviños (1987), me sirvieron de guión, en aquella etapa, el marco teórico general y metodológico así como el problema y los objetivos planteados.

> *"La delimitación del problema y de los objetivos de la investigación exigen una cierta dosis de claridad respecto a la teoría que sostiene el esfuerzo del investigador.*[...] *El investigador guía su pensamiento a través de determinadas formulaciones conceptuales que integran las teorías* [...]. *Los instrumentos de investigación* [...] *son iluminados por conceptos de una teoría* [...]." (Triviños, 1987. pp. 96-101)

Cuando uno está llevando a cabo un trabajo de campo en situaciones sobre las que tiene un limitado conocimiento previo y poco poder, el tipo de trabajo desarrollado, los hallazgos y las interacciones entre el investigador y sus colaboradores definen nuevos caminos en el proceso. La investigación no puede ser, por tanto, totalmente diseñada en la fase previa al trabajo de campo (Baztán, 1995).

Respecto a esto, Erickson (1989) señala lo siguiente:

> *"En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de su indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos que se desarrollen en el contexto. Los términos específicos de la indagación también pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que pueden producirse en la percepción y la comprensión que tenga el investigador de los acontecimientos y de la organización de éstos durante el período que pase en el campo."* (Erickson, 1989. p.199)

Estas consideraciones las encontré también en Ferrer (1993) y Cordero (1995), quienes afirman que las decisiones metodológicas sobre el proceso de investigación se van tomando de forma simultánea a la aproximación con los documentos, los colaboradores y el análisis reflexivo de estos datos. Tales consideraciones, incluso en el caso de que el investigador(a) pertenecezca al contexto investigado (como sucedía conmigo), no dejan de tener validez. Hay muchas decisiones que se toman sólo en la medida en que se asume el rol de investigador(a).

Al provenir del mismo contexto del caso estudiado, me encontré con ciertas dificultades para ejecutar los análisis adoptando la perspectiva *etic* o externa, al mismo tiempo que me encontré con ciertas ventajas metodológicas para trabajar en la perspectiva *emic*[2] o interna (Baztán, 1995).

Esta condición -venir de dentro- también me facilitó asumir un estilo de "investigación explícita", tal como lo concibe Stenhouse (1982) (citado en Ferrer, 1993). Recogiendo lo que dice Ferrer, esta postura me parece la más adecuada y ética para explorar la complejidad de una institución educativa, a la que pertenezco, y el impacto de sus políticas en una determinada comunidad donde trabajé directamente durante un largo período.

---

[2]Baztán (1995) dice que los cultivadores de la "nueva etnografía" (la que aborda los fenómenos culturales como sistemas ideacionales, influenciada por los planteamientos teóricos de la lingüística, y partiendo sobre todo de la misma idea del estructuralismo) nacida en la Universidad de Yale, intitula cada cultura como un sistema de cogniciones compartidas. La "nueva etnografía" ha recurrido al análisis de las formas con que los individuos integrantes de una cultura perciben el mundo, valiéndose los investigadores, para ello, del uso de la perspectiva *emic* o interna, esto es, adoptando el observador el punto de vista de los observados, frente a la perspectiva *etic* o externa, en la que prevalece el punto de vista del observador.

Espero, sin embargo, no haberme convertido de antemano en una investigadora tendenciosa. Por supuesto que tenía una supuesta concepción sobre la Institución, sus políticas y los supuestos efectos pedagógicos producidos en la comunidad. En cambio, lo que traté de hacer fue potenciar mi condición de "conocedora del campo" y hacer que esta condición me permitiese identificar y profundizar situaciones del contexto *-emic-* que a un investigador, al "venir de fuera" (Cordero, 1995), le pudiesen parecer inaccesibles.

Así que, pretender profundizar en el análisis y el conocimiento del impacto de las políticas sociales educativas planteadas por la Fundación de Educación Social y Comunitaria en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre, en la perspectiva de los usuarios, se convirtió para mi en un reto personal y profesional.

Respecto al rigor metodológico, exigencia a la que una investigación interpretativa crítica de un caso también tiene que rendir cuentas, espero haberlo logrado reflejar en la descripción de la metodología utilizada y en el esfuerzo que hice para cumplirla. Esfuerzo este que también se manifestó a través de las decisiones tomadas en el transcurso del proceso de investigación (decisiones que expondré a continuación -en la descripción de las fases de la investigación- porque considero que de esta forma posibilito una lectura más rica de los análisis y de las perspectivas extraídas en este estudio).

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

5.2.2 El análisis y la recogida de datos

El proceso de análisis se desarrolló de forma simultánea a la recogida de datos, de acuerdo a las exigencias metodológicas correspondientes a la investigación cualitativa interpretativa (Woods, 1989). Respecto a esto, Goetz y LeCompte (1988) añaden:

> *"En lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio". (p.173)*

El análisis está presente durante todo el tiempo en que se está investigando, yo diría que es lo que garantiza el avance en el guión y en la dirección del informe final. En este estudio, definí este proceso siguiendo fundamentalmente los planteamientos de Hammersley y Atkinson (1994).

> *"El análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Éste comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo. De esta manera, el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación. [...] la recopilación de información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico. La elaboración teórica y la recogida de información están relacionadas dialécticamente." (p.191)*

Algunos autores, tales como Bogdan y Biklen (citados en Cordero, 1995); y Hammersley y Atkinson (1994), definen esta forma o modelo de análisis como un "embudo". En este modelo el investigador va centrando progresivamente su foco a medida que transcurre la

BIBLIOTECA

investigación. En la primera fase se recoge la información de forma amplia y general. En la etapa siguiente, al mejorar el foco de la investigación basado en los análisis sucesivos, se reduce la perspectiva de la recogida de la información. En sucesivas etapas acontecerán los mismos procedimientos. Esta focalización progresiva, según afirman Hammersley y Atkinson (1994), cuenta con dos componentes analíticos distintivos:

> a) *"a medida que la investigación avanza, el problema de investigación se desarrolla o se transforma y, eventualmente, su campo se delimita y clarifica, mientras se explora su estructura interna." (p.192)*
>
> b) *"suele envolver un cambio gradual, desde una preocupación inicial por describir acontecimientos y procesos sociales hasta el desarrollo y comprobación de las explicaciones." (p.192)*

Así, vale decir que a través de este modelo de análisis se puede llegar a un informe final, en relación a una investigación, del tipo descriptivo o del tipo analítico. El modelo "embudo" es como un largo camino a recorrer con muchas estaciones en su curso.

Adoptando este modelo de análisis, tuve que trabajar en esta investigación, metafóricamente, con tres focos: un foco centrado en el ámbito de la bibliografía de referencia; un foco en el ámbito de los documentos de trabajo; y un foco en el ámbito de las entrevistas. Cada uno de los focos se dirigió hacia la Institución investigada y a uno de sus nueve centros, así como hacia los usuarios de este centro y, finalmente, se articularon los enfoques según las necesidades inductivas-deductivas.

Aunque este trabajo de manejar los focos es básicamente inductivo, tengo claro que la inducción pura es imposible. Siempre aportamos ciertos marcos de interpretación, o esquemas. En este sentido Erickson (1989) afirma:

> *"[...] es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar." (p.199)*

Y Cordero (1995) añade:

> *"[...] tendría que identificar los supuestos de los que parte en su indagación." (p.294)*

Desde este punto de vista, la tarea de recolección y análisis de los datos consiste en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos que observamos y de los nuestros propios. Esto significa desarrollar una visión distinta y entrecruzada de ambos lados (investigador / investigado), lo que Bohannon (1963) denominó la *"visión social estereoscópica"* del investigador (citado en Erikson, 1989: p.248).

Considerando que:

a) lo que he llevado a cabo en esta investigación ha sido una interpretación crítica de la visión oficial de las políticas educativas desarrolladas por la Fundación de Educación Social y Comunitaria que posteriormente contrasté como elemento comparativo básico, en la investigación de la visión comunitaria (en la comunidad estudiada), con el objetivo de dilucidar su impacto;

b) he realizado una descripción interpretativa crítica de lo que allí sucedía (en el ámbito institucional y en el ámbito comunitario) bajo un proceso analítico situado en un marco teórico referencial más amplio que el del ámbito del contexto estudiado, y con mayor énfasis en el ámbito comunitario;

He estructurado mi trabajo en cuatro niveles de análisis. No son cuatro niveles distintos, sino un mismo análisis con cuatro grados de profundidad. De acuerdo con Ferrer (1993), cada nivel de análisis se construye sobre el anterior, manteniendo cada nivel, asimismo, una visión unilateral del proceso.

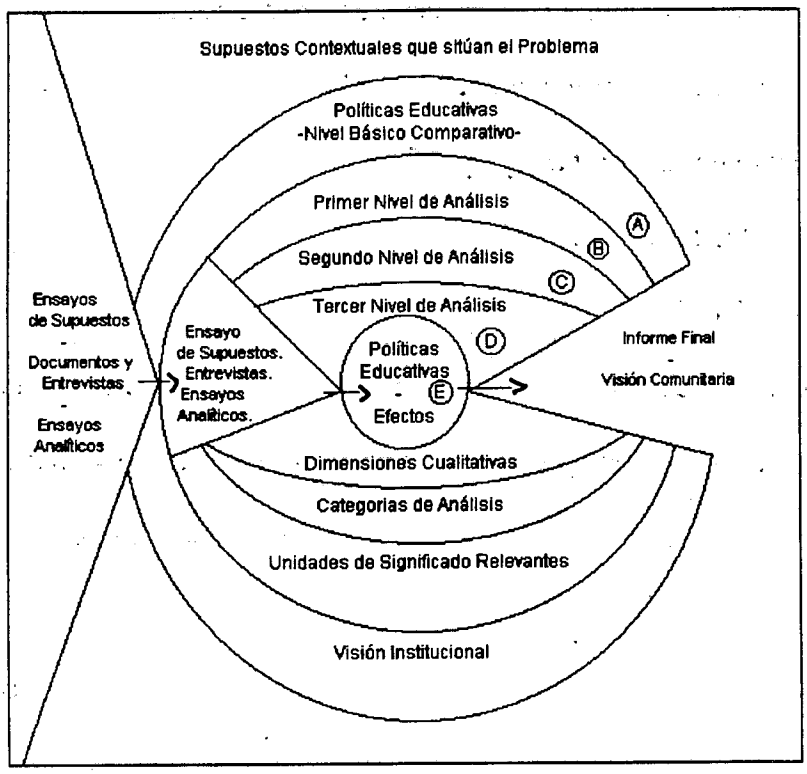
Estos niveles de análisis corresponden a distintas etapas de la investigación: el primero es un nivel básico o comparativo donde explicito los supuestos a partir de los cuales también se originó mi definición del campo problemático. Este nivel básico se concretó, a nivel institucional, sobre todo a través del examen de documentos y de entrevistas, y se constituyó en un análisis interpretativo de la institución investigada; los siguientes niveles de análisis (tres) corresponden a distintas etapas de la investigación y remiten al proceso analítico de las entrevistas hechas con los usuarios del Centro de Comunidad y a la visión comunitaria, objeto principal del estudio.

Este proceso de focalización progresiva se da bajo los ensayos analíticos -supuestos iniciales y supuestos emergentes surgidos en el proceso- al mismo tiempo que va dando paso al siguiente nivel. De este modo, cumplido el cuarto nivel de análisis, fue posible articular el informe final de la investigación.

La figura N°1 es un intento de facilitar al lector la comprensión del modelo de análisis adoptado.

FIGURA Nº: 1

EL MODELO DE ANÁLISIS ADOPTADO



A: Ámbito de la Institución Estudiada

B,C y D: Ámbito de la Comunidad Estudiada

E: Se refiere a la Interpretación lograda

5.2.3 El trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado en un período de 60 días comprendido entre el 12 de febrero y el 12 de abril de 1995. En este período estuve en la ciudad de Porto Alegre dedicándome integralmente y de forma minuciosa a la negociación de entrada, a la búsqueda de documentos, a la realización de las entrevistas, a los registros de campo, etc.

Considero haber explicado ya que el objetivo más importante en este estudio consistía en investigar la perspectiva de los usuarios en relación a las políticas educativas desarrolladas por la Institución en la que trabajo. Considerando el modelo de análisis adoptado (Fig. nº:1) y las características metodológicas de la investigación, al principio tuve que negociar el acceso directamente con los dirigentes institucionales, cumpliendo con posterioridad todas las fases en el ámbito de los usuarios.

Por otro lado, para la obtención de la información he seguido las pautas y recomendaciones de diversos autores, especialmente las de Taylor y Bogdan (1986), Woods (1987), Goetz y LeCompte (1988), Walker (1989), Cohen y Manian (1990) y Hammersley y Atkinson (1994).

5.2.3.1 Negociación de acceso

Según Hammersley y Atkinson (1994) es aquí, en la "negociación de acceso" donde se garantiza y se inicia la recogida de la información. Con esto los autores quieren decir que las dificultades, que suelen ser tremendas en los primeros días o contactos, persisten de una u otra forma durante todo el proceso de recopilación de la información.

"El proceso de ganar el acceso no es simplemente una cuestión práctica". (p. 69)

Más que la capacidad comunicativa, para el entendimiento entre el investigador y el investigado hace falta descubrir los obstáculos que dificultan el acceso y los medios efectivos de superarlos, es decir, hay que ser capaz de captar los "códigos de organización del lugar".

Mi acceso como investigadora a la institución en la que trabajo se inició a través de una carta enviada con antelación, desde Barcelona, al Presidente de la FESC. Al no recibir ninguna contestación, interpreté esta actitud como favorable al proyecto, al mismo tiempo que me sugería la necesidad de buscar el acceso personalmente, argumentando la importancia del proyecto. Envié una segunda carta informando del día en que llegaría y pidiendo cita con la presidencia para exponer integralmente el proyecto de investigación. Al día siguiente a la llegada a Porto Alegre, a primera hora de la mañana fui a reunirme con la dirección de la Institución.

Viví, especialmente en este día, momentos emocionalmente muy intensos. Sentí una inmensa ansiedad e inseguridad ante la tarea de lograr el permiso para empezar el trabajo. Inicialmente se me informó, a través de la secretaria de dirección, que por falta de espacio en la agenda no se podrían reunir conmigo antes de dos días. A pesar de ello, ante mis argumentos y mi paciencia, se me recibió el mismo día, a última hora de la mañana. Expliqué todo el proyecto de investigación, enfatizando el problema a investigar, los objetivos, la comunidad elegida y los instrumentos de investigación. Les entregué copia del proyecto y obtuve el permiso deseado. Sin embargo, el interlocutor me pidió que hiciese una carta, formalizando mi solicitud y diciendo de forma resumida el porqué (objetivos y aplicabilidad) de esta investigación. La hice inmediatamente y aquel mismo día pude entregarla. A partir de ahí la dirección se encargó, a través de memorandos, de informar a los trabajadores de la Institución, especialmente a los que ocupaban cargos de coordinación de sectores y departamentos, acerca del trabajo que yo empezaba a realizar. Los trabajadores del Centro de Comunidad Vila Elizabeth (CECOVE) también recibieron dicho memorando.

De esta forma se me abrió la puerta principal de acceso.

5.2.4 La construcción del nivel básico comparativo

Superada esta dificultad inicial, día a día y hora a hora fui avanzando, a través del diálogo, de la escucha atenta, de la lectura minuciosa, etc., y logrando acceder a toda la documentación que juzgué necesaria. Trabajé al mismo tiempo con la documentación de la FESC y la del CECOVE porque las encontré así organizadas. Excepto raras excepciones, los archivos

mezclan informaciones bien por año de ejecución, bien por programas y proyectos, o bien por Centros de Comunidad. Puedo decir que los archivos, tal y como los encontré, reflejaban la ausencia de interés hasta entonces, por parte de la Institución, de organizar y preservar sus documentos y su historia.

En esta primera etapa, trabajé algunos días en el edificio de la FESC y otros tantos en el Centro de Comunidad de la Vila Elizabeth. Fueron desplazamientos necesarios para encontrar y organizar la documentación deseada, y por otro lado para mantener mi contacto y mi aproximación con los colaboradores. Esta aproximación fue importante para que yo pudiera ir poco a poco asumiendo, ante sus miradas, mi nuevo rol, el de investigadora.

Durante esta etapa del trabajo intenté extraer de los documentos escogidos lo que la Institución (FESC/CECOVE) proponía, así como también la dimensión de sus políticas. Sin embargo, el proceso de lectura y análisis de estos documentos revelaba algunos vacíos históricos que intenté "rellenar" mediante la realización de entrevistas.

En ese momento me abordaron nuevas dudas, nuevas indagaciones. ¿Por qué entrevistas? ¿No habran otras formas de solucionar este problema? ¿A quiénes debo entrevistar? ¿Qué tratamiento daré a esas entrevistas?

Empecé a contactar con los dirigentes, educadores y funcionarios -elegidos según mis criterios de investigación- pidiéndoles que se constituyeran en mis "colaboradores" concediéndome entrevistas. Todas las personas contactadas lo aceptaron.

Respecto a las entrevistas, en esta etapa del trabajo de campo, las utilicé como instrumento capaz de mejorar la calidad y la profundidad de la información obtenida tras la lectura y el análisis de los documentos, a la manera de la práctica de la historia oral (Reboredo, 1995), que considera la entrevista como momento esencial de la transferencia de información del "actuante al investigador". Para el uso de la entrevista como instrumento capaz de mejorar una información deseada es imprescindible una cierta estructura en su guión, lo que Woods (1989) denomina "modos de apoyo" o "cerco técnico" de la conversación.

De acuerdo con lo que dice Frigerio *et alli*[3] identifiqué tres grandes grupos o tres grandes roles posibles en la estructura y organización de la FESC/CECOVE: el rol de "dirigente", el de "educador" y el de "funcionario", y los definí como sigue:

"Dirigente" es el lugar que ocupa alguien responsable de la conducción técnica (político-pedagógica) o administrativa de la Institución o de una parte de ella. Algunos de estos lugares pueden ser ocupados por alguien con experiencia y vinculado laboralmente a la FESC, y otros tan sólo por personas que vengan de otras instituciones. En ambos casos, los miembros son siempre de confianza política de la presidencia de la FESC. Existen plazas de "dirigente" tanto en la FESC (administración central) como en el CECOVE.

[3] *"Todas las instituciones prescriben roles para los sujetos que se desarrollan en ellas. A su vez, los roles son el resultado de una construcción histórica, en la que la dinámica de la institución y los actores han dejado su huella" (Frigerio et alli, 1993. p.37).*

"Educador" es el lugar que ocupa alguien responsable de la ejecución de la propuesta político-pedagógica de la Institución. Estos lugares pueden ser ocupados por personas con carrera universitaria (de educación física, de pedagogía, de psicología, de música, etc.) o sin ella (artesanos, técnicos, etc.). Los "educadores" pueden tener vínculo laboral con la FESC o con otras instituciones, aunque sus plazas estén en el CECOVE.

"Funcionario" es el lugar que ocupa el responsable de la ejecución de tareas administrativas y a veces técnicas. Generalmente trabaja bajo la supervisión de un coordinador. Tienen contrato de empleo con la FESC y las plazas de "funcionario" pueden ser ocupadas tanto en la FESC como en el CECOVE.

Los criterios que utilicé para la selección de los dirigentes, educadores y funcionarios colaboradores, fueron los siguientes:

a) Que cinco de ellos trabajasen en la administración central (FESC) y cinco en el centro de comunidad (CECOVE)

b) Que los de la FESC estuviesen vinculados a la Directoría Técnica, que coordinasen algún sector o programa, y que fuesen de distintas áreas de formación

c) Que los del CECOVE tuviesen al menos 5 años de experiencia de trabajo en aquel centro, y que fuesen un dirigente, tres educadores y un funcionario.

Volviendo a lo que dice Frigerio *et alli* (1993), se puede afirmar que los roles prescritos, desde la normativa que regula una institución, se resignifican en relación con hitos institucionales y en relación a la historia personal y profesional de quienes los desempeñan. Lo que equivale a decir que el conocimiento de una propuesta institucional y sus dimensiones se puede obtener relacionando dialécticamente, lo que está escrito (documentos) con lo que es dicho por los que en ella trabajan (entrevistas).

A fin de facilitar al lector la revisión del informe de esta primera fase del trabajo (capítulo VI de esta tesis), en el siguiente cuadro ordeno alfabéticamente todos los dirigentes, educadores y funcionarios entrevistados. Los nombres de estos colaboradores se cambiaron en atención al compromiso de confidencialidad adquirido con ellos.

CUADRO N°6

DIRIGENTES, EDUCADORES Y FUNCIONARIOS COLABORADORES

Nombre	Formación superior	Ubicación institucional	Función	Exp. en la Instituc.	Exp. en la función
Albert	ninguna	CECOVE	funcionário	+10 a	+10 a
Carmen	Ed. Fís.	CECOVE	educador	9años	5años
Gloria	Pedagogía	CECOVE	dirigente	8años	2años[4]
Helena	Ed. Fís.	CECOVE	educador	+10 a	7años
Jorge	Ed. Fís.	CECOVE	educador	6años	6años
Juan	Pedagogía	FESC	dirigente	6años	2años
Juana	As.Social	FESC	dirigente	2años	2años
Pedro	L.Portug.	FESC	dirigente	2años	1año
Paula	Sociología	FESC	dirigente	6 m.	6 m.
Vicente	Ed. Fís.	FESC	dirigente	1año	1año

Las entrevistas siguieron un guión, al que Woods (1989) llama *cerco técnico*, que haría posible encontrar la información que yo necesitaba para construir un saber acerca de la institución. Esta decisión la tomé basándome también en lo que dice Frigerio *et alli* (1993) respecto a los *"aspectos subjetivos de las instituciones educativas"*, es decir, en la forma en cómo cada actor reconstruye la historia, los recuerdos, omisiones significativas, etc., todos ellos aspectos importantes a considerar. En este sentido, la observancia de los dos aspectos *-objetivos y subjetivos-* resulta en un saber acerca de la *"imagen-representación"* de la institución.

[4]Entre los dirigentes del CECOVE Gloria era la que estaba a más tiempo en la función. Por esto, en este caso, no fue posible cumplir con el criterio de antigüedad previamente establecido (5 años en la función).

El guión que elaboré (cuadro nº:7) se constituyó en un cerco en torno a cinco ejes: histórico, epistemológico, político-pedagógico, comunitario y organizacional-administrativo.

CUADRO Nº:7

GUIÓN DE LA ENTREVISTA CON DIRIGENTES, EDUCADORES Y FUNCIONARIOS

Ejes	**Información buscada**	**Dimensión interpretada**
Histórico	Aspectos coyunturales que explican el origen fundacional y los cambios	Implicación de los actores en el proceso
Epistemológico	¿Desde qué criterios reconocen que lo que la institución ha deseado hacer es adecuado o no?	Saberes que manejan
Político-pedagógico	¿Cómo, por qué y con quiénes la institución organiza, establece y mantiene vínculos?	Proyecto(s)-fundacional (es)
Comunitario	¿Qué respuestas da la institución a la comunidad en el ámbito cultural, político y económico?	Capacidad de respuesta, lazos con la comunidad, efectos.
Organizacional y administrativo	¿Qué acciones hicieron posible esta institución? ¿Cómo se han producido las rutinas? ¿Qué papel juega la burocracia?	Cómo "gobiernan" la institución

Durante toda esta etapa -elaboración del nivel básico comparativo- mi trabajo estuvo pautado por una "concepción revolucionaria" (Kosík, 1967) de Institución. Por un convencimiento de que toda la cuestión puede ser cambiada si la pregunta ¿qué es la Institución? es sustituida por la siguiente: ¿Cómo es producida la Institución? Esto significó trabajar bajo los siguientes principios:

a) una institución, al contrario de la concepción metafísica, necesita ser analizada "en concreto" a partir de argumentos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos y económicos.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Esta exigencia requiere un esfuerzo y una reflexión en el sentido de historizar el fenómeno o recuperar el carácter humano que tiene la institución, suprimiendo su apariencia "des-humanizada" (Saviani, 1989).

b) la Institución es también el lugar de los "discursos" y del "poder" de Foucault. Su legitimación exige una estructuración cuyo sentido está íntimamente relacionado con un sistema más amplio de pensamiento (Frigerio *et alli*, 1993).

Esta etapa inicial -construcción del nivel básico comparativo- (Fig. nº:1) o interpretación de la "visión institucional" de las políticas y sus dimensiones y efectos, dio como resultado la producción del capítulo VI de esta tesis, titulado "FESC y CECOVE: una perspectiva histórica".

5.2.5 La construcción de la perspectiva de los usuarios

5.2.5.1 Consideraciones preliminares

Cuando esta investigación tomó forma de proyecto (en el año 1994) hasta el momento de la recolección de los datos, la interpretación de la perspectiva de los usuarios en relación al impacto de las políticas educativas de la FESC/CECOVE se esperaba lograr a través del análisis de documentos y de la realización de entrevistas en el ámbito comunitario. Aunque había trabajado algunos años en esta comunidad, hasta que me instalé en calidad de investigadora no me había dado cuenta de que la historia de la comunidad era básicamente una historia oral.

FESC - UNRES
BIBLIOTECA

Casi sin ninguna posibilidad de encontrar "documentos[5]" escritos, tomé la decisión de seguir el trabajo sirviéndome solamente de las entrevistas.

En la construcción del nivel básico comparativo -visión institucional de las políticas y sus dimensiones- identifiqué las formas mediante las que la institución establece contactos con la comunidad. Hay una relación -a través de programas, proyectos o actividades- con un grupo de personas que, en grupo o individualmente, participan de la programación desarrollada en el centro de comunidad. Hay otro grupo de personas, normalmente "líderes comunitarios", con los que se contacta sistemáticamente -aunque no siempre con la misma periodicidad- y con los cuales planean, ejecutan y evalúan programas y proyectos de diferentes áreas y de interés comunitario.

Estas dos modalidades mediante las que los sujetos establecen relación con el centro de comunidad, me permitió identificar las dos categorías de usuarios: el "usuario frecuentador" y el "usuario no frecuentador" del CECOVE.

El "usuario frecuentador" participa sistemáticamente en, al menos, una actividad organizada en el centro de comunidad. Asiste al centro más de una vez por semana en períodos de al menos dos horas. Tiene entre 7 y 70 años, y es hombre o mujer.

[5]Encontré varios documentos escritos por líderes comunitarios de las diversas entidades como: publicaciones, carteles, boletines informativos, cartas, informes, actas, diarios manuscritos de las ocupaciones, y otros. Sin embargo, tal y como los encontré no permitían un uso inmediato para los fines de esta investigación. Exigían todo un tratamiento de organización histórica e interpretación discursiva que, sólo por el poco tiempo de que disponía, me era imposible realizar.

El "usuario no frecuentador" participa sistemáticamente en las actividades de, como mínimo, una entidad comunitaria (AAVV, clubes de madres, APA, sectas, iglesias, equipos deportivos, consejo comunitario, etc.). Ocupa plaza de dirigente en estas entidades y participa en las reuniones de las entidades comunitarias. Es mayor de 30 años, y es hombre o mujer.

A estos dos tipos de usuarios los denominaré, a partir de ahora, actores o colaboradores.

5.2.5.2 La negociación de acceso con los usuarios colaboradores

Terminada la elaboración (forma provisional) del nivel básico de análisis, elegida la comunidad, definido el campo problemático[6] e identificados los tipos de usuarios -actores-, empecé el proceso de selección de los actores colaboradores más adecuados para la investigación.

Durante la elaboración del nivel básico comparativo de análisis, los contactos que mantuve sobre todo con los dirigentes y educadores del CECOVE, también tuvieron el objetivo de dar a conocer el proyecto de trabajo y negociar mi contacto con los actores. Las negociaciones, indirectamente, se iniciaron antes de empezar el proceso de recogida de la información, iniciativa que me facilitó todos los contactos para realizar el trabajo de campo propiamente dicho. La actitud de todos dirigentes, educadores y funcionarios, especialmente los colaboradores en la elaboración del nivel básico comparativo (ver figura nº:1) fue absolutamente receptiva ante mi demanda, y todos manifestaron disposición e interés por el trabajo que yo estaba

[6]Véase la Introducción general de esta tesis

realizando. Todos fueron informados de que el informe final de mi trabajo se materializaría en forma de tesis doctoral. En algunos momentos me plantearon preguntas acerca de los objetivos, de la metodología y de las finalidades del trabajo, sin embargo, no se trataba de pedir cuentas. Al contrario, se notaba que era mucho más una apuesta en ello. En este sentido me pidieron que, a mi regreso, les dejase una copia de la tesis y así poder seguir trabajando sobre la misma.

Los "usuarios frecuentadores" del CECOVE fueron elegidos para las entrevistas por los propios educadores, una vez definidos por mi sus perfiles. A los "usuarios no frecuentadores" del CECOVE los elegí bajo mis propios supuestos, extraídos del nivel básico comparativo.

Debido a las distinciones existentes entre las formas a través de las cuales los usuarios mantienen sus lazos con el CECOVE, tuve que establecer contacto con ellos también de distintas formas. Con los "usuarios frecuentadores" contacté en el ámbito del CECOVE, tras una nuestra previa presentación por un educador del centro de comunidad. Los educadores se encargaron, de antemano, de dar a los "usuarios frecuentadores" elegidos una breve información sobre mi trabajo, por lo que la negociación fue muy sencilla. Asimismo, hice a cada uno de ellos una breve exposición sobre mis objetivos, el porqué de la entrevista y la solicitud de la misma. Nadie se negó a prestar su colaboración, lo que ya hizo posible, en función de su disponibilidad, que se estableciese día, horario y local para las entrevistas, realizadas todas ellas en las dependencias del CECOVE.

Con los "usuarios no frecuentadores" busqué el contacto participando en sus reuniones de los miércoles por la noche en las dependencias de un centro escolar de la comunidad. Ahí tienen lugar las reuniones del Consejo Popular de la Zona Norte -CPZN-, que reúne líderes de una región geográficamente más amplia que la de influencia del centro de comunidad Vila Elizabeth. Muchos de ellos ya me conocían, lo que dispensó el que me presentase públicamente. Participé en tres de estas reuniones, donde fui introduciendo el tema con cinco líderes por mi elegidos y acordamos cita, según sus disponibilidades, para que yo pudiera continuar exponiendo mis intenciones de trabajo de manera más detallada.

Dos de las citas se realizaron en las dependencias de la entidad a la que el actor representaba; otras dos se realizaron en las dependencias del CECOVE; y un cita tuvo como lugar de encuentro la casa del colaborador. A cada uno de ellos les hice una larga exposición sobre mis objetivos y la solicitud de la entrevista. En tres de estas citas me encontré con la directoría de la entidad por iniciativa del colaborador anteriormente contactado. Sin embargo, todos los encuentros fueron importantes en la medida en que facilitaron la aproximación investigador/colaborador/tema. A pesar de sus limitaciones de tiempo, ninguno de estos líderes comunitarios se negó a participar en mi trabajo. Por el contrario, colaboraron con un constante apoyo durante el tiempo de esta etapa de trabajo en la que permanecí entre ellos. Las entrevistas fueron concertadas según sus sugerencias de fecha, hora y local. Todas se realizaron en los mismos sitios donde se dieron las negociaciones de acceso.

Con todos los colaboradores -"usuarios frecuentadores" y "usuarios no frecuentadores"- seguí, a partir del acceso, los siguientes pasos:

Antes de iniciar cada una de las entrevistas retomaba algunos de los aspectos de la negociación de acceso, así como los objetivos de mi trabajo y el destino que yo daría a las informaciones allí recogidas. Ningún colaborador manifestó condición alguna para realizar la entrevista, ni tampoco se interesaron en saber cuántos o quiénes eran los otros entrevistados.

Todas las entrevistas fueron grabadas y tuvieron un carácter confidencial, por lo que tanto los nombres de los actores como las referencias personales y de trabajo que, a mi juicio, podrían identificarlos, han sido cambiadas. En el informe final, la identidad de los actores se caracteriza en función de los datos más relevantes para el análisis, tales como años de residencia, años de frecuencia al centro, vínculo con entidades comunitarias, etc.

Al final de cada una de las entrevistas concertaba una cita para presentarles una transcripción de la misma. Les pedí a todos que revisasen la transcripción de la entrevista. En el momento que entregaba la transcripción les pedía otra cita para que pudiera conversar, discutir y asegurar la interpretación de la información. En ese momento llevaba preguntas con el objeto de complementar o aclarar cuestiones que me parecían aún confusas, olvidadas o de suma importancia. Todos colaboraron con gran voluntad y entusiasmo en las distintas fases del proceso de las entrevistas. Solían, sin ninguna excepción, quedar sorprendidos ante sus entrevistas transcritas. Empezaban comentando críticamente sus estilos de lenguaje y luego se mostraban encantados con la producción, con lo que en ningún caso hubo necesidad de realizar otra entrevista. Todos reafirmaron el contenido e incluso en un caso el actor sugirió completar la información. Por mi parte, les pregunté a todos cuestiones de mi interés. Así, estas

complementaciones pasaron a formar parte del material a analizar. Por otra parte, dos actores me pidieron copia de sus entrevistas y un tercero se mostró un tanto preocupado con la confidencialidad de los datos.

5.2.5.3 El compromiso ético

Siendo una investigadora bastante conocedora del contexto social sobre el que preguntaba, e incluso conocedora del trabajo de algunos de los actores entrevistados, al tiempo que algunos de ellos también me conocían bastante, se estableció entre nosotros una relación respetuosa ante las afirmaciones, propuestas, ideas y preocupaciones. Mi compromiso básico era la confidencialidad y el anonimato.

Aunque no todos mostraron interés por conocer los resultados de la investigación, al regresar a Porto Alegre me pondré en contacto con los colaboradores para darles a conocer el informe final del trabajo.

5.2.5.4 Los criterios de selección de los usuarios y el inicio del trabajo con ellos

Criterios de selección de los usuarios colaboradores:

a) Usuarios frecuentadores

1. Que participasen al menos en una de las actividades sistemáticas del CECOVE
2. Que hubiesen participado más de cinco años en actividades del CECOVE

3. Que fuesen de diferentes idades

4. Que cada uno participase en un grupo distinto de actividad del CECOVE

b) Usuarios no frecuentadores

1. Que perteneciesen al menos a una de las entidades comunitarias ocupando plaza de directoría

2. Que viviesen en esta comunidad, al menos desde diez años atrás

3. Que cada uno representase a una distinta entidad

4. Que las entidades representadas fuesen de las distintas *Vilas* que componen la comunidad estudiada

El total de entrevistas[7] realizadas con los usuarios fue de diez. Este número lo determiné previamente y de acuerdo con la directora de la tesis, como el número mínimo indicativo. Tuve siempre presente el cuidado de verificar si las diez entrevistas me facilitaban los datos necesarios para hacer mi trabajo tal cual lo planteamos la directora de tesis y yo.

En el caso de los "usuarios frecuentadores" no hubo ninguna dificultad para obtener la información cumpliendo los distintos criterios y cuidados previos. En el caso de los "usuarios no frecuentadores" logré solucionar el criterio de representatividad de todas las *Vilas* eligiendo un líder miembro de la directoría del CPZN, condición que le permitía informar, por representatividad, sobre cualquiera de las *Vilas*.

[7]En este mismo capítulo hay un apartado donde hago una descripción detallada de la forma en que trabajé las entrevistas como instrumento de recogida de datos.

A fin de facilitar al lector el siguimiento de la visión comunitaria sobre el impacto de las políticas institucionales examinadas, en el siguiente cuadro ordeno por orden alfabético los actores entrevistados durante el trabajo de campo, sus años de residencia en la comunidad, sus vínculos con el CECOVE y sus vínculos con otras entidades de la comunidad.

CUADRO Nº:8

LOS USUARIOS COLABORADORES: LOS ACTORES

Nombre	Años de residencia en esta comunidad	Frecuentador sistemático del centro de comunidad	Actúa en otras entidades de la comunidad
Alicia	16	Sí	No
Ana	38	Sí	No
Emma	11	Sí	No
Francisco	10	Sí	No
Julio	27	Sí	No
Marina	10	No	Sí
Nuria	27	No	Sí
Pablo	27	No	Sí
Rosa	20	No	Sí
Silvia	29	No	Sí

En esta etapa realizé lecturas sobre planteamientos teóricos generales en el campo de la organización comunitaria en general, y de esta comunidad en particular. Leí también los documentos, tanto de la FESC/CECOVE como los del ámbito comunitario. Esto, junto con la lectura de la literatura indicada sobre todo en los tres primeros capítulos de esta tesis, me ayudó

a identificar la amplitud teórica del campo que yo empezaba a investigar: las relaciones que establecieron entre sí esta comunidad y la FESC/CECOVE a través de las acciones institucionales, y cuáles fueron los efectos producidos en la comunidad bajo la perspectiva de los usuarios.

Este esfuerzo teórico también ayudó a definir el guión para las entrevistas (anexo nº:1). Sin embargo, siguiendo las recomendaciones de Hammersley y Atkinson (1994) y Woods (1989), traté de no aproximarme en profundidad, en esta etapa, a la literatura especializada y al contenido de los documentos disponibles a fin de no bloquear o imponer formas de percibir y analizar los datos. Estos autores hacen esta prudente advertencia en el sentido de ayudar al investigador a no trabajar con esquemas conceptuales cerrados o preconcebidos.

5.2.5.5 El análisis de las entrevistas

5.2.5.5.1 Identificación de las unidades de significado[8]

Esta etapa del trabajo la hice cuando ya había regresado a Barcelona. Se trataba de dar al material una forma que condujese a sus fines, y esto significó ordenar la información obtenida a través de las entrevistas, en palabras de Woods (1989), de manera coherente, completa, lógica y sucinta, para que pudiesen servir de base para el trabajo posterior.

[8]El término "unidades de significado" lo tomé de Ferrer (1993). La autora define así los enunciados del discurso de los actores, extraídos de las entrevistas mediante el proceso de lectura y análisis. Pueden tener significado general o específico en relación a los supuestos de investigación y en relación a lo estudiado.

La relectura de todas las transcripciones fue un proceso lento y difícil. Muchas veces tuve la impresión de que los datos me aportaban muy poco, a la vez que me encontraba sofocada por ellos. Esta etapa del trabajo ha sido tal vez la que me exigió más concentración porque me obligaba, por una parte a no perder el sentido general de los datos, y por otra a no despreciar ningún material. Fueron al menos veinte días de trabajo donde fui identificando el significado en lo que decían los actores. Inicialmente identifiqué las llamadas "unidades de significado general" y posteriormente, tras un esfuerzo de síntesis, las "unidades de significado relevante", según mis supuestos iniciales.

Facilitó el trabajo el hecho de ir tomando notas en los márgenes de la transcripción. Estas notas se transformaron en exactamente 151 unidades -de significado general-. Con estas 151 unidades de significado hice mi primer esfuerzo de síntesis y las situé en 77 unidades -de significado relevante- (anexo N°:2) buscando clasificarlas según sus regularidades temáticas. A este proceso de clasificación Schwartz y Jacobs (1984) le confieren extremado valor porque, según ellos, las informaciones no clasificadas están tan fuera de nuestro alcance como lo está algo que no existe.

Parte de las notas las transformé en preguntas, guías de trabajo, de exploración del material disponible (especialmente documentos), etc. Iba realizando mis ensayos analíticos rumbo al siguiente nivel de análisis.

Identificar estas unidades de significado relevante me costó mucho porque ya empezaba a exigirme una cierta interpretación, condición fundamental para el siguiente nivel de análisis y para el informe final.

5.2.5.5.2 Las categorías de análisis

Esta etapa del trabajo me obligó a tomar decisiones más específicas respecto a las unidades de significado relevante. Se trataba de ajustar los focos, lo que Santos Guerra (1993) define cómo cambio de lentes en el instrumento óptico. Fue un ejercicio que me llevó a recalificar y reordenar las agrupaciones hechas en el nivel anterior, tarea que ejecuté con el máximo cuidado siguiendo las recomendaciones de Thiollent (1987), quien, en sus críticas a la metodología de investigación social, subraya la importancia de que cada significado sea exhaustivamente emplazado en sitios organizados de acuerdo con temas claramente definidos y por la relación que mantienen entre si. De hecho, el autor hace esta prudente observación para que las categorías extraídas por el investigador no sean verdaderas jaulas a los significados émicos del texto.

Esta etapa de análisis consistió en las siguientes tareas:

1. Analizar en profundidad las agrupaciones de las unidades de significado relevante incluyendo algunas lecturas de apoyo teórico.

2. Construir nuevos ensayos analíticos y conceptuales, que ayudarían a establecer los nuevos niveles de abstracción y las categorías de análisis (Ferrer, 1993 y Cordero, 1995).

3. Clasificar la información de acuerdo con las categorías emergidas de este proceso de análisis.

A continuación describo los pasos seguidos en este segundo nivel de análisis.

Inicialmente trabajé con las 77 agrupaciones obtenidas en el nivel anterior de análisis. Procedí con una relectura atenta buscando encuadrar -segundo esfuerzo de síntesis- en una nueva clasificación las unidades que presentasen proximidad en cuanto al contenido temático, y hacer posible así la triangulación con los documentos analizados y con la bibliografía consultada.

Facilitó el trabajo el ir coloreando las 77 unidades de significado relevante con diferentes colores, según la proximidad presentada. Varias de estas 77 unidades fueron encajadas en más de una categoría de análisis.

El paso siguiente fue agrupar las unidades según las semejanzas y pertenencias identificadas por tema o aspecto común. Por ejemplo, todas las unidades de significado que de alguna manera se referían a otras entidades comunitarias, las agrupé en torno a la categoría "otras entidades existentes en la comunidad". Surgieron así 21 categorías de análisis (Cuadro N°:9)

En este momento, siguiendo lo que propone Ferrer (1993), realicé una tabla de frecuencia de unidades de significado relevante por entrevistados y por categorías de análisis, buscando visualizar el número de significado relevante por categoría (Anexo N°:3). El objetivo era intentar estar informada, al menos superficialmente, de la relevancia de las categorías obtenidas a partir de la información conseguida a través de los actores entrevistados.

Finalmente, con auxilio del ordenador, abrí un fichero para cada una de las categorías. Volví a las entrevistas y subrayé, según el color por mí anteriormente asignado, cada uno de los fragmentos de acuerdo con las categorías encontradas sin despreciar ninguna palabra transcrita. Posteriormente imprimí de nuevo el material, ahora clasificado por categorías. Esto dio como resultado un segundo e importante volumen de material porque, aunque traté de definir con claridad el contenido de cada categoría para evitar las sobreposiciones, algunos fragmentos de las entrevistas fueron incluídos en más de una categoría por aportar informaciones con más de un significado.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

CUADRO Nº:9 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1. Número de años que vive en la comunidad
2. La comunidad antes del/o sin el Centro de Comunidad
3. Otras entidades existentes en la comunidad
4. Motivaciones para vivir en esta comunidad, por participar en la vida comunitaria
5. Primeros intentos de participación
6. Experiencias de participación previas a las propuestas por el Centro de Comunidad
7. Forma de contacto con el Centro de Comunidad
8. Causas del interés inicial por el Centro de Comunidad
9. Inicio de la participación en el Centro de Comunidad
10. Desarrollo/evolución del proceso de participación
11. Efectos de la relación del Centro de Comunidad con la comunidad
12. Efectos de la relación del Centro de Comunidad en/con las entidades
13. Efectos en la relación de las entidades con la comunidad
14. Efectos en el proceso intelectual y de pensamiento del usuario
15. Efectos en la vida personal
16. Efectos en actitudes y valores
17. Análisis del proceso establecido
18. Sensaciones que genera el Centro de Comunidad en la comunidad
19. Respuestas que el Centro de Comunidad da a la comunidad
20. Problemas que existen en la relación del Centro de Comunidad con la comunidad
21. Críticas al Centro de Comunidad, a sus políticas

BIBLIOTECA

5.2.5.5.3 Las dimensiones cualitativas

Una vez clasificadas todas las informaciones contenidas en las entrevistas pasé a analizar el contenido del material de cada una de las categorías. Mi objetivo -siguiendo la línea de análisis adoptada por Ferrer (1993)- en este tercer nivel de análisis era poder medir cualitativamente los efectos producidos por las políticas educativas de la FESC/CECOVE en la realidad estudiada, desde el máximo de ángulos posibles.

Por un lado pude constatar que entre algunas de las categorías habían grandes zonas dé significado superpuestas, lo que por si sólo ya podría permitirme una nueva agrupación de éstas. Por otro lado, la bibliografía estudiada respecto a los modelos, ámbitos y paradigmas de la educación social (Núñez, 1990; Petrus, 1990; Sáez, 1986, 1988, 1989, 1992; y otros) habla de la dimensión subjetiva y la dimensión histórico-social de los procesos educativos. Syn embargo, estas dimensiones pueden estar articuladas de distintas maneras y pueden presentar distintos grados de complejidad, como también pueden presentar diferentes formas de visibilidad, como ya nos han hecho ver diversos autores tales como Norbert Elias, Michel Foucult y Jürgen Habermas en textos citados en los primeros capítulos de esta tesis.

Teniendo en consideración lo arriba mencionado e intentando dar cuenta de lo que señalan los autores en los marcos a los que esta tesis se refiere, agrupé las 21 categorías según sus significados y dimensiones en 6 bloques, a saber: datos biográficos del usuario; dimensión personal de los efectos; dimensión social de los efectos; dimensión organizacional comunitaria de los efectos; problemas surgidos en las relaciones; respuestas que las políticas educativas dan a la comunidad.

CUADRO Nº: 10

DIMENSIONES CUALITATIVAS DEL ANÁLISIS

Dimensión	Categorías agrupadas
1. Perfil del usuario	Años que vive en la comunidad; la comunidad antes/o sin el CECOVE; otras entidades existentes en la comunidad; motivaciones para vivir en esta comunidad, para participar en la vida comunitaria; primeros intentos de participacion; experiencias de participación previas a las propuestas por el CECOVE; formas de contacto con el CECOVE; causas del interés por el CECOVE; inicio de la participación en el CECOVE; desarrollo...
2. Efectos personales	Efectos en el proceso intelectual y de pensamiento; efectos en la vida personal; efectos en actitudes y valores; análisis del proceso establecido.
3. Efectos sociales	Efectos de la relación del CECOVE con la comunidad; sensaciones que genera el CECOVE en la comunidad
4. Efectos en la organización comunitaria	Efectos de la relación del CECOVE en/con las entidades; efectos en la relación de la entidad con la comunidqd
5. Problemas surgidos en estas relaciones	Problemas que existen en la relación del CECOVE con la comunidad; críticas al CECOVE, a sus políticas
6. Respuestas a la comunidad	Respuestas que el CECOVE da a la comunidad

Estos seis bloques sirvieron de ejes para el análisis de los efectos de las políticas educativas de la FESC/CECOVE en la comunidad estudiada desde la perspectiva de los usuarios. Tema tratado en el capítulo VII de esta tesis, bajo el título **Visión comunitaria**.

5.3. Los instrumentos de investigación

En una investigación cualitativa interpretativa crítica se entiende como "dato" todo el material -fuentes- que el investigador recoge de la realidad que estudia. Es posible utilizar varios métodos -instrumentos- para registrar estos datos, como notas de campo, grabaciones magnetofónicas, fotos, recogida de documentos, etc. Hay datos que ya se encuentran elaborados, como por ejemplo los documentos; hay datos que el investigador produce (diarios, notas); y hay datos que el investigador construye en el contexto estudiado (entrevistas). Hammersley y Atkinson (1994) se refieren a los instrumentos como las herramientas capaces de evitar que los datos sean adulterados inconscientemente en favor de la teoría emergente o sobre la que se apoya el investigador.

En esta investigación he utilizado dos fuentes principales de datos: documentos y entrevistas. Aunque participé como observadora en varias reuniones, hice varias fotos, y realicé un diario de campo, no consideré estos materiales como fuentes principales de análisis, sino que los utilicé como apoyo, sobre todo en la elaboración de los ensayos analíticos.

Entiendo que realicé el análisis y la interpretación de los documentos y de las entrevistas bajo un cuidadoso y pormenorizado estudio de estos informes. Este estudio se basó en el ejercicio de la autorreflexión, basada ésta asimismo en las lecturas de la bibliografía sobre el campo problemático en cuestión, sobre el tema de la investigación y sobre la metodología cualitativa. A continuación realizo una descripción de las principales fuentes de datos utilizadas.

5.3.1 Análisis de documentos

El deseo de investigar acerca de las políticas sociales planteadas por la FESC/CECOVE, especialmente las educativas, y sus efectos en una determinada comunidad, por sí sólo ya requería el conocer dichas políticas, lo que me impuso la exigencia de encontrar lo que de registrado existía sobre el trayecto por ellas recorrido, desde sus elaboraciones hasta sus aplicaciones y efectos. Esta es una condición reconocida por varios autores, como por ejemplo Gonzáles Alcantud (1995), quien afirma que previo a cualquier estudio cualitativo el investigador ha de buscar una información de archivo exhaustiva sobre su objeto de estudio.

Recomendaciones importantes también las hacen Hammersley y Atkinson (1994), diciendo que a veces los "documentos oficiales" son más "contractuales" que "descriptivos", por lo que para analizarlos el investigador tiene que aplicarles unas cuantas preguntas, tales como: ¿Cómo se escriben?, ¿Cómo se leen?, ¿Quién los lee?, ¿Con qué propósito?, ¿En qué ocasiones?, ¿A qué conclusiones llega?, ¿Qué registra?, ¿Qué se omite?, ¿Qué se da por sentado?, ¿Qué es lo que el autor parece dar por sentado?, etc.

Seguí también algunas de las recomendaciones de Salmon (1972) respecto a la búsqueda y el análisis de los documentos. Para este autor el investigador debe empezar por reunir todos los documentos en los que encuentra contenido para estudiar lo que quiere, debiendo luego someterlos a una minuciosa lectura y análisis crítico, lo que hará posible una agrupación de los temas o de los hechos investigados.

Todo el proceso de análisis de los documentos fue bastante complicado. Primero porque no los encontré debidamente organizados, y segundo por el volumen que resultó de su recogida. En esta etapa facilitó el trabajo el hecho de conocer el contexto investigado, ya que unos cuantos documentos no tenían fechas y a veces no hacían referencia a sus autores. Los identifiqué, en muchos casos, por el tema, buscando confirmar sus datos con posteriodad en las entrevistas. Este esfuerzo lo hice en cumplimiento a una de las exigencias metodológicas (Salmon, 1972) que valora positivamente el "lugar" político, histórico y social dónde se producen los documentos, pues no olvidemos que los lugares de producción asignan también importantes significados.

También facilitó el trabajo el permiso que obtuve de parte de los dirigentes institucionales para fotocopiar, sin ninguna restricción, todo el material que me pareciese interesante, así como el hecho de poder trabajar en las dependencias de la FESC y del CECOVE en cualquier horario que desease, incluso en sábados y domingos, donde disponía también de fotocopiadoras e impresoras para las reproducciones deseadas.

El proceso de análisis representó realizar varias lecturas de los documentos seleccionados. En la segunda lectura fui tomando notas en sus márgenes y posteriormente fui construyendo el marco contextual histórico-político y teórico de la Institución. Las primeras lecturas también me sirvieron para la elaboración del guión de las entrevistas, sobre todo para las que realicé con los dirigentes, educadores y funcionarios.

Es enorme la cantidad de documentos que fueron analizados en este trabajo. Algunos de ellos, por su importancia contextual, se encuentran anexados a esta tesis. Otros se encuentran apenas citados en el apartado de bibliografía de referencia bajo el subtítulo: **documentos de trabajo**.

5.3.2 Entrevistas

La entrevista constituyó el instrumento básico para recoger la información de los actores colaboradores. Entrevisté a 20 colaboradores, 10 del ámbito institucional y 10 del ámbito comunitario. De acuerdo con el modelo de análisis adoptado, las entrevistas recibieron tratamientos distintos según el ámbito al cual pertenecían los colaboradores. Este proceso diferenciado ya fue exhaustivamente explicado y justificado en los apartados referentes a los niveles de análisis. Aquí me limitaré a describir los aspectos comunes.

Cada entrevista tuvo una duración de 60 minutos. Todas fueron grabadas con el permiso expreso de cada uno de los colaboradores y posteriormente transcritas[9]. Las transcripciones (tal y como ya he señalado) fueron entregadas a los colaboradores a fin de que revisasen su contenido. En el segundo encuentro con los colaboradores siempre se estableció un ambiente adecuado para manifestar sus eventuales matizaciones o confirmar sus afirmaciones. Nuevamente se grababan, si acontecían, las modificaciones, lo que pasaba a ser incorporado al texto inicial. En este segundo momento no se excedieron los 30 minutos de grabación, aunque las discusiones se prolongasen por más tiempo.

[9]Cada transcripción me exigió una media 8 horas de trabajo

El tipo de entrevista fue semiestructurado, y en su construcción y desarrollo seguí sobre todo las recomendaciones de Hammersley y Atkison (1994). Para estos autores la entrevista semiestructurada es la que, aun manteniendo su estructura (intención), es *"reflexiva [...] los investigadores no deciden de antemano las cuestiones que ellos quieren preguntar, aunque suelen entrar en la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar. [...] la aproximación a los temas puede ser directa o indirecta, dependiendo de la función que persiga la entrevista." (p.128)*

Tanto en la primera etapa como en la segunda, elaboré un guión previo. En la primera etapa el guión presentaba más flexibilidad (anexo nº:1) que en la segunda, porque en ésta necesitaba buscar informaciones más específicas. Las entrevistas de la segunda etapa, así, se caracterizaron por el ejercicio del "cerco técnico" (Woods, 1989) elaborado en base al análisis de los datos anteriormente obtenidos, teniendo cada uno su propio guión.

En el caso de las entrevistas hechas con los colaboradores del ámbito institucional utilicé entrevistas con guiones más cerrados de acuerdo con las informaciones buscadas (cuadro nº:7).

Todas las entrevistas fueron anónimas y confidenciales.

Siempre tuve cuidado de no contaminar con mi perspectiva -ética- la perspectiva de ellos -émica-. Aunque soy consciente de que es una pretensión difícil de ser cumplida entre las personas que se comunican, me esforcé no obstante para que el lenguaje del entrevistado pudiese fluir con naturalidad, sin predisponer o cambiar a través de mi presencia o de mis intervenciones, su forma y significado original.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

5.3.3 Registros de campo

Los registros de campo (anexo nº:4) fueron fuentes que produje mientras recogía los datos. Registré conversaciones y observaciones que me parecieron importantes para enriquecer los análisis de los instrumentos principales de la investigación, esto es, documentos y entrevistas.

Para elaborar estos registros seguí algunas de las orientaciones de Woods (1989) y Hammersley y Atkison (1994), que recomiendan, por ejemplo, anotar observaciones hechas en torno al espacio físico, a los actores, a las actividades que desarrollan en paralelo a la nuestra en concreto, a sentimientos del observador o a los expresados por los actores, etc. Según estos autores, para un buen análisis posterior de los datos es fundamental que se puedan distinguir las circunstancias en las que los mismos se produjeron.

Cada día dediqué al menos dos horas para registrar "las circunstancias" en las que había trabajado. Momentos que también aprovechaba para reflexionar sobre lo hecho, lo no hecho y planear las actividades del día siguiente.

5.3.4 Ensayos analíticos

Las reflexiones diarias (registros de campo) constituyeron importantes recursos analíticos e interpretativos. Cordero (1995) se refiere a las reflexiones realizadas en las notas de campo como breves ensayos analíticos, y a éstos como construcciones de la "teoría fundamentada".

BIBLIOTECA

Los ensayos analíticos consistieron en hacer jugar datos e "ideas" y relacionarlos con la bibliografía consultada.

Con la ayuda del ordenador abrí un fichero donde fui acumulando, en forma de espiral, estos ensayos que a veces califiqué de "desechos" y a veces de "ideas sueltas". Este ejercicio así desarrollado me llevó por fin a un esquema general o patrón de análisis.

Woods (1989) plantea la función de los ensayos analíticos de la siguiente forma:

> *"Este aspecto de la investigación se concibe como un rito de pasaje, un ritual, un test sobre uno mismo [...] por el que hay que pasar si se quiere que el proyecto de investigación llegue a su plena madurez. Si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien." (p.184)*

El primer ensayo a realizar es el ensayo de supuestos. No es recomendable para el investigador ir al campo sin saber lo que va a hacer, lo que va a buscar, o sin tener una idea, al menos preliminar, acerca del contexto donde se emplaza el problema que eligió estudiar.

En esta investigación, el primer ensayo tuvo como fin organizar mis propios supuestos sobre lo que existía hasta el momento sobre la institución estudiada -FESC/CECOVE-, y explicar igualmente mis ideas previas sobre los supuestos efectos producidos por esta institución en los usuarios de la comunidad estudiada, campo problemático que me disponía a explorar. No traté de establecer hipótesis sino que explicitar los presupuestos de los que partía, ya que es imposible romper totalmente con ellos en la definición de un objeto de interés (Cordero, 1995).

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Este y los siguientes ensayos fueron discutidos con la directora de tesis. Considero que el proyecto de investigación registrado en septiembre del año 1994 fue el primer intento de poner por escrito el ensayo de (pre)supuestos.

Durante el desarrollo de esta investigación realicé seis ensayos analíticos, que corresponden a cada una de las etapas del modelo de análisis adoptado (Fig. nº:1). Cada uno de ellos requirió el esfuerzo de mirar hacia mis aprendizajes, mis "lagunas", los diferentes y complejos aspectos del tema, los temas emergentes, las nuevas ideas surgidas -apuntadas-, las barreras para seguir adelante, etc.

Todo esto me obligó a estar en contacto constante con los datos y con la bibliografía, a analizar constantemente estas informaciones, y sobre todo a emplear mucha dedicación y disciplina de trabajo. Woods (1989) comenta que al no proceder así el investigador cae en la trampa de dedicarse a recoger datos y dejar el análisis para el final de todo, actitud, sin duda, más cómoda y tentadora.

La producción escrita de los instrumentos de recogida de datos de esta tesis superó las 1000 páginas impresas y reunió más de 500 páginas de documentos.

BIBLIOTECA

5.4. La redacción del informe

La redacción del informe del trabajo realizado es un momento problemático, entre otras razones porque es un momento decisivo para que el trabajo tenga, a los ojos de los lectores, la valoración que el investigador desea darle. En el informe contenido y forma aparecen unidos, y el juicio del lector estará, por cierto, pendiente del mensaje que la forma de presentarlo le transmite.

El texto no debe sólo reproducir los datos, hay que convencer al lector de que lo que se presenta es técnicamente, científicamente, políticamente e ideológicamente "correcto". Hacer caso de estas exigencias impuestas para cualquier comunicación escrita, además de producir el informe en una lengua ajena fue aún una barrera más a considerar. Por todo esto, el acto de escribir el informe constituyó una de las etapas de más dedicación.

Existe muy poca información sobre el acto de redactar informes de investigación del tipo cualitativo interpretativo crítico. Afirmación que comparto con la mayoría de los autores citados en este capítulo. Por ello decidí registrar aquí algunas sensaciones que he experimentado al escribir mis informes. Conmigo pasó algo que en mucho se parece al proceso que uno experimenta al someterse a psicoanálisis. El acto de escribir es completamente distinto del acto de hablar y del acto de pensar. Los tres pueden ocurrir al mismo tiempo, pero al escribir las palabras funcionan con una "estructura de mapa" (Machado, 1993) lo que significa que tienen que extraer y explicitar saberes, conocimientos y juicios, y darles una imagen visual clara, capaz de conducir al lector, o al autor mismo, hacia donde sean capaces las pretensiones.

Con este propósito me armé del valor necesario para materializar este informe. Dos preocupaciones también poblaron mi mundo personal en estos años: la capacidad de permanencia de las palabras escritas (función conservadora) y la capacidad de reproducción de ellas (función transformadora). Siendo consciente de estos y otros riesgos, legitimé mi trabajo a través, como sólo podría serlo, de su escritura.

El acto de construir el texto requirió creatividad, organización y mucha paciencia[10]. Escribí y reescribí varias veces mucho de lo que aqui está escrito. Por un lado por dificultades con la lengua, pero también como forma de construir el proceso. Estos intentos iban haciendo posibles nuevas conexiones, nuevas relaciones, nuevos datos, etc. Fue una experiencia lenta, angustiosa y a la vez gratificante, pues fue al escribir cuando conseguí revelar, casi por completo, las complejas estructuras que me atormentaban, a menudo llevándome al insomnio.

5.5. La validez interpretativa

El tema de la validación, tratándose de investigación cualitativa interpretativa, sigue teniendo una noción un tanto incierta y muchas veces cuestionada desde otros paradigmas de investigación. Esta afirmación la encontramos en varios autores, entre ellos Hammersley y Atkinson (1994).

[10]Afirmo con seguridad que el Diccionario de Español fue una fuente consultada más de 1000 veces.

Según Goetz y LeCompte (1988) la credibilidad del estudio cualitativo interpretativo debe ser garantizada a través de lo que ellos mismos llaman "fiabilidad" y "validez", habiéndose de someter éstas, a su vez, a dos ámbitos, el interno y el externo.

Para cumplir estas exigencias a nivel interno -que consiste en asegurarse de que las interpretaciones del investigador y de los actores colaboradores coincidan-, devolví las interpretaciones realizadas -los primeros manuscritos- a los propios entrevistados para sus análisis y posterior discusión crítica.

Cumpliendo también esta exigencia a nivel interno, dos personas -un pedagogo y una socióloga- con larga experiencia y conocimiento del contexto estudiado, llevaron a cabo una lectura de los manuscritos interpretativos y de los ensayos analíticos con el objetivo de proceder a una revisión crítica de mis interpretaciones y de la argumentación.

Para cumplir las mismas exigencias a nivel externo -que consiste en la verificación de la coherencia interna y la existencia de relación entre los datos y las proposiciones presentadas por el investigador- presenté todo el material producido, desde los primeros borradores, a la directora de tesis para su análisis crítico y reorientación teórico-metodológica.

Respecto a la triangulación de fuentes, autores como Hammersley y Atkinson (1994) afirman que *"su valor está en comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información [...] con el intento de contrarrestar las varias posibles amenazas a la validez de nuestros análisis." (pp.216-7)*

Procedí a la triangulación recogiendo los datos de tres distintas fuentes, a saber: los documentos institucionales; los dirigentes, educadores y funcionarios de la institución; y los usuarios.

En los siguientes capítulos de esta tesis describo la manera en cómo utilicé esta triangulación y cómo contrasté las informaciones recogidas con el marco teórico de referencia.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO VI

FESC/CECOVE[1]: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

"Las instituciones constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo." (Frigerio *et alli*, 1993. p.19)

6.1 Introducción

Este capítulo está dividido en dos apartados. En el primero (6.2) presento un informe institucional de la FESC y del CECOVE con el propósito de registrar el proceso por el que han pasado en estos años (1969-1994).

Inicialmente este trabajo de reconstrucción histórica de la trayectoria institucional tuvo el objetivo de organizar cronológicamente las informaciones obtenidas a partir de los documentos analizados. Fue la forma que encontré para aproximarme y para disponer, de forma organizada, de los datos en el primer nivel de análisis, y de ahí proceder el ensayo analítico de entrada en el ámbito comunitario, objeto de mayor alcance de este estudio.

---

[1]Para fines de este estudio considero FESC/CECOVE como una sola institución porque no tiene sentido considerar al CECOVE como si fuera algo independiente, ni tampoco puedo tener en consideración en este trabajo todo el complejo conjunto de equipamientos sociales que administra la FESC en la ciudad de Porto Alegre.

Este proceso dio lugar a un mapa de información bastante amplio y constituyó el primer registro escrito de la historia de la institución. Tras varias discusiones con mis colaboradores expertos (procedimiento metodológico para lograr la validez interna[2]), acepté la sugerencia de mantener el texto en el cuerpo mismo de la tesis.

Las fuentes de información del primer apartado fueron los documentos y publicaciones institucionales que me facilitaron los dirigentes en la FESC y en el CECOVE durante el período en el que estuve en Porto Alegre recogiendo los datos.

En el segundo apartado de este capítulo (6.3) añadí a estas informaciones algunas de las ya extraídas a partir de las entrevistas a los dirigentes, educadores y funcionarios[3] con el objetivo de trazar algunas de las líneas institucionales que enmarcan el alcance de sus políticas y de su acción. Los temas o ejes que abordo reflejan las principales reflexiones que el proceso me ha aportado. Asimismo, me exigió proceder a una selección o elección de algunos ejes y no de otros, lo que es resultado de mi proceso de diálogo constante con los datos y con la bibliografía consultada.

[2]Véase en el capítulo V, el apartado nº 5 **(Validez interpretativa)**.

[3]Véase cuadro nº:6.

6.2 El marco institucional de análisis

6.2.1 Fundación de Educación Social y Comunitaria -FESC-

6.2.1.1 -1969-1974: Centro de Comunidad, la idea

La idea de dotar a Porto Alegre de equipamientos nuevos e inéditos en Brasil, que recibieron el nombre genérico de Centros de Comunidad, fue concebida por el profesor Frederico Lamachia Filho, Secretario Municipal de Educación y Cultura de Porto Alegre. El alcalde era el Ingeniero Telmo Thompson Flores. Así, la implantación de los Centros de Comunidad en la ciudad de Porto Alegre fue una acción del Ayuntamiento de esta ciudad bajo coordinación de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura.

Todo el año de 1969 se dedicó al estudio y a los planteamientos del proyecto cuya amplitud y pretensión exigía el esfuerzo de un gran equipo de trabajo.

> *"Este trabajo integrado no se limita sólo a los órganos municipales, [...], facilita el desarrollo de actividades de otros órganos públicos y/o privados en sus instalaciones, lo que hace más productiva la aplicación de recursos, ya que conjuga esfuerzos, no repite iniciativas y unifica objetivos, promoviendo articulación y comunicación."* (PMPA, 1970)

La iniciativa pública municipal de crear e implantar los Centros de Comunidad tenía como reto principal el desarrollo integral del hombre, atendiendo, ampliando y creándole el mayor número posible de necesidades culturales, recreativas, sociales y profesionales para su integración en la comunidad.

La pretensión consistía en que los Centros de Comunidad orientasen la organización de la vida comunitaria. Encontramos esta evidencia explicitada en la forma en cómo el proyecto propuso la organización técnico-administrativa de los centros y su relación con los usuarios. Los usuarios eran las personas abonadas en el centro, como si éste fuera un club cultural o deportivo. El proceso de divulgación consistía en una sólida campaña desarrollada en la comunidad con amplio apoyo y divulgación gubernamental, cuyo objetivo era lograr el abono de la población.

La campaña de divulgación y suscripción se sustentaba en una gran preocupación por establecer cuáles eran las diferencias entre un club y el Centro de Comunidad, y especialmente las ventajas de la propuesta, a largo plazo, para la comunidad.

> *"[...] los Centros de Comunidad participan en todas las escalas, en el perfeccionamiento cultural, deportivo y profesional, elevando el nivel intelectual y económico de sus poblaciones. Los reflejos de su actuación se van a traducir, en el futuro, en la mejora de los aspectos generales de la población asociada en lo que se refiere, en especial, a las condiciones de la salud física y mental, comportamiento social y posibilidades de empleo."* (PMPA, 1970)

La estrategia para lograr este reto se basaba en el trabajo desarrollado por técnicos[4] de diferentes especialidades en el sentido de concienciar a la población usuaria de la importancia de su pleno desarrollo y de su participación en la vida comunitaria.

[4]La palabra "técnico" siempre sirvió para designar la función de quienes trabajan directamente con los usuarios, sin importar qué formación, qué función o qué responsabilidad tengan.

> *"Cada uno de los integrantes de las familias de esta población participa y disfruta de las actividades de los Centros de Comunidad, los cuales asumen aspectos múltiples de auténtico club social popular, de centro de formación profesional y de núcleo de actividades culturales y deportivas."* (PMPA, 1970)

Bajo las palabras claves: Educación, preparación profesional, cultura, recreación y salud, la población era invitada a escuchar y comprender la dinámica del mundo del trabajo. La tarea era convencerlos de que el éxito en el mundo laboral comprendía varios aspectos; la preparación de la mano de obra, la elevación del nivel cultural y la ocupación sana y constructiva de las horas de ocio. Para objetivar esta oferta, los Centros de Comunidad fueron dotados de instalaciones específicas para la ejecución de las actividades de cada una de estas áreas.

6.2.1.1.1 CENTRO DE COMUNIDAD BARRIO IPIRANGA: La idea en marcha

En el día 9 de noviembre de 1970 fue inaugurado el Centro de Comunidad del Barrio Ipiranga como experimento de la idea. Dotado de excelentes instalaciones para los sectores administrativo, recreativo, cultural, de educación y de formación profesional, buscaba actuar junto a la población del Barrio Ipiranga y de sus proximidades tales como la Vila Jardim, Jardim Sabará, Jardim Itatí y Jardim Itú.

Para la educación y enseñanza profesional proponían:

> *"[...], son dadas posibilidades de acceso al mundo laboral a los jóvenes y adultos de ambos sexos, a través de cursos de formación profesional [...], de acuerdo con las necesidades de nuestro mercado..."* (PMPA, 1970)

Para el área de las actividades recreativas:

En nombre del concepto de educación o del modelo educativo de la época, que ampliaba el ámbito educativo más allá del ámbito escolar, proponían lo siguiente:

> *"La actividad recreativa busca llenar las horas de ocio de la comunidad con una ocupación sana y constructiva, posibilitando una auténtica profilaxis mental e interrelación social. La actividad recreativa hace posible establecer una mejora en el nivel general de la salud, [...] la práctica de los diferentes deportes exige una evaluación y análisis médicos de las condiciones de salud de los asociados..."* (PMPA, 1970)

Y para el área de la cultura:

> *"[...] son ofertadas actividades artístico-culturales bajo dos prismas: en el primero [...], el público asiste a los espectáculos o promociones; en el segundo [...], la participación en el hacer el arte es lo fundamental. La música, el teatro, el cine, las artes plásticas, la biblioteca popular, son algunas de las actividades programadas para este área."* (PMPA,1970)

El experimento del Centro de Comunidad Barrio Ipiranga fue evaluado positivamente por los técnicos de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura. Les pareció que esta era la idea capaz de dar respuesta, en términos de educación total, al desafío que la industrialización y la explosión demográfica lanzaban a las metrópolis en general y a la ciudad de Porto Alegre en especial. El concepto de educación total que daba soporte a la realización del proyecto se resumía en los siguientes términos:

> *"[...] Los Centros de Comunidad son la respuesta que el Ayuntamiento da [...], respuesta en términos de educación total: educación sistemática a través de la enseñanza y educación asistemática a través del arte, del deporte y de las actividades recreativas."* (PMPA, 1970)

En este mismo año, 1970, el Ayuntamiento empezó a divulgar sus perspectivas de implantación de otros centros de comunidad.

La Administración llevaba a cabo un discurso público cuyo contenido, en los ciudadanos, era capaz de despertar orgullo;

> *"Porto Alegre es una ciudad en pleno ritmo de expansión, con alto nivel de urbanización. Convertida en una gran metrópoli."* (PMPA, 1970)

y miedo;

> *"[...] Corre el riesgo de deshumanizarse, poniendo en peligro la salud física y mental de su población. [...]"* (PMPA, 1970)

Con esto construía el escenario perfecto para la aceptación del proyecto de humanización de la ciudad.

> *"Están siendo tomadas medidas. El Ayuntamiento ha puesto en primer plano la humanización de la ciudad. Y como factor de humanización está la implantación de otros Centros de Comunidad, [...] que funcionarán como oasis en la agitación técnica del gran complejo urbano de Porto Alegre..."* (PMPA, 1970)

En el año 1972 se inauguraron otros tres centros de comunidad: el 24 de febrero, el Centro de Comunidad Parque Madepinho -CECOPAM-; el 6 de noviembre, el Centro Esportivo 1º de Mayo -CEPRIMA-; y el 7 de noviembre, el Centro de Comunidad Vila Restinga -CECORES- (PMPA, 1974).

Al año siguiente, 1973, fueron inaugurados dos más: el 31 de marzo, el Centro Esportivo Vila Ingá -CEVI-; y el 10 de noviembre, el Centro de Comunidad Vila Floresta -CECOFLOR- (PMPA, 1974).

En 1974, el día 8 de noviembre, se inauguró el Centro de Comunidad Vila Elizabeth -CECOVE-. (PMPA, 1974)

La arquitectura de estos edificios sufrió alteraciones buscando corregir o ampliar espacios considerados negativos en los primeros centros de comunidad, así, en los centros deportivos se privilegiaron los espacios destinados a la práctica de actividades recreativas y deportivas.

En este corto espacio de tiempo la gestión y la política de acción de los centros de comunidad recibieron distintas orientaciones según el vínculo que mantuvieron con los diferentes sectores de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura:

- 1970-1971 (PMPA, 1985. p.14): El CECOBI que surgió bajo el pensamiento de la División de Cultura Popular de la Secretaria Municipal de Educación y Cultura, estuvo bajo orientación de la Superintendencia de la Enseñanza Municipal por evidenciar el aspecto enseñanza y en virtud del convenio con el Servicio Nacional de la Industria -SENAI- que pasó a desarrollar, en este Centro de Comunidad, cursos de formación profesional.

En 1971 este órgano gestor concluyó que el aspecto dominante de las actividades desarrolladas en el CECOBI era el recreativo, por lo que la gestión del CECOBI pasó a ser responsabilidad del Servicio de Recreación Pública de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura.

- 1971-1972 (PMPA, 1985. p.14): A finales del año 1971 la gestión del CECOBI cambia otra vez su vínculo y pasa a relacionarse directamente con el Gabinete del Secretario de Educación y Cultura, a través del Núcleo Sectorial de Planificación -NSP-, confiriendo de esta forma una mayor flexibilidad a las acciones desarrolladas en el CECOBI, de acuerdo con la multidisciplinaridad de las actividades allí realizadas.

- 1973-1974 (PMPA, 1985. p.15): En el año 1973 se arguyeron dos motivos como justificación para un nuevo cambio de gestión: la cantidad de usuarios que recurrían a los centros de comunidad y la falta de personal preparado para actuar en ellos, especialmente en las actividades recreativas y de ocio. El Núcleo Sectorial de Planificación -NSP- creó el Grupo de Coordinación y Supervisión de los Centros de Comunidad y Deportivos para gerenciar los trabajos estableciendo *"la participación de la comunidad en los proyectos que llevarán a una autodeterminación basada en el conocimiento de su realidad sociocultural, llevada a cabo a través de visitas y contactos con grupos y líderes comunitarios"*.

No obstantre, los problemas con el personal seguían aumentando. Para intentar resolverlos, el 5 de mayo de 1973 (*Portaria* nº 243) el alcalde creó un grupo de trabajo encargado de presentar alternativas de solución. La alternativa más factible, presentada en el día 21 de agosto del mismo año, fue la de crear un *Centro de Estudos de Lazer e Recreação* -CELAR- en convenio con el Ayuntamiento (PMPA) y la Universidad Católica del Rio Grande del Sur -PUC/RS-, que fue aprobado y firmado el día 17 de julio de 1974 (PMPA, 1974).

6.2.1.2 -1975-1977: La gestión "CELAR"

El convenio PMPA/PUCRS-CELAR necesitaba de un órgano que estableciese un puente entre el Ayuntamiento (PMPA) y la universidad (PUCRS). A través del Decreto 5.222 de 19/9/75 se creó la *Divisão de Educação Social, Lazer e Recreação* (DIESLAR). Esta *Divisão*, estaba ubicada en la Secretaría Municipal de Educación y Cultura, órgano municipal que respondía al convenio. Su relación con la universidad era directamente mediante el CELAR, órgano responsable de la administración y de las políticas desarrolladas en los Centros de Comunidad.

Por la ejecución del trabajo contratado la PMPA pagaba a la PUCRS (PMPA, 1974) el 10% del coste total de los sueldos mensuales del personal, estando los funcionarios legalmente vinculados a la PUCRS. De este modo, la PMPA ingresaba cada mes, en la cuenta de la PUCRS, el valor correspondiente al total de los sueldos más el 10%.

El 13 de marzo de 1975 se inaugura el Centro Esportivo Georg Black -CEGEB- (PMPA,1975), y el 5 de noviembre el Centro Social Vila Mapa -CESMAPA- (PMPA, 1975). Este último tenía los mismos objetivos que los demás, pero su ubicación administrativa en el ámbito del ayuntamiento le vinculó con el *Movimento Assistencial de Porto Alegre* (MAPA); en virtud de las innúmeras actividades que esta institución desarrollaba y administraba en aquella *Vila*. El MAPA tenía a su cargo la mayoría de las acciones asistenciales del Ayuntamiento y era dirigido por la mujer del alcalde.

En el mismo año de 1975, a nivel nacional se desarrollaron varios programas y proyectos, por ejemplo el Proyecto *Rondon* y el Programa Nacional de los Centros Sociales Urbanos, con la intención explícita de avanzar en la llamada política de integración nacional. La concepción de los Centros Sociales Urbanos estaba basada en la experiencia desarrollada en la ciudad de Porto Alegre con los Centros de Comunidad. Por medio del Decreto nº 75.922 de 01/07/75, el gobierno federal creó el Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos (PNCSU), que, según el artículo 1º del mismo Decreto, desea:

> *"Promover la integración social en las ciudades, a través del desarrollo de actividades comunitarias en el campo de la educación, de la cultura, del deporte, de la salud y nutrición, del trabajo, de la seguridad y asistencia social y del ocio."*

6.2.1.2.1 Porto Alegre, para orgullo de sus ciudadanos

Con el orgullo de haber implantado nueve centros de comunidad en el corto espacio de tiempo de cinco años -1970/1975- y junto con el hecho de que el gobierno federal hubiese destacado dicha realización como referencia positiva -y con ella justificar la implantación del PNCSU a nivel nacional-, la administración municipal divulgó ampliamente su trabajo en este ámbito entre la población de Porto Alegre.

Transcurridos cinco años (PMPA, 1975) se nota, en el terreno discursivo, un cambio en el concepto de educación y en el del propio modelo educativo. Por supuesto también hay un cambio en lo que se refiere a responsabilidades educativas. Lo que antes, a principios de los años 70 (PMPA, 1970) era responsabilidad gubernamental -*humanizar la ciudad*-, ahora es responsabilidad de todos los ciudadanos y colectivos.

> *"Ultrapasando ahora los límites de la familia y de la escuela, que no pueden asumir solas las funciones educativas exigidas por la sociedad moderna, la educación pasa a ser movimiento de masas, donde todos tienen el deber de educarse, unos a los otros, en una dinámica interminable. Todos los sectores de la sociedad necesitan participar de la tarea que debe transformarse en un proceso común."* (PMPA, 1975. p.2)

Al gobierno le cabe *despertar* esta conciencia, *alimentarla* cuando necesario y *asistirla* técnicamente.

Bajo este pensamiento y estas convicciones la administración municipal hizo una amplia divulgación de su nueva propuesta política pedagógica. En la propuesta misma estaba incluida la justificación del convenio PMPA/SMEC - PUCRS/CELAR.

De forma resumida, transcribimos a continuación fragmentos de la propuesta de la administración municipal ante el nuevo desafío:

> *"Una Secretaría Municipal de Educación y Cultura deberá dar cuenta de los aspectos educacionales y culturales [...] cuestionando su adecuación al momento histórico. [...] El tiempo libre [tiempo de ocio] empieza a ser un desafío y una responsabilidad para el educador. [...] El hombre perplejo [...] es el blanco del administrador. Las actividades recreativas y de ocio asumen una importancia decisiva en el sentido de la no alienación y la re-creación de valores. La educación no puede preparar el hombre sólo para el trabajo: es necesario que él sepa utilizar el ocio*
> *[...]. Esta realidad forzó la PMPA a dirigirse hacia iniciativas concretas en el campo del ocio, teniendo en cuenta la expansión cultural continuada del hombre urbano, proporcionándole medios para que él mismo realizase su educación permanente."* (PMPA, 1975)

Con el objetivo de responder a las necesidades típicas de cada uno de los grupos sociales urbanos en el ámbito de actuación propuesto, la PMPA/SMEC creó los llamados *equipamientos fijos* (centros de comunidad y centros deportivos) localizados en *vilas* de características definidas. Y creó los llamados *equipamientos móviles* (proyectos itinerantes) como la *Tenda* y el *Carrossel de Cultura* que, gracias a su movilidad, llegaban a las *vilas* distantes y/o provisionales.

La población tenía también a su disposición los *equipamientos* tradicionalmente existentes en la ciudad, como los parques, las plazas, los campos de fútbol, el Auditorio Araujo Viana, el Atelier Libre, la biblioteca, la pinacoteca y el servicio de divulgación histórica.

> *"[...] Pero, el ayuntamiento tiene conciencia de su responsabilidad. Sabe que a los recursos materiales se deben añadir los recursos humanos capaces de accionarlos. Por esta razón ha mantenido contactos con la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para la creación de un núcleo de recreo y ocio, instrumento capaz de perennizar la formación de los elementos dinamizadores del área en nuestra ciudad [...] lo que propició la fundación del Centro de Estudos de Lazer e Recreação -CELAR-, órgano de carácter técnico y científico destinado a la educación para el ocio, a la investigación, a la divulgación y a la formación especializada de profesionales para ctuar en este área. [...] la PMPA y la PUCRS, además de atender sus propias necesidades de personal para este área, estarán proporcionando a las organizaciones de la comunidad los elementos necesarios para este tipo de trabajo, elementos que serán forzosamente utilizados dentro del espíritu amplio de responsabilidad con la ciudad educativa."*(PMPA, 1975. p.4)

A través del análisis de los documentos oficiales a los que tuve acceso, mencionados en este trabajo, traduzco la idea de *ciudad educativa* como la que sigue:

El poder gubernamental instituido justificaba como exigencia de la sociedad moderna el abordaje de las funciones educativas por encima de los límites de la familia y de la escuela. Ante tales exigencias inculcaba en la opinión pública la idea de que todos tenían el deber de educarse mutuamente en un proceso cuya dinámica era inagotable. Esta propuesta constituía una tarea de todos y por supuesto conducía al ideal de *ciudad educativa*.

La idea estaba basada en un conjunto de acciones con altas dosis de intencionalidad educativa, reto que exigía una sensibilidad con el problema (exigencia de la sociedad moderna). A la administración pública le correspondía la tarea de sensibilizar y concienciar a la población de que la educación era responsabilidad de todos.

6.2.1.2.2 El contrato PMPA/SMEC - PUCRS/CELAR

El contrato firmado el 17 de julio de 1974 (PMPA, 1974) entre el municipio de Porto Alegre y la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur tuvo lugar bajo la responsabilidad de un grupo de personas contratadas por el CELAR para constituir el Departamento de Coordinación General de los Centros de Comunidad.

Los planes de trabajo del CELAR tuvieron como período de vigencia el intervalo de tiempo entre los meses de julio y junio de cada uno de los tres años. Por tanto, su trabajo se desarrollaba en planes anuales.

Según informa el "Relatorio Síntesis" (PUCRS, 1975), que fue entregado al secretario de educación y cultura del municipio de Porto Alegre en julio de 1975, el plan anual -julio/74 - junio/75- introdujo un modelo de planificación común a los centros de comunidad. En el terreno institucional también planificó y ejecutó el *primer proyecto específico de entrenamiento de recursos humanos*. Este mismo "Relatorio Síntesis" informa al gobierno municipal que por parte del CELAR se considera cumplido el "sistema de intervención" planteado para el primer año de ejecución del contrato firmado.

Por parte del CELAR (Relatorio Procesal -76/77-) se interpretó que la experiencia del primer año de ejecución del contrato, junto con los instrumentos de acompañamiento y evaluación del trabajo implantados y la documentación existente, eran las principales pruebas de la efectiva implantación de la nueva propuesta de trabajo y su dinámica.

El año 1976 se dedicó a la ampliación de la propuesta. Esta etapa pretendía dar cuenta de dos aspectos de naturaleza diversa que constituían el problema a resolver por el Plan de trabajo del año 75-76.

El primero, de naturaleza administrativa, consistía en que tanto el equipamiento físico como el contrato (PMPA/SMEC-PUCRS/CELAR) se presentaban más estáticos que en el momento -1974- en que surgió el proceso.

"...tienen un carácter de permanencia..." (PUCRS, 1977)

El segundo, de naturaleza político-pedagógica, radicaba en el hecho de que el ocio, como fenómeno social, imponía la necesidad de clarificar su concepto y su función social. Esto exigía un mayor conocimiento y un dominio del marco referencial teórico del propio fenómeno del ocio como objeto institucional de trabajo.

"...Esta situación exige elaboración, estudio y reflexión sobre el propio proceso ya implantado." (PUCRS, 1977)

Estos dos aspectos y sus interrelaciones constituyeron el marco referencial del plan de trabajo del CELAR a ser ejecutado a través de los centros de comunidad en el año de 1976.

El CELAR, en la elaboración de su plan de trabajo para el año 76/77, interpreta y describe la situación social y sus relaciones en estas comunidades como un escenario en el que el hombre es un sujeto alienado de sus propias potencialidades y que al encontrarse en un estado de anomía, tanto sus valores individuales como los sociales se vuelven ajenos a él mismo.

El tiempo libre, en este contexto, sólo es un intervalo revitalizante entre una y otra jornada de trabajo. Esta dicotomía entre el tiempo libre y el tiempo de trabajo produce una sensación de pérdida de la identidad en el sujeto, hecho que queda subrayado por efecto de la masificación, de la concentración de la renta y de la producción en serie, que no permite que el hombre vea ni disfrute del producto de su trabajo.

> *" [...] la masificación, la especialización, la concentración de la renta, y por otra parte, la desinformación, la dominación cultural, la subcultura, las instituciones y la inexperiencia democrática, crean un estado de anomía..."* (PUCRS, 1977)

Respecto a las instituciones encargadas de normalizar la vida de estas comunidades, incluyendo los centros de comunidad, el CELAR denuncia en su plan de trabajo que dichas instituciones actúan, según sus especificaciones, como productoras de respuestas paternalistas a unas determinadas necesidades.

"Las instituciones que normalizan la vida de una comunidad se proponen [...] a dar respuestas [...] Las respuestas son dadas de forma paternalista [...], las personas pasan a depender de las entidades. [...] también las respuestas se dan a las necesidades no fundamentales..., sin que lo esencial -la realización del hombre- sea tomado como reto..." (PUCRS, 1977)

Ante tal crítica, el CELAR plantea como objetivo y como finalidad para su trabajo en estas comunidades, para el período de 1976/77, lo siguiente:

"Posibilitar, a través de la prestación de múltiples servicios, el desarrollo de una conciencia del ocio, de manera que posibilite la realización del hombre como:
- individuo que crea y trasciende su mundo;
- ser social que dialoga, modifica sus relaciones y crea nuevos patrones de comportamiento.

Promover una mejora de la calidad de vida del individuo, del grupo y de la comunidad, en términos de proceso de cultura y de desarrollo brasileño." (PUCRS, 1977)

Entre los objetivos y finalidades del CELAR y el pensamiento del Estado (Municipalidad de Porto Alegre) existe una dosis de compatibilidad. La municipalidad veía, en la época, el ideal de "ciudad educativa" como única forma posible de contestar a las exigencias educativas del mundo cambiante. La "ciudad educativa" significaba la "escuela" que el grupo urbano necesitaba. (PMPA, 1975)

"La ciudad educa de varias maneras [...] actividad escolar [...], preocupación por la vivienda [...], por los equipamientos de ocio [...]. Sosteniendo el desarrollo de todas estas actividades [educativas] está el hombre..., el responsable mayor. Compete a él, sea como dirigente o como individuo, la tarea de concretar la idea de la ciudad educativa. Por esto han de juntarse poder público y sociedad civil en un solo bloque con la responsabilidad de lograr la estructura educativa en una realidad continua..." (PMPA, 1975)

Desde el punto de vista de los funcionarios, el contrato PMPA/SMEC - PUCRS/CELAR, que tuvo la duración exacta de tres años (julio/74-julio/77), presentó como punto débil las relaciones jurídicas administrativas entre las instituciones implicadas. Esto se reflejaba en la ausencia de cumplimiento de fechas para pagar sueldos, en la dificultad de mantener los equipamientos, etc.

También generaban grandes expectativas las fechas de renovación del contrato en el mes de julio de cada año.

> *"[...] el retraso en los pagos mensuales de sueldos. [...] el problema de la ruptura del contrato, en los últimos bimestres, se hizo sentir entre los funcionarios como algo amenazador. [...] determinó que el trabajo [...] estuviera fundamentalmente encaminado a esclarecer y elaborar esta situación, lo que dio lugar a un retraso en el ritmo de trabajo y de preocupación con los usuarios [...]."* (Memoria anual del CECOVE. PUCRS, 1977)

El punto culminante del contrato PMPA/SMED - PUCRS/CELAR estuvo en la forma explícita en cómo el CELAR definió y clarificó teóricamente su objeto de trabajo -el ocio- en su labor en la formación permanente de los funcionarios y en su estrategia didáctica de trabajo. Estos puntos formaron la tríada que sustentaba su forma de intervención en lo referente a las políticas y directrices, a la supervisión y asesoría, y a la formación permanente de los recursos humanos (funcionarios, técnicos y profesores).

Respecto a los equipamientos fijos, dos de los centros de comunidad fueron ampliados en 1976. Se concluyó la tercera etapa del Centro de Comunidad de la Vila Floresta -CECOFLOR-; y en el Centro de Comunidad Vila Restinga -CECORES- se finalizó la etapa en que pasa a funcionar el centro de oportunidades profesionales en convenio con el Servicio Nacional de la Industria -SENAI-.

Las relaciones entre el Ayuntamiento -PMPA- y la PUCRS respecto al contracto PMPA/SMEC y PUCRS/CELAR iban acumulando dificultades. De dichas dificultades deviene la actitud del alcalde de la ciudad de Porto Alegre de crear por fuerza de ley la Fundación de Educación Social y Comunitaria -FESC- (Ley nº 4.308 de 13 de julio de 1977. anexo nº5), con el objetivo de:

> *"Desarrollar las actividades de las Unidades Operacionales [Centros de Comunidad] a su encargo, en la forma de administración participativa voluntaria con los organismos y grupos sociales y educacionales existentes y actuantes en la Comunidad donde las mismas se localizan."* (PMPA, 1985. p.16)

Al final del mismo mes, julio/77, la PUCRS escinde el contrato PMPA/SMEC - PUCRS/CELAR. En esa fecha la Divisão de Educação Social, Lazer e Recreação -DIESLAR- (decreto 5.222 de 19/9/75) pasa a ejercer la dirección técnico-administrativa de los centros de comunidad. (No constan, en los documentos consultados, las razones que llevaron a la escisión del contracto).

Al final del mismo año la Secretaría Municipal de Educación y Cultura -SMEC- crea la Divisão de Esportes e Recreação Pública -DERP-, que:

> *"...tiene la responsabilidad de planificar, promover y dinamizar la práctica deportivo-recreativa en la ciudad de Porto Alegre."* (PMPA, 1982. p.24)

6.2.1.3 -1978 - 1988: FESC, una Institución

La Fundación de Educación Social y Comunitaria (FESC) empieza a administrar los centros de comunidad sólo en septiembre del año 1978. En el período entre la administración del CELAR y la administración de la FESC (1 año) los centros de comunidad fueron administrados por la DIESLAR.

En este momento queda incorporado al patrimonio de la FESC el Centro Social de la Vila Mapa (CESMAPA), hasta entonces administrado por el Movimiento Asistencial de Porto Alegre (MAPA).

La ley nº 4.308 (anexo nº5) autoriza a la municipalidad a crear la FESC para:

> *"...promover y desarrollar la educación social y comunitaria, y administrar los centros de comunidad y deportivos, así como equipamentos similares."* (Ley 4.308, art.1º)

Los presupuestos de la FESC quedan fijados en el artículo 5° de la misma ley:

"...la Municipalidad está autorizada a contribuir [...] anualmente [...] con el presupuesto de hasta un 10% del total [..]. del presupuesto anual de la SMEC [...]" (Ley 4.308, art.5°)

En el artículo 8° están explicitadas cuáles son las finalidades de la FESC. De forma resumida destacamos lo siguiente:

"I- La administración de los centros de comunidad [...] así como el desarrollo de la educación social y comunitaria."

"II- La selección [...] administración [...] supervisión del personal [...]"

"III- Desarrollar las actividades [...] bajo una propuesta de administración participativa [...] con los organismos y grupos sociales y educacionales [...] actuantes en las comunidades..."

"IV- Establecer contratos [...] con organismos públicos o privados, actuantes en la dimensión social del desarrollo del hombre."

"V- Planear, coordinar [...] actividades [...] de acuerdo con los objetivos de la Administración Municipal [...] y encajarse con el desarrollo social y aspiraciones de la comunidad..."

"VI- Desarrollar otras actividades compatibles con sus finalidades." (Ley 4.308, art.8°)

Respecto a la estructura administrativa de la institución, el artículo 14° dice lo siguiente:

> *"[...] tendrá un presidente, un vice-presidente, un consejo superior, un consejo fiscal y una directoría ejecutiva, nombrados por el alcalde."*

> *"1°- La presidencia [..]. será ejercida por el Secretario Municipal de Educación y Cultura..."* (Ley 4.308, art.14°, par.1°)

Respecto al personal que estaba trabajando en los centros de comunidad bajo contrato laboral con la PUCRS/CELAR, la ley 4.308 determinó lo siguiente:

> *"Los empleados de la PUCRS que hasta el día 27/05/77 ejercían sus actividades en los Centros de Comunidad [...] podrán, por cuenta de la Municipalidad, continuar [...] hasta la constitución definitiva de la FESC, cuando deberán someterse a una selección..."* (Ley 4.308, art.21)

Respecto a la DIESLAR la ley 4.308 preveía lo siguiente:

> *"A partir de la inscripción de los actos constitutivos de la FESC en el Registro Civil [...] queda el Municipio autorizado a extinguir a la DIESLAR (decreto 5.222/75) [...] así como el puesto de director de la DIESLAR (ley 3.862/74)."* (Ley 4.308, art.23)

Respecto al vínculo político administrativo de la FESC, en el ámbito de la Municipalidad, la ley dice lo siguiente:

> *"La FESC quedará vinculada a la Secretaría Municipal de Educación y Cultura."* (Ley 4.308, art.24)
>
> *"Los estatutos de la FESC serán elaborados por la SMEC y aprobados por decreto del alcalde."* (Ley 4.308, art.25)
>
> *"El alcalde designará el representante de la Municipalidad en los actos de la institución de la FESC."* (Ley 4.308, art.26)

En el mes de julio de 1978 (Decreto nº 6.359) se aprueba el estatuto de la FESC. Para el "Consejo Superior" y para el "Consejo Fiscal" aplica las siguientes normas:

> *"La composición del Consejo Superior es de 13 miembros designados por el alcalde [...] 8 de ellos del Ejecutivo Municipal y 5 de ellos de entidades comunitarias: 2 de AAVV, 1 de Escuela, 1 de Asociación de Padres y Maestros y 1 de asociación o club deportivo no profesional."*
>
> *"El Consejo Fiscal es de 3 miembros [...] 2 de ellos representantes del Ejecutivo Municipal y 1 representante de entidades comunitarias."*

El mismo Decreto crea los "Consejos de Asesoramiento".

> *"Crea los Consejos de Asesoramiento en cada uno de los Centros de Comunidad [...] compuestos por representantes de las Entidades Comunitarias..."*

Oficialmente la FESC quedó con la siguiente estructura: (Organigrama)

Presidente

- Asesoría

Consejo Superior

Consejo Fiscal

Directoría Ejecutiva

- Director Administrativo

- Director Técnico

Gerencia Ejecutiva

- Gerente Administrativo

  - Sector de contabilidad

  - Sector de servicios generales

  - Sector de recursos materiales

  - Sector de recursos humanos

- Gerente Técnico

  - Sector de apoyo técnico

  - Coordinación del trabajo

  - Coordinación del deporte y recreación

  - Coordinación de asistencia y seguridad social

  - Coordinación de cultura y artes

  - Coordinación de salud y nutrición

Gerencia de Unidades Operacionales

- Centro de Comunidad Vila Restinga
- Centro Social Vila Mapa
- Centro de cuidados diurnos Judith Meneghutti
- Centro de Comunidad Parque Madepinho
- Centro Deportivo Georg Black
- Centro Social Urbano 1° de Maio
- Centro de Comunidad Vila Floresta
- Centro de Comunidad Vila Elizabeth
- Centro Social Urbano Vila Ingá
- Centro de Comunidad Bairro Ipiranga

Esta Institución -FESC- empieza a existir definitivamente en 01/09/78, fecha en la que son firmados los contratos laborales con los trabajadores de los centros de comunidad. Hasta este momento, incluso en el período en que los centros de comunidad estuvieron bajo la administración de la DIESLAR, el objeto de trabajo de la institución era el ocio. Con la FESC el objeto de trabajo empieza a ser ampliado en su dimensión sin dejar de trabajar con el ocio y la ocupación del tiempo libre, pero incluyendo en su ámbito de trabajo otras preocupaciones y otras acciones que van a modificar el perfil de su acción, el modelo de intervención y el perfil del trabajador de la Institución, llegando incluso a modificar la estructura física de los centros de comunidad.

> *"[...] En este proceso fue identificada la necesidad de atención al pre-escolar [...] (3 a 6 años), que impedía la liberación de la mano de obra femenina. [...] la FESC empieza a desarrollar un programa [...] ya en el año 1978 [...] encontrando su afirmación en el año 1979, [...] cuando a través del desmembramiento de parte de las instalaciones del Cecopam, es estructurado el Centro de Cuidados Diurnos Judith Meneghetti -CEJUME-"* (PMPA, 1985. p.16)

En cada uno de los centros de comunidad empieza a funcionar la atención pre-escolar, siendo algunas salas ocupadas exclusivamente para este tipo de atención.

El organigrama de los centros de comunidad sufre alteraciones, pues los llamados centros infantiles requieren unos planteamientos y una supervisión del ámbito del sistema oficial de la educación escolar, en este caso directamente de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura.

Se establece una duplicidad de intervención; una en el ámbito de la educación social y otra en el ámbito de la educación escolar. De ahí deviene una división entre los funcionarios (profesores o no) en lo que respecta a su ubicación administrativa en el Centro y su forma de intervención junto al usuario y la comunidad.

Los recursos financieros para los centros infantiles son garantizados por el presupuesto municipal mediante un convenio con la *Legião Brasileira de Assistencia* (LBA), por el *FINSOCIAL* -los cuales representaban un 5% del coste total-, mientras que los alimentos no perecederos fueron garantizados por el *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE).

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

El hecho de que el Secretario Municipal de Educación fuera el Presidente de la Institución también produjo alteración en el cotidiano de los centros de comunidad. Desde entonces quedó patente el interés institucional de divulgar la imagen del Presidente como la imagen del "buen administrador" y por ello también intentar garantizar la permanencia de un determinado "político" o de un determinado "partido político" en el mandato público. Es decir, la FESC asumió también el papel de correa de transmisión de los ideales del poder constituido.

En julio del año 1979 la FESC pasa a editar un pequeño periódico de amplia circulación en las comunidades donde estaban ubicados los centros de comunidad. De distribución gratuita, su edición era bimensual y tenía el nombre de *Comunidade*. Sus titulares casi siempre estaban determinados por lo que dijera, por lo que pensara o por lo que hiciera el presidente de la FESC, como se podía observar en las portadas. (Anexo nº6)

El periódico estaba editado por la administración y sus objetivos eran:

> *"[...] la divulgación de las actividades promovidas por la FESC junto a los nueve centros que administraba..."* (Comunidade, Ano I, nº 6)

Otro hecho significativo de este período (1980) fue la idea de que los funcionarios tuviesen una "Asociación" que les representara. La paradoja está en que "la idea" la tuvo el propio presidente de la FESC, quien sugirió algo en favor de la organización de los funcionairos sin que estos hubiesen manifestado previamente dicha necesidad. Esta asociación, denominada Asociación de los Funcionarios de la FESC -AFFESC-, pasó a encargarse de promover una serie de eventos sociales que justificaban la presencia constante de los dirigentes y administradores de la FESC, que además fueron aclamados con el honor de "socios beneméritos" de la AFFESC.

FESF - UFPES
BIBLIOTECA

La primera directoría, de carácter provisional, se compuso de un grupo de funcionarios escogidos por la dirección de la FESC. La primera directoría definitiva, elegida, estaba compuesta por ocho funcionarios admitidos en la administración de la FESC y una funcionaria (secretaria) antigua, es decir, de la administración del CELAR (Comunidade, 1981. Ano III, nº 10. pp.7 y 9). La AFFESC todavía sigue en funcionamiento, sin embargo, su forma de actuación y de relación con los funcionarios y con los dirigentes institucionales no es el objeto de análisis en este trabajo.

La aproximación de la FESC a las entidades comunitarias también constituyó un hecho nuevo. La novedad estaba en las constantes presencias del presidente de la FESC en las actividades promocionadas en dichas entidades.

Los Clubes de Madres fueron el blanco preferido en estas incursiones, hasta el punto que la FESC, en la persona de su presidente, firmó un contrato de prestación de servicios y cursos para los Clubes de Madres (*Comunidade*, 1981. Ano III, nº10) patrocinados por la misma institución. Estos cursos, generalmente de artesanía, con una duración de 30 o 60 días, finalizaban con una ceremonia. Para estas ocasiones era invitado el presidente de la FESC. En una de estas ceremonias el presidente afirmó:

> *"...uno de los objetivos de la SMEC, a través de la FESC, es dar su apoyo a las actividades comunitarias. Entonces, en el momento en que pudimos contribuir de alguna manera con iniciativas meritorias como los "Clubes de Madres", nos sentimos plenamente gratificados."* (Comunidade, 1981. AnoIII nº10. p.12)

En el año 1980, la FESC intenta ampliar su trabajo a algunas *Vilas* donde no existen los centros de comunidad. Así que, a la manera de "posiciones avanzadas", inicia un proceso de intervención en la Vila Divinéia y después en la Vila Vargas, aunque ambas iniciativas se deshicieron pronto.

También en el año 1980 (Decreto 7.359/80) se modificaron y revocaron dispositivos del Estatuto de la FESC, tales como:

- Sustitución de las expresiones Centro de Comunidad, Centro Deportivo y equipamientos similares, por Unidades Operacionales;

- El plazo de presentación del balance al Consejo Fiscal pasa a ser semestral;

- El Consejo Superior ya no tiene competencia para fijar límites máximos de gastos con los funcionarios.

- Los Consejos de Asesoramiento de los centros de comunidad dejan de existir;

- La contribución de hasta un 10% del total de los presupuestos de la SMEC deja de ser obligatorio;

- El Presidente de la FESC ya no puede designar o admitir empleados para los puestos de jefe o asesor.

Aún en el año 1980 (PMPA/85) la FESC buscó firmar un convenio con el Programa Nacional de Centros Sociales Urbanos -PNCSU-, como forma de resolver algunas dificultades, en especial las financieras, con perspectivas de ampliación de los servicios y del propio equipamiento de algunos de los centros de comunidad.

El convenio se firmó y el 1 de mayo de 1982 (PMPA/85) se inauguraron las nuevas instalaciones del Centro Deportivo 1° de Mayo, que pasó a llamarse Centro Social Urbano 1° de Mayo.

El 25 de septiembre de 1982 (PMPA/85) fueron inauguradas las nuevas instalaciones del Centro Deportivo Vila Ingá, que pasó a llamarse Centro Social Urbano Vila Ingá. Y el 6 de noviembre del mismo año quedaron inauguradas las nuevas instalaciones del Centro de Comunidad Vila Elizabeth que pasó a llamarse Centro Social Urbano Vila Elizabeth. Sin embargo, las tres Unidades Operacionales siguieron siendo llamadas y conocidas, respectivamente, por las siglas: CEPRIMA, CEVI y CECOVE.

De conformidad con las directrices del PNCSU, la FESC pasó a trabajar bajo el siguiente objetivo general:

> *"Promover un proceso de educación social que logre fundamentalmente preparar a la comunidad en el sentido de participar de forma organizada en la gestión de la vida comunitaria, así como posibilitar la creación de una conciencia crítica que posibilite la comprensión del compromiso del hombre con su desarrollo."* (Fesc/83-Plan bienal)

En el mismo Plan bienal la FESC diseña el perfil de la población que vive en los barrios periféricos de Porto Alegre, que es la usuaria de los centros de comunidad. El perfil es el siguiente:

> *"[...] Este grupo se caracteriza por no poseer vínculos directos con el proceso productivo [...]. La estructura social se fundamenta en lazos de parentesco, [...] y vecindad. Compone el segmento social resultante del proceso migratorio campo-ciudad."* (FESC, 83. Plan Bienal)

Sobre el trabajo desarrollado en estas comunidades en los dos años anteriores, consta la siguiente reflexión:

> *"En los dos últimos años [...] en efecto, su acción [acción de la FESC] aún privilegió las actividades menos comprometidas con la reflexión crítica y con la búsqueda de alternativas propias de las comunidades en el proceso de superación [...] Se observa [...] un elitismo en las actividades de las Unidades Operacionales, y [...] un alejamiento de la población usuaria cuyo perfil ya definimos..."* (FESC, 83. Plan Bienal)

En el mismo Plan, se hace constar que esta situación se produjo por efecto de tres factores:

> *"- Política Social poco clara (que debería considerar a la comunidad como principio, medio y fin del proceso)*
> *- Política de selección y admisión de recursos humanos poco adecuada a las necesidades del trabajo...*
> *- Desintegración de algunos grupos comunitarios y la consecuente insuficiencia de representatividad comunitaria."* (FESC, 83. Plan Bienal)

La FESC, definida como "sistema", planteó su intervención para el bienio 83/84 en siete niveles diferentes, cada uno con las características específicas en lo que respecta a su ámbito de ejecución.

"Sistema: el conjunto, en un todo organizado, de los centros de comunidad, sociales, deportivos, urbanos y la Directoría Ejecutiva de la FESC." (FESC, 83. Plan Bienal)

Nivel 1- Unidad(es) Operacional(es) X Unidad(es) Operacional(es)

Nivel 2- Unidad(es) Operacional(es) X Entidad(es)

Nivel 3- Unidad(es) Operacional(es) X Comunidad(es)

Nivel 4- Sistema X Comunidad(es)

Nivel 5- Sistema X Unidad(es) Operacional(es)

Nivel 6- Sistema X Entidad(es)

Nivel 7- Sistema X Otros Sistemas

A partir del año 1979 (PMPA,85. p.27) la FESC empezó a ampliar la idea original de una atención comprometida exclusivamente con actividades recreativas y de ocio. Así, pasó a atender también una nueva area, que calificó como "area social", y pasó también a trabajar en la "organización de la comunidad", para que ésta se hiciese "corresponsable" en la construcción de su propio desarrollo y gestión.

En el año 1979 empezaron a funcionar los centros infantiles, y en 1984 iniciaron su marcha los Grupos de Convivencia para la 3ª edad en todos los centros de comunidad. Cabe decir, que en uno de los centros -CECOFLOR- ya existía un grupo de convivencia para la 3ª edad desde el año 1976.

En el texto del Plan Bienal (FESC, 1983) queda explicitada como política de acción de la FESC la "educación social" y el "desarrollo comunitario", éstos entendidos como principales focos de interés en la actuación institucional, previstos incluso en la ley 4.308. Dicha política presupone el establecimiento de un proceso participativo en las relaciones, en todos los niveles, y especialmente en el plano de las relaciones con las "comunidades".

El proceso participativo al que la FESC hace referencia en sus planes, especialmente en lo que respecta a su dimensión y características, queda justificado por lo que dice el Programa Nacional de Centros Sociales Urbanos -PNCSU-, en el texto titulado "Filosofía, directrices, objetivos, estrategias e instrumentos". (Documento síntesis. p.5 y 6):

> *"Presupone que esta participación se efectúe en el ejercicio de normas democráticas, permitiendo así que las comunidades se organicen en sus bases, de forma libre, consciente y representativa. Se pretende que la Promoción Social se manifieste a través de la oferta de oportunidades y participación de las poblaciones en la identificación, formulación y desarrollo de acciones que solucionen sus problemas, en un esfuerzo conjunto entre Comunidad y Gobierno."* (citado en FESC, 1983. Plan Bienal)

La FESC establece cinco programas de acción:

Programa 1- Elaboración de referenciales teóricos e instrumentos técnicos.

Objetivo: dar carácter científico a la intervención.

Programa 2- Perfeccionamiento técnico de los recursos humanos.

Objetivo: promover la capacitación de los recursos humanos.

Programa 3- Acción integrada con entidades.

Objetivo: promover la utilización de forma integrada de los recursos existentes.

Programa 4- Acción organizada de las comunidades.

Objetivo: instrumentalizar las comunidades para su pleno desarrollo.

Programa 5- Divulgación y manutención

Objetivo: divulgar la acción institucional.

Tres de ellos, el 1, el 2 y el 5, son calificados como programas "medio". Y dos de ellos, el 3 y el 4, son denominados programas "fin".

El Programa 4 -Acción organizada de las comunidades-, es el que ejecutará, en lo que atañe a Unidades Operacionales, las políticas de la Institución. De manera que:

> *"[...] busca, a partir de la organización de la comunidad, aplicar efectivamente su pleno desarrollo, bien en el área social, bien en el área del ocio, a través de acciones específicas en los siguientes campos:*
>
> *<u>Área Social</u>*
> *Campo del trabajo*
> *Campo de la salud y nutrición*
> *Campo de la asistencia y seguridad social*
>
> *<u>Área del Ocio</u>*
> *Campo del deporte y de las actividades recreativas*
> *Campo de la cultura y de las artes"* (FESC, 1982. p.7)

Para cada uno de estos subprogramas, la FESC (FESC, 1983. Plan bienal, p.19) planteó sus objetivos.

Subprogramas	**Objetivos**
Trabajo	Ofertar actividades que posibiliten generar renta
Salud y Nutrición	Promover la participación de las comunidades en procesos preventivos de salud y nutrición
Asistencia y seguridad social	Facilitar la utilización del sistema de asistencia y seguridad social existentes. Promover la participación de la familia en las actividades de protección al menor y a la tercera edad
Deporte y recreo	Promover actividades de deporte y recreo, buscando la participación comunitaria
Cultura y arte	Incentivar actividades artíscico-culturales que propicien a las personas el descubrimiento del mundo y su relación con los otros

En el mes de octubre del año 1985 los dirigentes de la Institución escribieron una pequeña publicación sobre el trabajo institucional de la FESC.

Había una gran preocupación, por parte de los dirigentes, en divulgar el trabajo realizado:

> *"[...] todavía hoy, pasados más de siete años de su creación, la FESC es casi desconocida en la comunidad de Porto Alegre [...]. Pretendemos que este sea el primero de una serie de estudios [...], de información al público en general y de los estudiosos en particular. Que sea el registro de nuestras experiencias concretas [...]"* (PMPA,85. p.9)

Otra iniciativa (FESC, 1987) que tuvo la administración de la FESC juntamente con la AFFESC, a finales del año 1985, fue la de firmar un "Acuerdo Colectivo de Trabajo", con el Sindicato de los trabajadores de la FESC -SENALBA-, garantizando "estabilidad provisional" -dos años- a todos los trabajadores de la FESC organizados en un "cuadro de personal".

Por estas fechas, más precisamente en el mes de noviembre del mismo año, tuvo lugar la convocatoria para la elección del alcalde de la ciudad de Porto Alegre. Las elecciones anteriores se remontaban más allá de 1964, pues el 31 de marzo de ese año aconteció el golpe militar, y desde entonces los alcaldes fueron nombrados, aunque la población siguiese eligiendo a los concejales del municipio.

Los centros de comunidad y, por supuesto, la FESC fueron ideas puestas en acción durante el régimen militar.

En la gestión 1986/1988, la del Alcalde elegido en finales de año 1985, la FESC sufrió grandes alteraciones tanto en su estructura física como en su estructura político-administrativa.

Los cambios de mayor significado respecto a la estructura física fueron los producidos en el Centro de Comunidad Vila Restinga -CECORES- y en el Centro Social Urbano Vila Elizabeth -CECOVE-. Ambos sufrieron mutilación en parte de sus edificios y equipamientos para dar lugar al funcionamiento de dos escuelas de primer grado cuya propuesta de funcionamiento era de 10 horas al día, de lunes a viernes. Este modelo de escuela fue denominado Centro Integrado de Educação Municipal -CIEM-, y tenía como referencia el experimento desarrollado en el Estado del Rio de Janeiro -gobernado por el mismo partido político-, donde fue llamado Centro Integrado de Educação Popular -CIEP-.

En el caso del CECOVE, el espacio absorvido representaba el 50% de su área interna y externa. Como consecuencia, la edificación de las aulas ocupó íntegramente el espacio de uno de los campos de fútbol.

Suprimir espacios físicos supuso, obviamente, anular muchas de las actividades que allí se desarrollaban. El hecho de perder tan importantes espacios físicos y también un significativo número de actividades, significaba, a los ojos de los usuarios, estar perdiendo un importante espacio cultural y político.

Además, la comunidad, desde la fundación del CECOVE, estaba acostumbrada a discutir, aunque fuera a nivel de los usuarios directamente interesados, su cotidianeidad, sus planes, sus dificultades, etc. Y en esta ocasión, por el contrario, les habían sustraído actividades y espacios importantes sin consultarles.

No estaban en contra de una escuela más, pero tampoco estaban de acuerdo en que tuviera que ser allí, en el espacio público mejor organizado para la ocupación del tiempo libre.

En el plano político-administrativo la novedad fue la implantación de los consejos comunitarios. La propuesta consistía en que estos consejos asumiesen la gestión de los centros de comunidad, especialmente la administración financiera, compartiendo responsabilidad con los funcionarios que dirigían cada centro.

Para organizar los consejos comunitarios (proceso de indicación de nombres, elección, etc.), que actuaban de forma voluntaria, la presidencia de la FESC instituyó la figura del *agente comunitario.* Estos puestos eran ocupados por personas de absoluta confianza política del Presidente de la FESC. Los agentes comunitarios ocuparon esas plazas -una en cada unidad operacional- de "cargo de confianza" y, obviamente, cobraron por su trabajo.

Quedó instituída la duplicidad de gestión, y por supuesto de "poder", dentro de las unidades operacionales. Los gerentes -funcionarios- en la mayoría de los casos representaban el conocimiento (comunitario e institucional), y los agentes comunitarios representaban el poder institucionalizado.

> *"[...] Se formaron [...] dos grupos distintos en la entidad: los funcionarios del "Cuadro" y los funcionarios contratados temporalmente que ocuparon los "cargos de confianza" [...]"* (FESC, 1987. p.5)

En el inicio de esta gestión (1986-1988), la FESC tenía 180 funcionarios. Al final contaba con más de 300. Todos ocuparon plazas de las llamadas de "cargos de confianza" en las más variopintas funciones.

A finales de 1987 tuvieron lugar negociaciones con la AFFESC, coordinadas por el alcalde y la presidencia de la FESC, en el sentido de alterar el "cuadro de personal" existente. La propuesta de reorganización consistía en transformar todos estos "cargos de confianza" en puestos fijos a cambio de la prórroga del período de estabilidad (1986-1987) por dos años más, o sea, hasta finales de 1989.

Se llegó a un acuerdo en las negociaciones y se produjeron las alteraciones en el "cuadro de personal" en febrero de 1988 -Resolución nº 01/88- (Anexo nº7).

Durante esta gestión existió la intención, por parte del gobierno municipal, de extinguir la FESC. La municipalidad evaluó la institución como algo inviable, incompatible con el programa de gobierno. La intención era extinguirla y parte de sus instalaciones y servicios pasarían directamente a vincularse a la SMEC en una "división" como era la DIESLAR en los años 77/78, y parte de sus equipamientos pasarían a funcionar como escuelas de acuerdo con la propuesta de los CIEMs. Esta idea, sin embargo, no se materializó.

En este período -1986/1988- fue establecida como meta gubernamental la ejecución de 10 proyectos en el ámbito de la FESC:

1- Reformulación del Consejo Superior (nuevos nombramientos);

2- Alteración de los estatutos institucionales;

3- Restauración del presupuesto;

4- Normas para la recaudación de presupuesto en cada centro;

5- Mudar la sede a otro edificio;

6- Cambiar el nombre de la FESC;

7- Organizar seminarios sobre la cultura negra;

8- Estructurar cursos de formación profesional para niños de 12 a 14 años;

9- Establecer un sistema de consejos comunitarios;

10- Establecer un sistema de agentes comunitarios.

De las metas establecidas, no fueron ejecutadas las siguientes:

1- Cambiar el nombre de la FESC;

2- Alteración de los estatutos institucionales;

3- Mudar la sede a otro edificio.

En este período -1986/1988- la FESC extendió su trabajo hacia otros espacios físicos pertenecientes a AAVV, CPM y Clubes de Madres, en varios barrios de la ciudad.

Antes del término de esta gestión hubo alteraciones en la estructura administrativa del gobierno municipal. Se instituyó la Secretaria Municipal de Cultura (SMC), y con ello la Secretaria Municipal de Educacão e Cultura" (SMEC) pasó a denominarse Secretaria Municipal de Educacão (SMED).

También, en esta fecha, la Divisão de Esporte e Recreação Pública -DERP- queda transformada en Supervisão de Esporte e Recreação Pública -SERP-.

6.2.1.4 -1989 - 1994: El cambio y la nueva identidad

Tras las elecciones para concejales y alcalde, a finales del año 1988, asumieron el gobierno municipal de Porto Alegre representantes de otro partido político.

El 5 de octubre del año 1988 fue promulgada la actual Constituição da República Federativa do Brasil. En esta constitución, la sección IV está dedicada al tema de la asistencia social:

> *"Seção IV -Da Assistência Social-*
> *Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social [...].*
>
> *Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas con recursos do orçamento da seguridade social [...], e organizados con base nas seguintes diretrizes:*
> *I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal [...];*
>
> *II- participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações en todos os níveis."* (Constituição, 1988. p.84)

En 1989 hubo en Brasil un movimiento nacional de las organizaciones de clase de los asistentes sociales juntamente con otras entidades sociales y de defensa de los usuarios de la asistencia social, en el sentido de lograr lo más pronto posible la reglamentación de los artículos 203 y 204 de la Constitución Brasileña/88.

En Porto Alegre el alcalde instituyó una comisión intersecretarías municipales con el objetivo de elaborar una propuesta para el ámbito de la asistencia social, con la siguiente composición:

-Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social- SMSSS;

-Departamento Municipal de Habitação- DEMHAB;

-Secretaria Municipal de Educação- SMED;

-Departamento Municipal de Limpeza Urbana- DMLU;

-Departamento Municipal de Agua e Esgoto- DMAE;

-Fundação de Educação Social e Comunitaria- FESC e

-Movimiento Asistencial de Porto Alegre- MAPA.

La comisión propuso instituir la Secretaría Municipal de Asistencia Social, pero la sugerencia fue rechazada por el gobierno municipal.

Se instituyó una nueva comisión, representada por la SMSSS y la FESC, que propuso una fusión de las competencias de la SMSSS y de la FESC, sugiriendo instituir la Fundación de Asistencia Social y Comunitaria -FASEC-.

En julio del año 1992 (PMPA, 1993a) el Ejecutivo Municipal remitió al Pleno Municipal un proyecto de ley transformando la FESC en FASEC. Al final del mismo año, el Ejecutivo Municipal retiró el proyecto, en virtud del parecer contrario del relator de la Comisión de Justicia y Redacción.

Mientras tanto, en el mismo mes de julio, el Servicio Social de la SMSSS, por decisión del gobierno, fue transferido a la FESC (PMPA, 1992. p.46), pasando ésta a gerenciar los servicios de asistencia social del municipio con los recursos financieros de la SMSSS.

A finales de 1992 hubo elecciones para concejales y para alcalde, ganando la propuesta política del mismo partido, que siguió administrando la ciudad. Sin embargo, sucedieron varios cambios de personal en todos los niveles y en todos los ámbitos de la administración municipal. El debate en torno a la asistencia social continuó. El Orden de Servicio nº 001/93 (Anexo nº8) del gabinete del alcalde creó un nuevo "grupo de trabajo" con la finalidad de elaborar un plan municipal de asistencia social para Porto Alegre, bajo la coordinación de la FESC.

> *"[...] V - Grupo de trabajo para proponer un Plan de Asistencia Social para el Municipio, bajo la coordinación ejecutiva de uno de los Srs. Directores de la FESC, y con la participación del "Movimento Assistencial de Porto Alegre, da Procuradoria Geral do Municipio, da Dra. Sandra Krebs Genro, do Sr. Assessor Jurídico do Gabinete do Prefeito, da Secretaria Municipal de Administração, do Clube dos Directores Lojistas, do Rotary Clube, do Lions Clube do Brasil, da Federação das Industrias do Estado do Rio Grande do Sul, da Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul, da Central Única dos Trabalhadores, dos Conselhos Tutelares e do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente", con un plazo de 4 meses para entregar el respectivo informe;"* (O.S. 001/93. pp.2 y 3)

Elaborado el Plan Municipal de Asistencia Social, el grupo de trabajo pasó a llamarse Foro Municipal de Asistencia Social, y junto con el Ayuntamiento promovió la 1ª Conferencia Municipal de Asistencia Social de Porto Alegre, en los días 27 y 29 de agosto del año 1993 (PMPA, 1993 b). En la Conferencia quedó aprobada la creación de un órgano específico de Asistencia Social en la Administración Municipal. Aceptada y aprobada la sugerencia, el Ejecutivo Municipal encaminó el proyecto de ley que atribuyó a la FESC la competencia de coordinar la política de asistencia social en el municipio de Porto Alegre.

El 18/4/94 fue aprobada en el pleno municipal la Ley nº 7.414 (Anexo nº9), que atribuye a la FESC la responsabilidad de promover y coordinar la política de asistencia social en este ámbito.

> *"Art.1º - Fica criada uma Fundação com a denominação de Fundação de Educação Social e Comunitária, destinada a formular, promover e coordenar a política de Assistência Social, através de un conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, visando prover, a quem necessitar, benefícios e serviços que promovam acesso à renda digna e o atendimento das necessidades básicas do indivíduo.*
>
> *Parágrafo único - Compete também à Fundação a promoção e coordenação das ações do plano de educação comunitaria do Município."* (Lei 7.414/94)

Bajo esta ley la FESC, además de asumir nuevas competencias, pasó por una profunda reforma administrativa:

- se transformó en una fundación con personalidad de derecho público;

- el régimen jurídico de personal pasa a ser estatutario y los antiguos funcionarios de la FESC - regidos por la Consolidación de las Leyes del Trabajo (CLT), pasan a integrar el "Cuadro en extinción";

- la FESC pasa a ser supervisada por el gabinete del alcalde, perdiendo el vínculo con la SMED;

- el presidente de la FESC pasa a ser nombrado por el alcalde y equiparado al cargo de secretario municipal;

- los equipamientos de asistencia social pasan a ser patrimonio de la FESC;

- los funcionarios de la SMSSS son puestos a disposición de la FESC;

- la SMSSS pasa a llamarse Secretaría Municipal de la Salud;

- los servicios y los funcionarios del Movimiento Asistencial de Porto Alegre (MAPA), pasan a formar parte de la FESC;

- el Municipio queda autorizado a transferir a la FESC los presupuestos y los créditos adicionales del ámbito de la asistencia social de la SMSSS.

Este proceso de cambio -1989/1994- fue acompañado de un proceso intenso de diálogos, discusiones y disputas entre "actores" internos y externos a la propia FESC. A nivel interno, los funcionarios, a través de su asociación (AFFESC), realizaron gestiones buscando garantizar derechos en cuestiones funcionales y comprender las nuevas atribuciones de la Institución.

Naturalmente este proceso de cambio comportó dificultades en el desarrollo del trabajo de la FESC en dicho período. Estas dificultades, al igual que el propio proceso, fue objeto de distintas lecturas y propuestas de solución.

En ese período, por primera vez, la presidencia de la FESC no fue ejercida por la persona que detentaba el cargo de Secretario Municipal de Educación. En el mes de julio del año 1989 cambió la dirección general de la FESC.

"Como es de conocimiento de todos, la actual dirección de la FESC asumió el 17/7, en medio de una crisis político-administrativa violenta. [...] necesitamos enfrentarla acompañando el trabajo de los Centros de Comunidad e incentivando la discusión interna como forma de superación de la inercia y del inmovilismo en que se encuentra..." (FESC,1989)

En el mismo documento (FESC, 1989) queda explicitado el deseo de la dirección de la FESC de que el debate en torno a los destinos de la institución contemple la participación de los funcionarios.

"[...] es fundamental que se establezca un proceso democrático de discusión con los funcionarios ..." (FESC, 1989)

Y por último manifiesta la necesidad de que se establezcan proyectos y planes de acción que potencien la FESC con el objetivo de evaluarla mejor.

En términos de actividades, la FESC siguió haciendo lo que ya hacía antes, esto es, no hubo implementación importante ni tampoco hubo una alteración significativa en su forma de trabajo.

En el año 1990, un documento escrito por uno de los dirigentes de la FESC habla de la siguiente manera sobre el proceso de cambio por el que pasaba la institución:

"Que necesitamos aplicar una profunda reestructuración administrativa capaz de incidir sobre la forma en cómo funciona y deja de funcionar parte de ese aparato del Estado, que es el Ayuntamiento, no tengo dudas. [...] Profundizamos, en la FESC, la discusión sobre la viabilidad de su extinción. [...] Deseo proponer [...] que no se haga sólo la discusión de la extinción, sino también [...] un esfuerzo en el sentido contrario, un estudio de su viabilidad. [...] No me gustaría que la decisión de la extinción fuera fruto de una simple exigencia [...]. Extinguir la FESC, redistribuyendo sus funciones entre varios órganos municipales [...] no garantiza la racionalidad de su funcionamiento." (FESC, 1990)

Para el año 1991 la FESC elaboró un plan de acción que, de forma resumida, dice lo siguiente:

"1 - PRINCIPIOS-
1.1 - La Educación Comunitaria es una dimensión importante en el proceso de organización de un pueblo consciente [...].
1.2 - La Educación Comunitaria, en la FESC, estimula a la población a utilizar los centros de comunidad como medio físico y técnico-político para entender su propia realidad e intentar, con ella, el camino de su superación, en la perspectiva de su autoorganización.
1.3 - Un proceso eficaz de Educación Comunitaria, en la FESC, remite a la premisa de que toda la "competencia" no es solamente "política", sino también científica.
1.4 - La Educación Comunitaria, en la FESC, es un proceso de "educación permanente" en la medida en que sus cuadros funcionales y políticos desarrollen sus capacidades para adquirir conocimiento." (FESC, 1991)

Estos principios fueron el guión de la acción que, a la vez, se ejecutó en tres niveles:

"I - Actividades y/o proyectos con aproximación/integración/programación junto a las demás secretarías y departamentos de la Administración Municipal.

II -Proyectos y/o convenios de integración/colaboración con instituciones/entidades de la comunidad.

III - Actividades en el ámbito de los centros de comunidad." (FESC, 1991)

En el mismo plan de acción se observa que no hay cambios significativos en lo que respecta a los programas y proyectos de la institución. Se siguió trabajando, aunque de forma un poco distinta, en dos bloques: la llamada área social y la de ocio. El tiempo libre siguió siendo, así, el espacio estructurante de las intervenciones.

En el mes de marzo del año 1993 la Secretaría Municipal de la Administración definió las competencias de los órganos del Ayuntamiento, en cuyo texto quedan explicitadas las siguientes competencias para la FESC:

> *"La FESC es un órgano vinculado a la Secretaría Municipal de Educación, al que le incumbe desarrollar la educación social y comunitaria del municipio. Es responsable de la construcción, conservación y administración de los centros de comunidad.*
> *Propone y desarrolla actividades, a través de grupos comunitarios, en los campos del trabajo, de la asistencia y de la seguridad social, de la salud y nutrición, del deporte y recreo y de la cultura y artes."* (PMPA, 1993c)

En abril del año 1994 la ley 7.414 (Anexo nº9) modificó el texto de la ley 4.308 y alteró las atribuciones de la FESC:

> *"Art. 8º - Son finalidades de la FESC:*
> *[...]*
> *III - desarrollar las actividades de las unidades operacionales a su cargo, bajo la forma de administración participativa voluntaria con organismos y grupos sociales, educacionales, asistenciales y similares existentes y actuantes en la comunidad donde éstos se localizan;*
> *[...]*
> *V - planear, coordinar, supervisar y ejecutar actividades de las unidades operacionales a su cargo, de acuerdo con el Plan Municipal de Asistencia Social y de manera que encaje con el desarrollo social y las aspiraciones de la comunidad donde están inseridos;* (Ley 7414/94)

En el mes de marzo de 1995, el organigrama de la FESC aún con carácter provisional, se presentaba con el siguiente diseño:

-Presidente

-Jefe de gabinete

-Asesoría de planificación

-Asesoría jurídica

-Asesoría de comunicación

-Asesoría comunitaria

-Coordinación Jurídica

-Directoría Administrativa

-Coordinación Administrativa

-Sección de materiales

-Sección de servicios generales

-Sección de recursos humanos

-Sección de nutrición

-Coordinación Financiera

-Sección de contabilidad

-Sección de tesorería

-Sección de patrimonio

-Sección de licitaciones

-Directoría Técnica

-Coordinación de Asistencia Social

-Equipo de apoyo social

-Equipo de servicios y programas asistenciales

-Equipo de acciones integradas

-Coordinación de Educación Comunitaria

-Equipo de apoyo educativo

-Equipo de servicios de ocio

-Equipo de apoyo al trabajo y generación de renta

Respecto a las competencias, especialmente en el ámbito de la Directoría Técnica, he encontrado el siguiente (texto en elaboración):

Coordinación de Asistencia Social

La Coordinación de Asistencia Social es el órgano de orientación, coordinación, ejecución y control de las áreas relativas a la asistencia social para los niños y niñas de la calle, adultos y mayores en el ámbito del municipio de Porto Alegre.

Coordinación de Educación Comunitaria

La coordinación de Educación Comunitaria coordina las acciones de su propuesta de educación popular experimentadas en los diversos equipamientos.

6.2.2 El centro de comunidad "Vila elizabeth" -CECOVE-

6.2.2.1 Contexto fundacional

La Ley Municipal nº 7.414 (anexo nº9), en su artículo 3º, explicita como patrimonio de la FESC, las siguientes "Unidades Operacionales":

1- Centro de Comunidad Bairro Ipiranga -CECOBI-

2- Centro de Comunidad Parque Madepinho -CECOPAM-

3- Centro de Comunidad Vila Nova Restinga -CECORES-

4- Centro de Comunidad Vila Floresta -CECOFLOR-

5- Centro de Comunidad Vila Elizabeth -CECOVE-

6- Centro de Comunidad 1º de Maio -CEPRIMA-

7- Centro de Comunidad Vila Ingá -CEVI-

8- Centro de Comunidad Georg Black -CEGEB-

9- Centro de Comunidad Vila Mapa -CESMAPA-

10- Albergue Municipal Ingá Brita

11- Albergue Municipal Bom Jesus

12- Casa de Passagem

13- Casa de Oficinas

El CECOVE, ámbito en el cual desarrollo esta investigación, fue inaugurado el día 8 de noviembre del año 1974, fecha que le sitúa dentro del período de administración del CELAR. Está localizado en la calle Paulo Gomes de Oliveira, sin número, en la Vila Elizabeth.

"El CECOVE hace 20 años que desarrolla un trabajo junto a la población carente. Son docenas de actividades de recreo, educación, ocio y asistencia social, transformando el CECOVE en una referencia de apoyo a la comunidad." (Reporter/FESC-1995. Ano I, nº 2)

En la fecha de su inauguración, su área de actuación fue definida en el ámbito geográfico de las *Vilas* Elizabeth, Brasilia, União, Dique, Meneghetti, Leão y Santo Agostinho, en el Barrio Sarandi[5].

En el momento de la inauguración su área física comprendía 33.585 metros cuadrados, y era un complejo con las siguientes dependencias:

- 2 campos de fútbol
- 1 sala para actividades múltiples
- 2 salas para cursos diversos
- 1 sala para las actividades administrativas
- 1 piscina para adultos
- 1 piscina para niños
- 2 vestuarios con duchas y servicios
- 1 bar
- 1 cocina
- 1 gabinete de atención médica

[5]Con el discurrir del tiempo, algunas de estas *Vilas* han cambiado de nombre y otras nuevas han surgido en torno a éstas. Algunas ya estaban regularizadas y otras lo han conseguido posteriormente, sin embargo, algunas siguen siendo irregulares. Asimismo, con el tiempo, también ha ido cambiando el área geográfica de actuación del CECOVE.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

- 1 gabinete de atención social

- 1 *play-ground*

- 1 centro de "oportunidades profesionales" -convenio con el Servicio Nacional de la Industria, (SENAI)-. Bloque de varias salas, todas equipadas para la formación técnica en costura industrial.

El CECOVE fue inaugurado cuando el experimento "centro de comunidad" ya contaba con cuatro años de existencia en la ciudad de Porto Alegre. En aquella época -1973/1974- (PMPA, 1985. p.15) se evaluó como necesario para el Ayuntamiento disponer de personal preparado para trabajar en los Centros de Comunidad. Así, el contrato PMPA/SMEC - PUCRS/CELAR, con fecha 17/7/74 (PMPA, 1994), fue la alternativa encontrada para solucionar los problemas administrativos de la época.

El hecho de haber sido inaugurado dentro del período CELAR le marcó positivamente porque el trabajo con la comunidad empezó bajo una orientación clara en cuanto al ámbito y las pretensiones de la intervención -el ocio-, como podemos observar leyendo los objetivos planteados:

Objetivo general:

> *"Facilitar, a través de la prestación de múltiples servicios, el desarrollo de una conciencia del ocio, de manera que posibilite la realización del hombre como:*
> *- individuo que crea y trasciende su mundo;*
> *- ser social que dialoga, modifica sus relaciones y crea nuevos patrones de comportamiento."* (PUCRS, 1977)

BIBLIOTECA

Objetivos específicos:

"a) Ofrecer diversas oportunidades de desarrollo de actividades grupales de ocio;
b) Hacer que un mayor número de personas descubra el CECOVE como lugar para el desarrollo de sus actividades de ocio, durante todo el año e independientemente de su edad;
c) Implantar un sistema de comunicación del CECOVE con las demás Instituciones de la Vila." (PUCRS, 1977)

Otra ventaja fue el hecho de que el personal que fue a trabajar allí recibió, desde el inicio de la acción, acompañamiento, supervisión y evaluación del trabajo, además de participar en cursos y seminarios de formación cuyo tema central era la cuestión del tiempo libre y su ocupación.

El pensamiento del sociólogo francés Jofre Dumazedier[6] fue el marco teórico principal sobre el que se fundamentó la acción del CELAR a través de todos los Centros de Comunidad en aquel período. Su definición de ocio suponía tres funciones sociales a las actividades experimentadas en el tiempo libre; descanso, diversión y desarrollo.

"[...] el ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, ya sea para descansar o para divertirse, para desarrollar su información o su formación desinteresada o su participación social voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales." (Dumazedier, 1971. p.20)

[6]En septiembre de 1975 y septiembre de 1976, Dumazedier estuvo en Porto Alegre para impartir seminarios de formación a los "animadores" de los Centros de Comunidad y a los dirigentes del CELAR. Las actas de estos seminarios se encuentran en la PUCRS.

Aquí cabría subrayar dos cosas: primero, que la "educación permanente" era un "modelo" donde los Centros de Comunidad se concebían como equipamientos capaces de responder a las necesidades de los grupos sociales urbanos (PMPA, 1975b); y segundo, que a nivel nacional la llamada política de "integración nacional" concebía el Programa Nacional de Centros Sociales Urbanos apoyada en la experiencia de los Centros de Comunidad de Porto Alegre. (Decreto nº 75.922 de 1/7/75)

Otra ventaja que tuvo el CECOVE fue el haber empezado a trabajar con unos instrumentos y un modelo de planificación y evaluación previamente planteados por el CELAR. Esto facilitó la tarea de registrar, pensar, evaluar y planificar la acción. Los planes eran anuales -unificados para todos los Centros de Comunidad- (PUCRS, 1975) y los informes evaluativos bimensuales y anuales.

Organigrama del CECOVE -1974/1977- (CECOVE, 1977)

<u>Equipo de Planificación</u>

. Coordinador general

. Supervisor técnico

. Supervisor administrativo

<u>Equipo de Ejecución</u>

. Animadores socioculturales (profesores de educación física, de artes plásticas, teatro y música)

. Médico

Equipo de Apoyo Administrativo

. Secretaria(o)

. Ayudante(s) de secretaría

Equipo de Manutención

. Conserje(s)

. Vigilante(s)

6.2.2.2 Políticas y directrices

El CELAR garantizaba el desarrollo del trabajo en los Centros de Comunidad actuando en tres niveles (PUCRS, 1977):

A nivel de política y directrices:

- Entrevistas mensuales con los coordinadores generales de los Centros de Comunidad

A nivel de supervisión y asesoría:

- Reuniones mensuales con
  - . el grupo de coordinadores de los Centros
  - . el grupo de supervisores técnicos de los Centros
  - . el grupo de supervisores administrativos de los Centros
- Reuniones mensuales, por grupo, con los Centros de Comunidad del área norte y sur de la ciudad

A nivel de formación de los recursos humanos:

- Proyectos específicos de entrenamiento y formación (con 2 a 3 proyectos al año).

En cuanto a los proyectos de entrenamiento y formación, se explicitaba (PUCRS, 1977) que sus contenidos podrían referirse a directrices, posicionamiento filosófico-pedagógico del CELAR, estructura de la animación, marco referencial teórico del ocio, elementos constitutivos del equipamiento social, planificación democrática y participativa, así como a otros temas que surgiesen como necesidad.

El trabajo con los usuarios, por orientación del CELAR (PUCRS, 1977), era desarrolladó a través de la formación de grupos. Según el interés del usuario por una u otra actividad, pasaba a pertenecer a un "grupo" o a otro. La intervención y la actividad, llamada actividad sistemática, tenía lugar en 1, 2 o 3 encuentros semanales.

Al elegir una actividad para la ocupación de su tiempo libre en el CECOVE, los usuarios asumían un compromiso que iba más allá de la "ocupación del tiempo libre". A través de varias "técnicas de trabajo en grupo", eran animados a generar "normas" de convivencia y responsabilidad con ellos mismos, con el grupo y con el Centro. Cada grupo elegía sus representantes, que juntos formaban el llamado "inter-grupo", que a la vez asumía la función de "co-gestión" del CECOVE, juntamente con el Equipo de Planificación y con el Equipo de Ejecución.

En el caso del CECOVE (CECOVE, 1977), en septiembre de 1976, y por presiones de la comunidad, fueron reducidas las "actividades de grupo" para que los "técnicos" pudiesen atender a un número mayor de personas. A esta nueva forma de atención la denominaron "actividades en grupo" y/o "actividades asistemáticas.[7]

> *"[...] justificamos esta actitud técnica por el respeto que se merecía la comunidad. No podríamos privilegiar a unos pocos con una buena atención y dejar a mucha gente de la comunidad esperando..."* (CECOVE, 1977)

En el período que comprende la administración CELAR -nov/74 a jul/77- los usuarios del CECOVE participaron en diversas actividades y organizaron otras tantas. Todas ellas eran actividades deportivas (en varias modalidades), actividades artísticas (teatro, cine, música) y fiestas populares (bailes, fiestas *juninas*[8], carnaval y otras).

[7]En otros Centros de Comunidad a esta dinámica de atención también se la denominó como de "actividades extra-grupo".

[8]En el mes de junio se celebran en todo el país las fiestas por el día de *Santo Antônio* (día 12), por el día de *São João* (día 24) y por el día de *São Pedro* (día 29). En la región sur se suelen celebrar en cada comunidad y en uno de los tres días. *São Pedro* es el patrón del Estado de Rio Grande del Sur, *São João* es el santo popular, y *Santo Antônio* es el santo matrimonial. Suelen ser fiestas con manifestaciones de la cultura y del folclore de la región. Son las llamadas

Los usuarios participaban tras abonarse (con una tarjeta de identificación). Había una tasa de abono y una tasa mensual. La administración de los ingresos la hacía el equipo de planificación del Centro y en algunos casos en co-gestión con el inter-grupo (representación de los usurarios).

En julio del año 1977 acabó la administración CELAR por escisión del contrato PMPA/SMEC-PUCRS/CELAR, con lo que se produjo la dimisión de todos los funcionarios de los Centros de Comunidad. Sin embargo, el Ayuntamiento, a través de la SMEC/DIESLAR, garantizó el funcionamiento de los Centros de Comunidad invitando a los funcionarios a seguir en sus puestos de trabajo. En el caso del CECOVE algunos funcionarios de los equipos de planificación y de ejecución no aceptaron la invitación.

Fue un período de agitación y estancamiento en el ritmo de los trabajos, clima que ya se respiraba en los últimos meses que antecedieron a la ruptura del contrato PMPA/SMEC - PUCRS/CELAR. Sin embargo, el CECOVE siguió ofreciendo a la comunidad prácticamente las mismas actividades de antes, es decir, las deportivas y los cursos de formación profesional - convenio SENAI-.

Así pues, se puede afirmar que mientras el CECOVE estuvo administrado por el CELAR y por la DIESLAR, su objeto de trabajo fue el ocio, estando las actividades divididas en dos grandes áreas: la deportiva y la cultural.

"Fiestas Juninas".

Los nuevos administradores -DIESLAR-[9] dejaron claro que se trataba de una administración provisional que funcionaría mientras la Municipalidad organizase y oficializase la "Fundación". Tardó un año y surgió la Fundación de Educación Social y Comunitaria.

6.2.2.3 La gestión FESC

A partir de la administración de la FESC, el CECOVE siguió con las actividades recreativas y de ocio y empezó a prestar atención a la llamada área social, en la que se encontraban las actividades de asistencia social y salud.

En el campo de la asistencia social se englobó la atención preescolar y a la 3ª edad. En el campo de la salud se instaló la atención médica sistemática a través de un acuerdo entre la FESC y la Secretaría de Salud y Medio Ambiente del Estado. El CECOVE pasó a contar con la presencia diaria de un médico pediatra cuyo trabajo se desarrollaba en colaboración con un funcionario del CECOVE, funcionando hasta hoy esta especie de "centro médico" en sus dependencias. Desde el año 1990 cuenta también con atención odontológica bajo la responsabilidad de la Secretaría Municipal de la Salud. Aquí, la política de acción, en consonancia con la FESC, se desarrolló en el umbral de la "educación social" y el "desarrollo comunitario" (ley 4.308 y FESC,1983).

[9]No he encontrado datos ni actas de este período (administración DIESLAR), excepto pequeñas referencias históricas (FESC, 1985) ya mencionadas en el apartado "FESC".

A continuación transcribo algunos fragmentos para aclarar lo que significaba esta política a nivel de la Institución.

"El Desarrollo Comunitario [...] tiene su origen en el trabajo y en el campo del ocio ..."

"[...] y pasamos a trabajar [...] en la organización de la comunidad, buscando su corresponsabilidad en la construcción de su desarrollo y gestión."

"Desarrollo Comunitario significa la prestación de servicios a la comunidad, tanto en el área del ocio como en el área social, ligada a la coparticipación del usuario en la solución de los problemas grupales."

"Son puntos clave en la composición teórica y ejecutiva del trabajo, los siguientes aspectos:
. El conocimiento de la comunidad;
. La relación técnico/comunidad;
. El modelo participativo; -ya que la capacidad del poder público para hacer frente a los problemas sociales está restringida a presupuestos generalmente pequeños, el modelo propuesto presenta el evidente mérito de maximizar la capacidad de interferencia y de realización del poder ejecutivo, en relación al problema social- (PMPA, 1985. p.29)

. Las intersecciones políticas y sociales; -[...] elpoder público necesita [...] mediar conflictos e intereses entre los diversos segmentos de la población [...]. Para que tanto la institución como el técnico [...] evite el conflicto [...] satisfaciendo o amenizando las necesidades inmediatas- (PMPA, 1985. p.29)

. La promoción social; -al hablarse de Desarrollo deComunidad se está hablando de promoción social, ya que ésta es resultado de un aumento constante del grado de interacción de la comunidad, de un más amplio acceso a la información, y especialmente del conocimiento que la comunidad adquiere respecto a sus propias necesidades y su potencial. En esta medida se hace la promoción social a través de mecanismos que posibiliten, por un lado, la ampliación de la renta familiar y, por otro, la reducción de los costes de manutención de la familia, al mismo tiempo en que busca democratizar y hacer común la detención de las informaciones que interesan a toda la comunidad, lo que intentaremos de la siguiente forma:

-ampliando la renta familiar
-facilitando el acceso a las actividades recreativas yal ocio
-facilitando la producción cultural local

-ampliando el nivel de información sobre las medidas básicas de salud e higiene -promoviendo la prestación de servicios que minimicen las necesidades sociales." (PMPA, 1985, pp. 29-30)

A partir de septiembre del año 1977 (creación de la FESC), con la ampliación de los tipos de actividades -en especial con la implantación de los Centros Infantiles en 1979-, hubo una alteración en la distribución y en la forma de utilización de las dependencias físicas del centro: la cocina pasó a ser utilizada prioritariamente para la preparación de la merienda de los niños y una de las salas de cursos diversos pasó a ser utilizada prioritariamente por los niños.

En el año 1982, bajo convenio firmado entre la FESC y el PNCSU (1980), quedaron inauguradas las nuevas instalaciones del CECOVE. Además de las reparaciones de manutención realizadas en las instalaciones existentes, el complejo se amplió con un salón con lavabos y vestuarios. Este espacio físico se adecuaba a la realización de fiestas, asambleas, teatros, bailes, clases de gimnasia, judo, *capoeira*[10], etc., lo que sin duda optimizó la utilización del CECOVE por parte de la comunidad.

Este salón se constituyó así, y en aquel momento, en el mayor espacio físico público de la comunidad. A aquel entonces se remonta la costumbre de celebrar en este salón fiestas familiares como bodas y cumpleaños.

[10] *CAPOEIRA:* Aunque no exista unanimidad entre los que buscan definirla, me atrevo a decir que la *Capoeira* es una manifestación cultural afrobrasileña que mezcla técnicas corporales de la danza y de la lucha cuya ejecución se lleva a cabo con un ritmo musical propio.

En estas instalaciones, y bajo las políticas de desarrollo comunitario y educación social, el CECOVE trabajó en dos grandes programas: El Programa *Acción integrada con Entidades* (cuadro n°11) y el Programa *Acción organizada de la comunidad* (cuadro n°12).

CUADRO N°: 11

PROGRAMA 3 -ACCIÓN INTEGRADA CON ENTIDADES

(FESC/DIRECTORÍA TÉCNICA, 1982, 1984, 1985)

Subprograma	Política	Actividades
Utilización de recursos institucionales	Acción conjunta con entidades de la comunidad; utilización de planificación participativa; inclusión de los líderes "naturales" y "formales" de las organizaciones comunitarias; reunión y organización de las actuaciones de todas las entidades locales comprometidas con las condiciones objetivas de vida mejorables de la población.	.Reuniones .Seminarios .Campañas en el campo de la salud y medio ambiente
Acción integrada con entidades de la comunidad	Articulación de todas las entidades que actúan en el campo social, buscando una utilización racional de los recursos disponibles en la comunidad.	.Reuniones .Organización de fiestas .Seminarios .Intercambio de recursos físicos y materiales (escuelas, clubes de madres y AAVV)

CUADRO Nº: 12

PROGRAMA 4 -ACCIÓN ORGANIZADA DE LA COMUNIDAD

(CECOVE, 1980, 1982, 1983)

Campo	Política	Actividades
Trabajo	Entrenamiento profesional y orientación para el empleo	Cursos de artesanía; cursos de costura industrial-SENAI; Conferencias; Ferias de artesanía.
Salud y Nutrición	Inmunización y control de enfermedades de transmisión; asistencia médico-sanitaria; salud materno-infantil y mental; orientación y suplementación alimentaria	Centro médico; vacunación; charlas; huerto comunitario; merienda para niños y niñas de los centros infantiles
Asistencia y Seguridad Social	Asistencia al menor (3 a 6 años) y a la 3ª edad (mayor de 60 años); asistencia jurídica y atención psicológica	Centros infantiles; grupos de convivencia de la 3ª edad; atención jurídica; atención psicológica
Deporte y Ocio	Iniciación deportiva; práctica deportiva; actividades recreativas	Fútbol, voleibol, baloncesto, gimnasia; fiestas, paseos, torneos, campeonatos
Cultura y Artes	Actividades de "contemplación" o de "creación" artístico-culturales.	Cine; teatro; folclore; cursos conferencias; exposiciones.

A partir del año 1986 (administración 1986-1988) el CECOVE es objeto de grandes modificaciones a nivel de su complejo físico, así como también en su estructura de relación y de funcionamiento con la comunidad.

La Secretaría Municipal de Educación y Cultura -SMEC-, implantó en el área física del CECOVE un Centro de Enseñanza Primaria, el Centro Integrado de Educación Municipal -CIEM-.

Uno de los campos de fútbol fue ocupado por el edificio del CIEM, al que, mientras se construía, se le adosaron dos aulas improvisadas. Una de las salas de actividades múltiples del CECOVE fue transformada en sala de profesores, y sus dependencias administrativas pasaron a ser compartidas con el personal administrativo del centro. El salón de fiestas quedó "fuera de servicio", precisamente por la edificación, frente a dicho salón, del comedor del CIEM.

En el terreno político-administrativo la novedad fue la implantación de una nueva propuesta de formación del Consejo Comunitario. La propuesta consistía en que el Consejo asumiese la gestión del Centro, especialmente la administración financiera, compartiendo responsabilidad con los funcionarios que ya lo dirigían.

Por otra parte, los usuarios del CECOVE habían elegido y formado su Consejo Comunitario en el año 1986, con propósitos y finalidades distintas, lo que supuso el desacuerdo con la propuesta oficial.

Consejo Comunitario del CECOVE (1986):

> *Capítulo I, art.2° - "El Consejo Comunitario tendrá como objetivo integrar la comunidad en la orientación general y administrativa del CECOVE, buscando la satisfacción de las necesidades comunitarias en el campo de la promoción social y de la educación permanente."*

Este estatuto rigió el funcionamiento del Consejo por un corto período. En el año 1987, antes de cumplir un año, la directoría del Consejo dimitió en asamblea, provocando su extinción.

Art. 47° - "El Consejo no podrá ser extinguido [...] sino por resolución de la Asamblea General Extraordinaria especialmente convocada para este fin y con la presencia de la mitad más uno de los miembros de la comunidad credenciados [...]"

A finales del año 1988 concluyeron las obras del CIEM, pero las dependencias del CECOVE no albergaron el ritmo de utilización anterior. El complejo físico mezcló el espacio escolar con el espacio del CECOVE, absorviendo de éste uno de los campos de fútbol.

En el espacio físico entre el Centro de Formación Profesional y el salón de fiestas, fue edificada una guardería municipal, y al lado de ésta un gimnasio de deportes para uso del CIEM. Estos espacios, obviamente, estaban vetados al uso comunitario[11].

Respecto a las actividades anteriormente desarrolladas en el CECOVE, no hubo interrupción en la atención a los niños y niñas en edad pre-escolar. Hubo una aplicación de la atención a la tercera edad con actividades de impacto en la "Semana de la tercera edad"[12]

En este período también empezó a funcionar en las dependencias del CECOVE, por las noches, un curso de enseñanza de primer grado (EGB) para adultos.

[11]Entre los años 1993 y 1994, el gimnasio pasó a ser administrado por el CECOVE juntamente con la comunidad usuaria.

[12]El Decreto Municipal N° 8.466, Art. 1°, de 12/09/84, instituye en el Municipio de Porto Alegre la "Semana de la tercera edad" entre los días 21 y 27 de septiembre de cada año.

6.2.2.3.1 El período 1989-1994

En 1989, y como resultado de las elecciones, asume el Gobierno Municipal otro partido con una propuesta política distinta a la del gobierno anterior. En ese año nuevos hechos marcarán una nueva etapa en la historia del CECOVE.

Dos puntos tuvieron relevancia en el proceso: primero, el hecho de que por primera vez la presidencia de la FESC dejó, por decisión política, de ser ejercida por la misma persona que detentaba el cargo de la Secretaría de Educación. La FESC pasó, de este modo, a ser administrada directamente por sus directores, nombrados por el alcalde.

En segundo lugar, el hecho de que la Secretaría Municipal de Educación determinase que el CIEM João Goulart -Escuela construida junto al CECOVE- volviese a funcionar como escuela regular, es decir, con un único turno de atención escolar.

En contra de esta decisión, parte de la comunidad presionó en el sentido de que los niños siguiesen pasando todo el día en la escuela. La solución encontrada fue que el CECOVE atendiese a estos niños y niñas en un turno alternativo al del horario escolar. Así se creó el llamado "turno alternativo" que pasó a absorber casi todo el tiempo y el espacio de trabajo de los "técnicos" y funcionarios del CECOVE.

A partir del año 1990 el CECOVE dejó de prestar esta atención, redimensionó sus relaciones con el CIEM y buscó ajustar su acción.

En este período -1989/1990- hubo varios cambios en el equipo de técnicos y en el equipo de coordinación.

En el año 1991 la FESC consigue, de nuevo, organizar su acción (Plan 1991), lo que sirvió de base a la organización y planificación de los Centros de Comunidad.

A partir de entonces la propuesta será de trabajo integrado con las secretarías del gobierno municipal, quedando la acción fijada en el marco del ocio. El ocio y el tiempo libre vuelven así al escenario, ahora ya no como objeto de trabajo, sino como tiempo-espacio de actuación.

> *"[...] el proceso de Educación Comunitaria tiene como contenido específico estas dos grandes áreas del conocimiento [cultura y trabajo] que orientan las acciones de la población en su tiempo libre, o sea, el ocio."* (FESC, 1991. p.42)

La innovación introducida en este período en términos de política de acción fue la propuesta de trabajo integrado de las secretarías del Gobierno Municipal (política del gobierno municipal).

Las directrices de la FESC determinaban:

> *"Contribuir en el proceso de construcción de la ciudadanía a través del ejercicio de libre expresión y creación de los individuos en su grupo social en la perspectiva de ruptura con la alienación que el modelo de producción capitalista impone."*
>
> *"Ampliar y organizar la participación de las comunidades en actividades de las Unidades Operacionales en el tiempo libre..."*
>
> *"Promover la valoración y calificación del cuadro funcional..."* (FESC, 1991)

Las prioridades de la FESC, fueron:

"Trabajar con la población más pobre en un proceso de Educación Comunitaria en la perspectiva de la auto-organización de los trabajadores a través del desarrollo de las actividades específicas de la FESC, en la ocupación de su tiempo libre." (FESC, 1991)

En el ámbito del CECOVE se objetivó la ejecución de algunos proyectos (Plan/91) como:

·Ampliación del trabajo con los alumnos del CIEM João Goulart;

·Creación de un curso de alfabetización de adultos;

·Creación de un curso de enseñanza primaria para mayores de 18 años;

·Implantación del sistema de recogida selectiva de basura doméstica (proyecto integrado con DMLU) en conjunto con escuelas y entidades de las *Vilas* Elizabeth, União, Brasilia, Respeito, Dique y Asa Branca;

.Implantación de los proyectos (SMC) "Memoria de los barrios", "Circuito popular de cine", "Jugando con las palabras";

.Participación más efectiva en el CPZN;

.Sistematización de encuentros de estudio con el grupo de funcionarios valorando el conocimiento que ellos poseen sobre el CECOVE y sobre la comunidad;

.Organización del consejo comunitario;

.Organización de las comisiones de cultura y de deporte.

Según la memoria del CECOVE (1991), hubo un aumento en relación a la frecuencia de los usuarios en el Centro de Comunidad en este período. Algunas actividades ampliaron el número de participantes y otras ampliaron la frecuencia de los encuentros, sin embargo, no hubo innovación en términos de actividades.

En el año 1992 (CECOVE/92) el CECOVE dió continuidad a los mismos proyectos y actividades, añadiendo dos más: el proyecto "Salud de la mujer" y el proyecto "Niños y adolescentes".

El primero tenía como objetivo la prestación de servicios e información sobre el tema específico, junto con las secretarías de Salud y de Servicio Social. El segundo tenía el objetivo de orientar y divulgar el Estatuto del Niño y del Adolescente[13].

En este sentido, en el año 1992, hubo una acción institucional en cuanto a la formación de recursos humanos (FESC, 1992) con el objetivo de profundizar la reflexión sobre la situación socio-político-cultural de los niños y adolescentes, del profesional y del Centro de Comunidad, con vistas a una acción socio-pedagógica efectiva con respecto a estos usuarios.

A partir del año 1993[14], "Segunda Gestión" de la Administración Popular, en la propuesta política de gobierno se planteaba la tarea de la "construcción de la ciudadanía". De acuerdo con este reto, la administración de la FESC definió como elementos básicos de la acción, los siguientes:

[13]En el año 1992 fueron instituidos, en Porto Alegre, los Consejos Tutelares en cumplimiento a lo que preve dicho estatuto.

[14]En 1992 hubo elecciones para alcalde y concejales. Ganó las elecciones el candidato del mismo partido que ya estaba en el gobierno, por ello el consiguiente período de gobierno -1993/1996- se denominó 2ª gestión de la Administración Popular. "Administración Popular" era el *slogan* del gobierno 1989/1992.

"La historia de la FESC y sus relaciones con la comunidad;
Las demandas sociales de la población de las periferias de la ciudad;
Los ejes estratégicos de la "Administración Popular" [...]" (FESC, 1993. p.2)

Esto significó, en lo que atañe al Centro de Comunidad, priorizar la atención a los niños y adolescentes de 7 a 18 años

"[...] priorizar el trabajo con adolescentes y jóvenes, [...], fomentar políticas públicas que atiendan específicamente este segmento social..." (FESC, 1993. p.3)

en una propuesta de trabajo interdisciplinaria, así entendida:

"Este trabajo se fundamenta en la acción interdisciplinaria [...] en los siguientes ejes: educación no formal y socialización de la cultura, generación y transferencia de renta y asistencia social, deporte y ocio." (FESC, 1993. p.3)

Esto es,

"[...] establecer una inserción más calificada de los sectores marginados, en la vida social." (FESC, 1993. p.4)

En lo que respecta al CECOVE, se produjo un cambio en el equipo de coordinación del Centro, siguieron las actividades que estaban en funcionamiento, y surgieron dos puntos nuevos que iban a interferir en el trabajo: La prioridad en la atención a los niños y adolescentes y la perspectiva de incorporación, por parte de la FESC, de la responsabilidad en el planteamiento y ejecución de las políticas de Asistencia Social.

El año 1993 se constituyó, así, en un período de discusión, experimentación y evaluación de algunos proyectos.

> *"[...] en el CECOVE tuvimos una situación insostenible..., por la falta de límites en el trabajo con niños y adolescentes y las pocas personas para trabajar con ellos..."* (CECOVE, 1994)

En 1994 quedó implantado el llamado Proyecto Girasol[15] para la atención de los niños y los adolescentes en "situación de riesgo"[16], con los siguientes objetivos:

> *"Rescatar o fortalecer el vínculo familiar, comunitario y escolar..."*
> *"Construir espacios para el trabajo cooperativo de generación de renta..."*
> *"Orientar actividades de higiene personal [...] posibilitando la construcción de una autoimagen positiva..."*
> *"Implantar un servicio de documentación de los niños y adolescentes..."* (FESC, 1994)

Este proyecto propuso una atención a estos usuarios de lunes a sábado, por las mañanas y por las tardes, con actividades diferenciadas e integradas de forma interdisciplinaria.

Los niños y los adolescentes participan del proyecto por tres vías de acceso:

- por derivación de otros órganos (consejos tutelares, escuelas, AAVV, Consejo Popular, etc.)
- por abordaje en la calle (acción de los técnicos del CECOVE)
- por voluntad propia (opción libre)

---

[15]Este proyecto había sido objeto de experimento, en el año 1993, en otro Centro de Comunidad -CECOFLOR-, y en el año 1992 había sido experimentado como "taller pedagógico" en el mismo Centro. (FESC, 1994)

[16]"Para la Institución situación de riesgo englobaría a niños evadidos de la escuela, sin vínculos familiares, con dependencia de las drogas, ausentes de instancias de organización. (FESC, 1994. pp.3-4)

Para el año 1995, el CECOVE (Plan/95) planteó realizar lo siguiente:

CUADRO Nº: 13

CECOVE, RESUMEN DEL PLAN DE TRABAJO DEL AÑO 1995

Niveles o grupos	**Actividades**
1 a 6 años, con o sin vínculo fam.	Actividades recreativas
7 a 12 años, Con o sin vínculo familiar	Actividades recreativas; Iniciación deportiva; Taller pedagógico[17]; Taller cultural y de educación para el trabajo; Taller de higiene personal; Grupos de socialización (psicólogos y asistentes sociales); Alimentación (de lunes a viernes)
13 a 18 años Con o sin vínculo familiar	Actividades deportivas; Actividades culturales; Taller pedagógico; Curso *supletivo*[18] de primer grado (SMED); Taller (grupo) de socialización; Taller de orientación sexual; Taller de generación de renta; Seminarios de orientación sobre los derechos ciudadanos
19 a 54 años	Coresponsabilidad en la administración del gimnasio de deportes; Taller de generación de renta; Organización de ferias culturales y artísticas; Seminarios de orientación sobre los derechos ciudadanos; Seminarios de economía doméstica.
55 años o más	Actividades recreativas; Actividades deportivas; Taller de artesanía; Grupos de socialización; Seminarios de orientación sobre los derechos ciudadanos.
Mujeres	Formar grupos para discusiones sobre cuestiones de género, salud y derechos.
Negros	Actividades de resgate de la cultura negra
Público en general	Mejorar la divulgación e información sobre las actividades del centro.
Líderes Comunitarios	Participar en las reuniones del CPZN; cursos de "formación comunitaria".
Funcionarios	Reuniones de organización del trabajo; cursos y seminarios de formación

[17]El CECOVE denomina "taller pedagógico" a las actividades de complementación y refuerzo del aprendizaje de los contenidos desarrollados en el ámbito escolar, más precisamente, en el aula.

[18]*SUPLETIVO:* Modalidad oficial de enseñanza especialmente diseñada para las personas que sobrepasaron la edad escolar regulamentar y desean concluir los estudios de primer o segundo grados (EGB o BUP).

CUADRO Nº: 14

COMPOSICIÓN DEL CUADRO FUNCIONAL DEL CECOVE -ABRIL/95-.

TOTAL DE TRABAJADORES EN EL CENTRO: 28

Función/Cargo	**Formación**	**Vínculo con la FESC**	**Cantidad**
Gerente	"Líder comunitario"	Cargo de Confianza	1
Asistente Técnico	Pedagogo	Funcionario	1
Secretario Administrativo	Maestra	Funcionaria	1
"Técnicos"	Prof. de Ed.Fís.	Funcionario	3
	Prof. de Ed.Fís.	Cedido	1
	Estudiante de Ed. Fís.	Contrato temporal	1
	Psicóloga	Funcionaria	1
	Estudiante de Pedagogía	Contrato temporal	2
	Asistente Social	Funcionaria	1
"Monitores"	F.P. (Costura)	Funcionaria	1
	F.P. (Artes plásticas)	Contracto temporal	1
	F.P. (Artes escénicas)	Contrato temporal	1
	Capoeirista[19]	Contrato temporal	1
	Artesano	Contrato temporal	1
	Músico	Contrato temporal	1
Cocinero	-	Funcionaria	2
Auxiliar administrativo	-	Funcionaria	2
Auxiliar de enfermero	-	Funcionaria	1
Guardia y manutención	-	Funcionario	5

[19]*CAPOEIRISTA:* **El que enseña la *capoeira*.**

CUADRO N°: 15

CECOVE -ACTIVIDADES Y SERVICIOS OFRECIDOS A LA COMUNIDAD -MARZO/95

A/S	N/P	E/U	G	E/S	T	R/A
Artes escénicas	33	7-12 a.	M-F	03	2 hs	Monitor
	06	12 o más	F	01	2hs	Monitor
Gimnasia	11	13-35 a.	F	02	1h	Técnico
Natación	09	7-15 a.	F	01	2hs	Técnico
	10	7-54 a.	M-F	03	1h	Técnico
Hidrogimnasia	13	13-35 a.	F	02	2hs	Técnico
Voleibol	06	7-12 a.	M-F	02	2hs	Técnico
	13	12-15 a.	M	02	2hs	Técnico
	16	12-15 a.	F	02	2hs	Técnico
Fútbol	18	7-13 a.	M	02	2hs	Técnico
	19	7-16 a.	M	02	2hs	Técnico
Fútbol sala	16	7-15 a.	M	02	2hs	Técnico
Capoeira	10	13-35 a.	M-F	02	2hs	Monitor
	21	7-35 a.	M-F	01	3hs	Monitor
	12	7-16 a.	M-F	02	2hs	Monitor
	12	7-12 a.	M-F	02	2hs	Monitor
Grupo de convivencia	69	+ 54	M-F	01	2hs	Técnico
Alimentación	15	7-12 a.	M-F	05	1h	Cocinera
	5	13-18 a.	F	05	1h	Cocinera
	15	8-16 a.	M-F	05	1h	Cocinera
Ducha e higienización	13	7-12 a.	M-F	05	1h	Cocinera
	16	7-12 a.	M-F	05	1h	Cocinera
Actividades Recreativas	06	7-12 a.	M-F	01	2hs	Técnico
Emisión de documentos	240 (p/m)	14-59 a.	M-F	lun.a vier. todo el día		Aux. de secretaría
	90	60-65 a.	M-F	ídem		ídem
Actividad pedagógica	07	7-12 a.	M-F	04	4 hs	Estudiante pedagogía
TOTAL USUARIOS	701	-	-	-	-	-

A/S: Actividad/Servicios; N/P: Número de participantes; E/U: Edad de los usuarios; G: Género; E/S Encuentros Semanales; T: Tiempo por encuentro; R/A: Responsáble por la actividad; hs: horas; a.: años; p/m: Por mes.

6.3 Reflexiones en torno a la propuesta institucional FESC/CECOVE para la comunidad urbana estudiada

Tras la lectura y análisis de los datos extraídos de los documentos (apartado 6.2) triangulé éstos con parte de la bibliografía de referencia citada en esta tesis, y sobre todo con las informaciones que obtuve de las entrevistas a los dirigentes, educadores y funcionarios (cuadro nº:6).

Mis reflexiones siguieron la pauta presentada en el guión diseñado para estas entrevistas (cuadro nº:7) ya que este guión lo planifiqué también con este objetivo, es decir, para dar mayor calidad a mi reflexión e interpretación respecto a las dimensiones de las políticas y de la acción de la institución estudiada.

A continuación expongo el resultado de este análisis, que pretende dar cuenta de lo que he llamado, en mi modelo de análisis (Fig. nº:1), nivel básico comparativo o visión institucional de las políticas educativas.

6.3.1 Enmarcando la historia...

Tras una exhaustiva búsqueda en todos los documentos y publicaciones disponibles, puedo afirmar con seguridad que ninguno de entre los que mencionan la creación de los centros de comunidad deja de nominar al Profesor Frederico Lamachia Filho como el autor de la idea. Por aquel entonces (1969), dicho profesor era el titular de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura.

Tampoco encontré una explicación, en el contexto local[20], que justificase el hecho de que en la primera publicación de divulgación de los centros de comunidad (PMPA,1970a) hubiese una traducción simultánea del texto al alemán y al inglés (anexo nº:10).

Sin embargo, ya es suficientemente conocido (Ripert, 1971; Requejo Osorio, 1989; Erdozaia, 1992; Trilla, 1993, y otros) que para mejorar ciertos aspectos de la vida surgidos en la sociedad industrial del siglo XIX se pusieron en marcha varias prácticas sociales como procesos básicos del desarrollo comunitario. Así, a principios del siglo XX, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos, algunos movimientos crearon ya diversos centros comunitarios.

6.3.2 FESC/CECOVE: *Génesis*

Coincidencia o no, es posible afirmar que los centros de comunidad creados e inaugurados en Porto Alegre a partir del año 1969 se identifican con el modelo de expresiones tales como "desarrollo de comunidad" y "ciudad educativa". El primero entendido como trabajo participativo de grupos comunitarios con la finalidad de lograr la mejora colectiva y el bienestar de los propios interesados, armonizando su acción con los gobiernos locales y nacionales (Requejo Osorio, 1989). Esta noción, en el caso que nos ocupa, se encuadra en el enfoque tecnológico o prescriptivo, en los términos en que lo caracteriza Sáez Carreras (1990). Para este autor, y desde el enfoque crítico, dicha noción debería iniciarse con la identificación y la expresión de las necesidades comunitarias, para continuar en una dirección tendente a la autodeterminación.

[20]En este sentido no realicé una búsqueda exhaustiva. El Profesor Lamachia vive actualmente en la ciudad de Porto Alegre, sin embargo, no me fue posible gestionar una entrevista con él.

El segundo término, "ciudad educativa", es entendido como "ámbito" que se reconoce con tres dimensiones a partir de las que puede analizarse la relación entre medio urbano y educación: la ciudad como entorno educativo; como fuente educativa; y como objetivo o contenido de la educación (Trilla, 1993).

Siguiendo los planteamientos de este autor he de decir que, en el caso de la institución estudiada, el término *ciudad* quedó reducido a una función fundamentalmente metafórica, puesto que en sus orígenes la institución hizo caso omiso de lo que ocurría en las relaciones sociales, políticas y culturales que establecían entre sí las personas que vivían en el medio urbano periférico de Porto Alegre. El término *ciudad educativa* fue un eslogan publicitario utilizado por el gobierno para apoyar sus intervenciones en busca de la optimización de la dimensión educativa que de por sí ofrece el contexto social urbano de la ciudad. Dimensión esta que justifica, según Trilla (1993), hermanar el término *ciudad educativa* con *educación permanente*, como ya nos ha informado la propia UNESCO. Para este autor la ciudad educativa resulta de la dialéctica entre lo pedagógicamente ordenado (instituciones educativas) y los inevitables azares de encuentros educativos que se producen por la hipercomplejidad de lo urbano.

Otra coincidencia la encontramos en la similitud entre la definición del término *animación sociocultural* (ASC) -UNESCO, 1976[21]- y el proyecto fundacional de los centros de comunidad. Me interesa aquí subrayar esta similitud en aquello que esta autora señala en su

[21] ASC sería *"el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integrados"* (citado en Erdozaia, 1992).

crítica. Afirma que esta definición, por una parte pone el acento en la praxis social y deja de lado la vertiente teórica que la encuadre y respalde; y por otra parte, deja bien explicitada su finalidad: el estímulo de la iniciativa y la participación de la gente en el desarrollo de su comunidad.

Las críticas como las que ha hecho Sáez Carreras (1990) a la definición de ASC sostenida por Ander-Egg[22], para quién ASC es una tecnología de carácter instrumental y por lo cual no tiene un cuerpo teórico propio, refuerzan las similitudes que encuentro entre ASC y el proyecto fundacional de la FESC/CECOVE, o sea, ambos se encuadran en el enfoque tecnológico:

> *"La comunidad nunca ha sido preguntada o consultada en serio sobre lo que le gustaría cambiar [...] ni cuando implantaron el centro de comunidad les preguntaron nada antes."* (Albert, marzo 1995)
>
> *"[...] históricamente los cambios son de arriba a abajo [...]"* (Helena, marzo 1995)
>
> *"[...] nosotros, los técnicos, necesitamos saber esto [sobre la interdisciplinariedad] hacer la práctica [...] quién no necesita saber es el usuario, éste sólo tiene que ser auxiliado en el sentido de que logremos nuestros objetivos."* (Vicente, marzo de 1995)

El enfoque tecnológico, reproductivo, racionalista, prescriptivo, etc., (Sáez Carreras, 1990 y 1993), además de intentar separar la teoría de la práctica, intenta perennizar la concepción neutral de la tecnología, como si ésta pudiese existir al margen de un cuerpo de conocimiento y por ello estar exenta de los mecanismos que posibilitan la pugna y el ejercicio del poder por parte de unos y no de otros.

---

[22] Para una comprensión del pensamiento de este autor, leer: ANDER-EGG, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural.*; ANDER-EGG, E. (1987). *Metodología y práctica del desarrollo comunitario.*; y ANDER-EGG, E. (1989). *La animación y los animadores.*

Habida cuenta de que tratándose de acciones educativas, no creo en la posibilidad de planificación de proyectos o acciones política e ideológicamente descomprometidas, intentaré a continuación desvelar el cuerpo teórico y epistemológico que se ocultaba tras este proyecto de apariencias progresistas para el contexto brasileño de la época.

Antes, a modo de recapitulación, retomo dos aspectos: primero, que los centros de comunidad fueron planteados eminentemente como equipamientos sociales para la práctica de actividades deportivas; segundo, que los educadores que fueron contratados para trabajar en ellos, en su gran mayoría, eran estudiantes o profesores de educación física. Ambas características se mantuvieron hasta marzo de 1995, fecha de recogida de los datos.

> *"[...] el centro de comunidad es el único espacio público para las actividades culturales y deportivas para la mayoría de comunidades."* (Helena, marzo/95)

> *"[...] por otro lado, esta fundación desarrolla también, esto ya es su lado histórico, [...] las políticas de educación comunitaria [...] a partir de su inserción en las comunidades [...] ofreciendo determinadas actividades [...] en el área del deporte, del ocio, recreo, cultura, [...] y de la educación no formal."* (Juan, marzo de 1995)

> *"[...] en los primeros años de los centros de comunidad [...] se trabajaba sólo con actividades deportivas y de ocio."* (Carmen, marzo de 1995)

> *"Mira..., las estructuras de los centros de comunidad [...] es una fundación creada para trabajar con el deporte, con el ocio [...] gran parte de los funcionarios son profesores de educación física."* (Paula, marzo de 1995)

6.3.2.1 Las influencias del *deportivismo* mundial y nacional[23]

En un análisis como el que propongo en este apartado no olvido las consideraciones históricas y antropológicas como las que Betancour y Vilanou (1995) hacen y que, de forma magistral, nos ayudan a entender que las actividades físicas y deportivas se pierden en los albores de la civilización humana. En palabras de los autores, éstas han constituído una dinámica presente en la mayoría de las culturas conocidas.

Tampoco olvido lo que Gaya (1994) ha calificado como característica plural y amplia del deporte, refiriéndose a sus distintas dimensiones, como por ejemplo: la sociológica, la económica, la política, la cultural y la educativa.

Lo que busco en este apartado es establecer relaciones entre determinadas políticas deportivas y el control social. Esto también lo ha hecho Molina Neto (1996), quien recurriendo a los planteamientos de Laguillaumie (1978), afirma que desde el punto de vista social el deporte como actividad institucionalizada ha sido utilizado como forma de mantener y legitimar las estructuras, relacionándolo así con el control social. Este planteamiento coincide con lo que afirman, por ejemplo, Elias y Dunning (1992) respecto a la sociedad británica del siglo XVIII.

Dicen estos autores que más allá de nutrir la teoría sociológica, el desarrollo histórico institucional del deporte en la sociedad británica se configura conjuntamente al movimiento de pacificación de distintos segmentos sociales durante el siglo XVIII, que hasta

[23]Período 1969-1974.

entonces habían estado en pugna por la hegemonía. Este proceso de institucionalización del asociacionismo deportivo se configura pues paralelamente a la emergencia del parlamento. Afirman también dichos autores que la *deportivización* de los pasatiempos en las sociedades occidentales constituyen *ejemplos del esfuerzo civilizador.*

Por todo lo dicho, también es posible afirmar que hoy el deporte está profundamente insertado en los hábitos culturales de la humanidad, fundamentalmente como resultado de dos procesos, bien como demandas culturales históricamente construidas, o bien como imposición cultural del sistema capitalista. Esta segunda posibilidad se insiere en lo que Habermas denomina *colonización del mundo vivido.*

Analizo a continuación lo que ocurrió, o lo que ocurre, en el caso del municipio de Porto Alegre, especialmente a partir de la década de los 70, en el ámbito de la institución estudiada.

En los años 70 el deporte tuvo un incentivo extraordinario por parte del Estado en todo el territorio brasileño con el objetivo de alejar la discusión política, sobre todo del ámbito de las escuelas y de las universidades (Molina Neto, 1991). A nivel internacional, afirma el autor, todos los órganos ligados al deporte también dirigieron sus actos en el sentido de desplazar los beneficios de la práctica deportiva hacia los ciudadanos en general como forma de actividad de ocio y expresión del ser humano.

Los documentos en los que se apoyaron tales acciones (Molina Neto, 1991; Tubino, 1987 y 1988) fueron los siguientes: a) el Manifiesto Mundial del Deporte (Conseil Internationale d'Education Physique et Sport, 1964); b) la Carta Europea de Deporte para todos (Consejo de Europa, 1966); c) el Manifiesto de la Educación Física (Federation International d'Education Physique, 1970); y d) la Carta Internacional de Educación Física y Deporte, UNESCO (1978). Estos documentos abordaron el deporte en tres dimensiones distintas: a) de alta competición; b) de tiempo libre; y c) de educación escolar.

A nivel nacional se vivió, sobre todo desde el año 1964 hasta el año 1975 (Molina Neto, 1991) un período caracterizado por un Estado muy fuerte y una sociedad civil muy desgastada. En este período el Conselho Nacional de Desportos administró el deporte nacional a través de diferentes intervenciones. Por ejemplo, en octubre de 1975, la ley 6.251 instituyó la política y el Plan Nacional de Educación Física y Deporte, disciplinando y organizando el Sistema Deportivo Nacional, que mantenía como uno de los ejes el control del Estado sobre las prácticas deportivas. También tuvieron su papel en la normalización centralista e intervencionista de la organización y gestión del sistema deportivo nacional, escolar o no, la ley 5.692 (1971), el decreto 69.450 (1971) y el decreto 80.228 (1977).

Estas leyes y estos decretos enmarcaron de forma decisiva la aplicación de una política de deportivización masiva que en cierta forma también multiplicó las escuelas e institutos de formación de profesores de educación física[24]. Según un estudio realizado por Reppold Filho

[24]En Brasil hay 141 escuelas superiores de educación física, 9 posgrados a nivel de máster y 4 posgrados a nivel de doctorado en educación física (Molina Neto, 1996).

(1988), estos cursos, coherentes con la política y el plan nacional de educación física y deporte, se basaron en un currículum tecnicista. Sabemos, hoy, que los profesores de educación física graduados en estas escuelas salieron preparados para ser *técnicos* deportivos, pero no educadores, y mucho menos críticos.

Hay que añadir a toda esta legislación y a la política deportiva de la época, el papel que cumplieron, y en cierta forma siguen cumpliendo, los medios de comunicación, especialmente la televisión -y la Rede Globo[25] en particular- en el contexto brasileño. Suelen llevar a cabo una manipulación socio-deportiva de forma masiva y siempre maximizando el discurso deportivo competitivo (¡todos somos iguales ante las reglas del juego!) y, con esto, anulando el lugar del discurso político y de la reflexión sobre la dominación y las desigualdades sociales.

Es posible que estos principios rectores hayan influído en la planificación de los centros de comunidad en la ciudad de Porto Alegre, al menos en las estructuras de sus edificios, particularmente preparados para las actividades deportivas. Lugares estos donde se pusieron a trabajar un gran número de profesores y estudiantes de educación física, formados y convencidos de que el deporte tenía un fin en sí mismo y que su práctica merecía ser masificada en nombre de una supuesta racionalidad objetiva que, como bien dijo Kunz (1994), se materializaba en el resultado deportivo.

[25]Sistema privado de radio y televisión brasileño que integra una cantidad significativa de pequeñas emisoras regionales que transmiten su programación unitaria a todo el territorio nacional.

Estas creencias aún permanecen, aunque no de forma unánime, en la cultura[26] de los educadores de la institución. En este sentido son ilustrativos los fragmentos de las entrevistas que a continuación cito.

"[...] el deporte era lo que ofrecía posibilidad para la disciplina. [...] niños y niñas que presentaban problemas [...] a través del deporte y del diálogo se recuperaron." (Helena, marzo de 1995)

"[...] hay casos en los que algunos de ellos acabaron en equipos de deporte estatal y nacional [...] niños y niñas de Vila." (Helena, marzo de 1995)

"Eran tiempos en que se trabajaba y se tenían resultados. [...] hoy vemos que el profesor de educación física está siendo olvidado." (Helena, marzo de 1995)

"La institución cuenta con un gran número de profesores de educación física. [...] técnicamente competentes [...] son muy buenos técnicos deportivos, pero [...] tienen una concepción equivocada respecto a la pobreza, por ejemplo. [...]. afortunadamente no son todos ellos los que piensan así." (Paula, marzo de 1995)

"La historia de la institución tiene sus primeras huellas en las actividades deportivas que eran ofrecidas a los usuarios [...] los técnicos estaban convencidos de que tenían que crear espacios de ocio a través de la masificación de la práctica deportiva. [...] a pesar de estar en las periferias urbanas donde existía una serie de problemas, en los centros de comunidad sólo era posible practicar deporte." (Vicente, marzo de 1995)

[26] El término *cultura* lo tomo de la antropología, más precisamente como lo define Geertz (1996): *"la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida."* (p.88)

6.3.2.2 Las influencias de la educación física popular[27]

A partir del inicio de los años 70 fueron implantados varios cursos de posgrado en varios estados brasileños con el objetivo de, en palabras de Molina Neto (1996), *formar las élites investigadoras del país*. Paralelamente a esta iniciativa empezó, a nivel académico, un gran desplazamiento del pensamiento crítico hacia los análisis de las prácticas deportivas masificadoras y hacia la educación física escolar.

Esta discusión fue acogida por un importante grupo de profesores de educación física, algunos con formación también en otras áreas como la filosofía y la sociología, y por algunos filósofos y sociólogos interesados en el tema en boga a nivel nacional, ofertado con esloganes como: *muévase, deporte es salud, deporte para todos, etc.* Los análisis que se produjeron inicialmente (segunda mitad de los años 70, inicio del proceso de apertura democrática) circularon entre un reducido número de educadores, pero luego (alrededor del año 1985) se fue traduciendo en publicaciones de amplia circulación nacional y pasaron a ocupar grandes espacios en las discusiones de este colectivo (profesores de educación física) en los encuentros estatales y nacionales promocionados por sus entidades de clase, como por ejemplo da Associação dos Professores de educação física do Rio Grande do Sul -APEF/RS-. Estos seminarios produjeron reflexiones que dieron cuenta de analizar, por primera vez bajo el paradigma crítico, la propia historia de la educación física y su práctica a nivel nacional.

[27]Período 1975-1977.

En el ámbito de las universidades, en todo el país se desarrollaron investigaciones sobre el tema. A continuación cito algunos de los autores que a mi juicio se erigieron en los pioneros de dicho proceso.

Motivado por el hecho de que un gran número de personas de distintas clases sociales practicaban diariamente diversas actividades deportivas en su tiempo de ocio, Marcelino (1983 y 1987), además de examinar las posibilidades educativas del ocio y de la ocupación del tiempo libre, hizo un análisis crítico en lo que las prácticas deportivas se refiere, acerca de los distintos abordajes teóricos presentes en ellas, que son: a) funcionalista, b) romántica, c) moralista, d) compensatoria, y e) utilitaria. Todas ellas, afirma el autor, son visiones impregnadas por los juicios de valor de las clases dominantes.

Santin (1987) al hablar de la corporeidad humana dio especial significado al aspecto lúdico de las prácticas deportivas en cuanto formas de expresión de lo humano.

Ghiraldelli Junior (1989), por su parte, contribuyó diciendo que las tendencias teóricas en las que se apoyó la educación física en Brasil, algunas de las cuales todavía están presentes, fueron las siguientes: a) educación física higienista (hasta 1930), b) educación física militarista (1930 hasta 1945), c) educación física pedagogicista (1945 hasta 1964), d) educación física competitivista (a partir de 1964), y e) educación física popular (actual tendencia).

El autor defendió, en la época, la idea de que la educación física popular es la tendencia que se construye partiendo de una reflexión crítica cuya base fue la teoría crítica de la enseñanza. Propuso una relación entre la educación física y una propuesta de acción política pedagógica destinada a la transformación social. Esta acción tendría que integrarse con las organizaciones populares de base, como los centros de enseñanza, los sindicatos, los movimientos sociales y las asociaciones de colectivos profesionales.

Una contribución importante también la ha dado Castelani Filho (1988), realizando contundentes críticas respecto a lo que calificó de *reducción biológica* del movimiento corporal humano. Sus planteamientos estrenaron, a nivel nacional, el estudio, la comprensión y la interpretación del movimiento corporal humano como algo que desde el punto de vista teórico era también susceptible de ser relacionado con los planteamientos antropológicos. Criticó, sobre todo, la exacerbación y el énfasis en los resultados deportivos que el reduccionismo biológico del movimiento corporal humano conllevaba.

Otra contribución importante es la de Bracht (1987 y 1992), para quien la educación física necesitaba con urgencia responder, desde el punto de vista teórico, a la pregunta de por qué se practica el deporte. Debería también, asimismo, hallar respuesta acerca de cuál es la relación de esta práctica con el contexto social, económico y político, y por ende responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué contenidos, programas y estrategias didácticas utilizar? y, ¿Cómo y qué evaluar?

Siguiendo en esta perspectiva de análisis, el autor propuso que la educación física (disciplina curricular y práctica deportiva) se ocupase de capacitar a las personas para ocupar de forma autónoma su tiempo libre, así como para entender y manifestarse críticamente ante la cultura corporal hegemónica. Con esto los profesores de educación física contribuirían, a través de sus prácticas pedagógicas, al enfrentamiento crítico a los valores dominantes.

En esta misma línea de análisis, Betti (1992) argumenta que la especificidad de los objetivos de la educación física reencuentra su lugar en la función pedagógico-social.

Paralelamente a esta discusión en torno al marco teórico paradigmático y a la práctica del deporte y de la educación física, el proceso de democratización del país se hacía realidad en los años 80, y con ello el Estado se retiraba progresivamente del control político de las ideas, y más concretamente, disminuía su intervención en las políticas de las actividades deportivas.

En el plano nacional los marcos legales empezaron a cambiar a partir del año 1987 (Molina Neto, 1991), con lo que fue posible planificar nuevos diseños curriculares como estrategia de cambio en la formación inicial de los profesores de educación física. En esta época se añadieron al currículum de las Escuelas Superiores de Educación Física (ESEFs) disciplinas tales como la sociología y la filosofía.

Los profesores de educación física que trabajaban en la FESC/CECOVE también incorporaron a su cultura gran parte de este discurso progresista respecto al deporte y a la educación física. Algunos, obviamente, con más solvencia que otros, sin embargo, son influencias que también marcan, hasta hoy, el pensamiento y la práctica institucional.

"mi trabajo siempre se desarrolló de acuerdo con los profesores de las escuelas del barrio [...] siempre he conseguido reunirme con los profesores de las escuelas [...] trabajo con ellos porque los niños y niñas son los mismos, la comunidad es la misma." (Jorge, marzo de 1995)

"trabajo también en contacto con otras instituciones del barrio [...] no veo como trabajar como profesor en una Vila y estar desconectado de ella." (Jorge, marzo de 1995)

"nunca entendí muy bien por qué la institución nos llama técnicos [...] yo soy un profesor... un profesor de educación física [...] Considerando que en un centro de comunidad no se debería estar para estimular la técnica y la competición deportiva, quizás mejor que el término profesor sea el término educador [...]. ¿Podría ser, no? Nosotros, los educadores de la FESC... casaría mejor hasta con el nombre de la institución..." (Jorge, marzo de 1995)

"Esto es una de las cosas que observé desde que empecé a trabajar aquí. Entre los técnicos de educación física, que son la mayoría de los que trabajan en la educación comunitaria, [...] no hay consenso sobre el qué ni sobre el cómo tienen que trabajar con los usuarios. Hay al menos dos corrientes de pensamiento muy distintas [...] y desafortunadamente no se trabajan aún estos conflictos." (Juana, marzo de 1995)

"La propuesta educativa de la institución no es una propuesta de la que la educación física pueda dar cuenta por sí sola [...], hay que trabajar con un equipo interdisciplinar [...]. Muchos de educación física ya trabajan bajo este principio, pero otros no. Para trabajar en estas Vilas con innumerables diversidades [...] hace falta disponer de los conocimientos de la pedagogía, de la psicología, del derecho, de la sociología, de la economía..., incluso de la política" (Pedro, marzo de 1995)

"La práctica deportiva no es una mala cosa [...] las clases trabajadoras también tienen derecho al ocio, al deporte, etc. [...] el problema son los técnicos que quedan ahí, sin darse cuenta de que ellos mismos son víctimas de la reproducción de valores [...], este es el problema." (Vicente, marzo de 1995)

6.3.2.3 Las influencias de la pedagogía del ocio[28]

Las reflexiones acerca del tiempo libre, sobre todo las producidas por la sociología, se multiplicaron en la segunda mitad de los años setenta[29]. La razones nos las da la propia sociología (Dumazedier *et alli*, 1971; Dumazedier, 1973; Puig y Trilla, 1985) cuyo mayor representante, en este tema y en el ámbito de la institución estudiada, fue Dumazedier. Este autor ha elaborado y argumentado toda una propuesta innovadora de animación sociocultural a través de la ocupación desinteresada, personal y grupal, del tiempo libre. Su propuesta resignificó la función social del ocio en la medida en que criticó las concepciones capitalistas de tiempo libre, a saber, la concepción recuperadora y la de tiempo de consumo, ambas netamente ancladas en los objetivos del control social.

Sin profundizar en el tema, a continuación destaco las aportaciones más importantes que ha hecho Dumazedier, porque fue el pensamiento de este autor el que influyó directa y profundamente en los planteamientos teóricos del Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR), órgano que administró los centros de comunidad en el período que va de julio del 74 a julio del 77[30].

---

[28]Período 1975-1977.

[29]Considerando que he hablado -especialmente en los capítulos II y IV de esta tesis- sobre la crisis económica de los años 70, así como de su influencia en el contexto brasileño, me parece dispensable retomar esta cuestión aquí.

[30]Véase el apartado 6.2.1.2 de este capítulo.

Dumazedier definió como "tiempo libre" aquél que no estuviera ocupado por ninguna obligación de imposición social, incluidas las obligaciones de higiene personal y las religiosas, políticas, etc.

Identificó, según sus criterios, que la persona adulta saludable y que trabaja posee, teóricamente, cuatro tiempos libres puntuales: el del final del día, el del final de la semana, el de las vacaciones y el de la jubilación.

Brindó también muchas reflexiones acerca de lo que puede ser un tiempo libre y un tiempo desocupado. Así... ¿puede ser considerado libre el tiempo de alguien que desearía estar trabajando pero que está desempleado? ¿puede ser considerado libre el tiempo de alguien que debería estar cumpliendo una obligación, pero que ha tomado la decisión de no cumplirla en aquel momento?

Añadió a estas reflexiones la cuestión de la autonomía en la elección de una o otra actividad. No olvidó reflexionar acerca de la dominación económica desplazada hacia la dominación cultural. A esto añadió reflexiones respecto a las reales posibilidades que tiene uno, o no, de elegir la actividad o la no actividad en su tiempo de ocio. También reflexionó acerca de la actitud personal (subjetiva) de cada uno como una variable interviniente en el resultado que se puede obtener en una situación de ocio.

Y concluyó definiendo que las actividades de tiempo libre cumplen la función social de descanso, de divertimiento, y de formación o información (Dumazedier, 1971).

Definición que, en el caso del CELAR y su administración de los Centros de Comunidad, ha influido desde el punto de vista teórico en todo el proyecto político filosófico, ya sea en relación al trabajo con las comunidades, en relación a la formación permanente de los funcionarios, o en la definición pedagógica del proyecto educativo.

En el caso de la institución estudiada las aportaciones de Dumazedier (análisis sociológico del tiempo libre) fueron relacionadas con las aportaciones de la corriente de la educación física popular o educación física progresista (Ghiraldelli, 1989), y con las aportaciones del pensamiento freireano. Bajo estos fundamentos teóricos y epistemológicos, el CELAR durante un corto período de tres años imprimió en los centros de comunidad las características estructurales y metodológicas (desde el punto de vista político-pedagógico) que les valió ser calificados, en términos de Trilla (1993)[31], como instituciones específicas de educación en el tiempo libre.

La gestión CELAR marcó, como se observa a través de los fragmentos de entrevistas transcritos a continuación, la historia de los centros de comunidad en general y del CECOVE en particular[32] por su empeño en la formación permanente de los funcionarios (profesores o no), fuertemente marcada por una constante reflexión pedagógica en torno a la definición del espacio y del objeto de trabajo. Este esfuerzo teórico se llevó a cabo desde la práctica, y por lo tanto, en base al propio contexto social (tratamiento educativo de la cotidianidad) y claramente apoyado en los marcos teóricos y epistemológicos arriba citados.

[31]Aunque el autor se refiera a instituciones específicas para niños, su definición general se adecúa a los centros de comunidad de la época.

[32]Véase el apartado 6.2.2, de este capítulo.

También fue durante la gestión CELAR cuando los centros de comunidad empezaron a prestar servicios a las comunidades en áreas como la salud y la asistencia social. Estas atenciones no se encuadraron como actividades de tiempo libre, sino más bien como intento de cumplir con las exigencias de la propuesta gubernamental de que los centros comunitarios también se encargasen del desarrollo comunitario (DC). También se ocupó de desarrollar actividades culturales y económicas (formación de artesanos y formación profesional), lo que nos permite afirmar que, de acuerdo con reflexiones como las que hizo Escarbajal de Haro (1992), el proyecto de los centros de comunidad pretendió acercarse, mediante el Desarrollo Comunitario, al llamado bienestar social, y con ello llegar a paliar las desigualdades sociales.

Esta propuesta justificó la modificación del papel de los centros de comunidad, de las actividades ofrecidas, de la formación, y del perfil de los educadores y funcionarios (equipos interdisciplinares). Requirió instrumentos de trabajo nuevos, objetivos claros, compromisos explicitados, contacto permanente con las organizaciones comunitarias y con las instituciones públicas locales, evaluación y reflexión exhaustiva sobre el trabajo realizado o no realizado, etc. Características a las que Escarbajal de Haro (1992), recurriendo a planteamientos de Gelpi, Volpini y otros, atribuyó el calificativo de "filosofía bastante revolucionaria", refiriéndose a los impulsos del Desarrollo Comunitario.

Los fragmentos de entrevistas que cito a continuación reflejan los trazos del conocimiento producido y de la práctica experimentada en esta época, y que también están presentes en la cultura institucional.

"Los técnicos más antiguos en la institución siempre desean discutir las propuestas con la comunidad [...] insisten mucho en esto. A veces acaban haciéndolo por iniciativa propia [...] no son todos." (Gloria, marzo de 1995)

"Hay al menos un grupo de usuarios que siempre está discutiendo las propuestas del CECOVE [...] ellos (usuarios) ya saben quiénes son los técnicos que llevan el trabajo de esta forma... [silencio] más participativa." (Gloria, marzo de 1995)

"Cuando se inauguró el CECOVE se aprovechaba la temporada de verano [...] los "meninos e meninas de rua" vienen, y hasta hoy es así, para utilizar las piscinas. [...] vienen aquí cada día por las mañanas y las tardes. [...] aprovechábamos para acercarnos a ellos, trabajar con ellos, conversar con ellos [...] era una verdadera conquista. Los que creían en nosotros aceptaban seguir viniendo aquí, y entonces era la oportunidad para empezar una acción educativa con ellos, sus amigos, sus familias, la comunidad, etc. Eso era en tiempos del CELAR, hoy asistimos a que los niños y niñas vienen a la piscina y nadie les hace caso... lo veo un tanto complicado [...]." (Albert, marzo de 1995)

"Aquí en el CECOVE siempre hubo trabajo comunitario, con participación ciudadana. Es una forma de trabajar que en la mitad de los años 70 todos trabajaban así [...], se acabó aquella propuesta pero afortunadamente aquí siempre ha tenido profesores [silencio]..., uno u otro siempre sigue trabajando [...]." (Jorge, marzo de 1995)

"El CECOVE es diferente de otros centros de comunidad. Ya he trabajado en cinco de ellos. No sé por qué, pero es una comunidad que está involucrada con todo lo que ocurre aquí. [...] no pienses que son todos los usuarios iguales [...] nosotros, los técnicos, tampoco somos iguales [...] en esta comunidad los técnicos que tuvieron la suerte de aprender a trabajar con el CELAR siempre salieron muy bien aquí en esta comunidad. Pero a los que llegaron después, como por ejemplo yo, nos cuesta más. Es una comunidad difícil, por un lado con muchos problemas, por el otro, bastante organizada [...] esto exige formación para el desarrollo de cualquier trabajo, aún más si es educativo." (Carmen, marzo de 1995)

6.3.3 FESC/CECOVE: actualidad[33]

Dado que todas las historias requieren tiempo para ser construidas, la historia institucional que reconstruyo también lo requirió. Vaya esta consideración para aclarar por qué he bautizado con el nombre de *actualidad* al período que sucedió a la gestión CELAR, sin duda por ser mucho más una forma didáctica que encontré para analizar aquéllo que en unos momentos más que en otros ha caracterizado el trabajo institucional.

A través del análisis de los documentos he podido confirmar que fue en este período cuando aconteció un gran número tanto de dimisiones como de admisiones de funcionarios, y no siempre con criterios bien definidos[34]. También fue a partir de este año (y hasta 1989) cuando la FESC empezó a ser dirigida por políticos que ocupaban la plaza de secretarios de educación.

Otros hechos -ya mencionados en el apartado 6.2- de significativa importancia fueron: a) el surgimiento de las expresiones *educación social* y *promoción social* (la primera vino a ser el propio nombre de la institución); b) la desarticulación de los consejos de asesoramiento de los centros de comunidad; c) el surgimiento del término *unidad operacional* en sustitución del término centro de comunidad; y, d) el mantenimiento, en cuanto a la planificación, de algunos de los objetivos y de las finalidades compatibles con los planteamientos de la *educación física popular* y el *proyecto político pedagógico de la gestión CELAR*.

---

[33]Período que se inició en el año 1978.

[34]Excepto en ocasión de la escisión del contrato PMPA/SMEC y PUCRS/CELAR, en la que un gran número de funcionarios dejó de trabajar en la institución por voluntad propia.

Otra característica que mantuvo la institución hasta la mitad de los años 80 fue la de guardar consonancia con la propuesta del gobierno federal para los programas de desarrollo comunitario, a través del mantenimiento de una relación armónica con los planteamientos del Programa Nacional de Centros Sociales Urbanos -PNCSU-, y con especial énfasis en el programa llamado *Acción Organizada de las Comunidades*.

Sin embargo, a partir de la mitad de los años 80 es apreciable una completa desorientación, tanto en términnos de referencial teórico como de conducción administrativa. Este clima se instaura hasta más o menos el año 1988, caracterizándose sobre todo por una disputa entre el gobierno municipal, un grupo de funcionarios y la propia comunidad, respecto a la propuesta gubernamental que pretendía transformar parte de los recursos del CECOVE, y otros Centros de Comunidad, en Escuelas. A partir del año 1989 esta discusión pierde su protagonismo, pero ya no existe una intención política por parte del gobierno para aplicar de nuevo el proyecto fundacional de los Centros de Comunidad[35]. La FESC/CECOVE quedó en un plano secundario, al mismo tiempo que se inicia una nueva discusión política en torno a su historia. Es en este momento cuando se plantea su extinción[36], en contra de los planteamientos que proponían su evaluación y replanificación.

[35]Me refiero al período posterior al año 1974.

[36]Lo que ya había sido planteado, dicho sea de paso, alrededor del año 1987.

Por fin, en el año 1994 se consolida la propuesta que mantiene la institución aunque confiriéndole nuevas tareas (políticas de asistencia social) y, obviamente, manteniendo las anteriores. Sustrae de la Secretaría Municipal de Educación la responsabilidad de su dirección institucional, tarea que esta secretaría ejecutó, en relación a los centros de comunidad, desde su creación en el año 1969. En el momento de la recogida de datos, once meses después de la oficialización del último cambio institucional, poca cosa estaba definida en relación a la dirección de la propuesta de **educación social** o **educación comunitaria**. De nuevo se pone de relieve (en los documentos) una mezcla de estos términos con otros como intervención pedagógica, educación para el trabajo, trabajo participativo, intervención interdisciplinaria, educación popular, y otros.

A través de la lectura y análisis de los documentos, explicitados de forma resumida en el apartado 6.2, es patente que la institución sigue lejos de una propuesta educativa emancipadora, que ha recurrido a planteamientos e instrumentos compatibles con el enfoque tecnológico de intervención educativa, que es depositaria de distintos discursos, y que le falta una propuesta claramente definida para su acción: ya sea para la definición de políticas de asistencia social, o para promover y coordinar las acciones de educación comunitaria del municipio,-tareas de las que tendrá que dar cuenta por imperativo legal (ley 7.414/94).

Ilustran estas afirmaciones los siguientes fragmentos de entrevistas realizados a los dirigentes, educadores y funcionarios en la misma fecha:

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

6.3.3.1 Respecto a la implicación de los actores[37] en el proceso

"Hoy está definido el carácter de la FESC/CECOVE [...] existe para desarrollar las políticas de asistencia social, esta es la prioridad. Cuando yo empecé a trabajar aquí, la 3ª edad era la prioridad [...]. Los niños de 3 a 7 años ya fueron también la prioridad [...], a veces me parece que cada administración tiene que borrar lo que era la prioridad de la anterior, de que no vale para nada lo que se hacia antes [...], siempre pasa lo mismo. Para cambiar nunca hubo participación de los funcionarios, ni de parte de la comunidad. Hay una discusión política, del partido político que gobierna y de algunos líderes comunitarios [...] una discusión política partidaria, diría yo." (Carmen, marzo de 1995)

"Actualmente la gran mayoría de los funcionarios de la FESC/CECOVE no está interesada en esta discusión. [...] se omiten porque es mas cómodo [...] si tú participas en una discusión como esta, tienes que comprometerte. [...] existen varias reuniones de funcionarios, nadie discute sobre por qué la institución está en esto o en aquello. [...] la institución tiene intención de discutir con los funcionarios [...] pero antes hay que pensar en un programa de formación [...] para que discutan la institución los dirigentes con los funcionarios, hay que cualificar a los funcionarios [...]" (Jorge, marzo de 1995)

"[...] con la comunidad yo no lo sé. Si hubo discusiones fueron mínimas [...] con los funcionarios no hubo discusión... el gobierno tenía la propuesta [...] nosotros fuimos obligados a trabajar con esta propuesta [...] siempre fue así, esto para quien ya trabaja aquí ya lo sabe...., cambio en el gobierno significa cambio en el trabajo. [...], los criterios..., tampoco te enteras, ellos [gobernantes] siempre imaginan cosas para los centros de comunidad [...], quizás porque los centros estén localizados en la periferia de la ciudad [...]." (Gloria, marzo de 1995)

"El gobierno municipal buscaba un órgano que gestionase todo esto, especialmente las políticas de asistencia social, y no deseaba crear una nueva secretaría. Entonces.., por el potencial que la FESC presentaba y por la disposición de su núcleo dirigente [...], pasó a asumir, a nivel municipal, esta nueva tarea." (Juan, marzo de 1995)

[37] Aquí trato de actores a los funcionarios, indistintamente, y a los usurarios, frecuentadores o no.

BIBLIOTECA

"Aquí las personas de estas Vilas que el CECOVE trabaja, desde que yo trabajo aquí, siempre estuvieron organizadas y siempre participaron de las discusiones que el CECOVE promocionó. Hay que subrayar que la participación de ellos en los problemas de las Vilas es más sistemática, es continua [...], participan en el CECOVE según el coordinador que esté aquí [...] dejan de venir no por miedo a algo, es que a veces hay dirigentes que a ellos [comunitarios] no les interesa, entonces ya siguen en lo suyo." (Albert, marzo de 1995)

6.3.3.2 Respecto a los saberes y a las convicciones que la institución maneja

"En el grupo de profesionales [...] cada uno tiene su propuesta ideológica [...] no existe una unidad en la concepción del trabajo. [...] yo desarrollo mi trabajo, el otro desarrolla el suyo porque no hay una propuesta clara, y mucho menos una convicción sobre lo que sería más correcto [...], hablo de contenido y forma, todo está individualizado." (Carmen, marzo de 1995)

"Yo trabajo tal y como he aprendido en la facultad [...], también como he aprendido con los colegas del CELAR, otro tanto he aprendido con la comunidad. [...] También con los actuales dirigentes de la FESC, son personas que tienen mucha experiencia en el área de la educación y un compromiso político muy grande. ¿Qué hago yo?, educación no formal. [...] la asistencia social... [silencio] funciona como un mecanismo para que ocurra la educación, o sea, la asistencia social aquí (FESC/CECOVE) no es asistencialismo. El papel de la asistencia social es crear las condiciones para que los educadores puedan educar [...] algunos niños también tienen frío, hambre, etc., al menos aquí es así como trabajamos." (Jorge, marzo de 1995)

"Para mí, aquí trabajamos con educación, [...] es trabajar con todo, con la salud (alimentación e higiene), con la asistencia social, con lo cotidiano de la gente que vive aquí [...] toda intervención que se hace con los usuarios del CECOVE, es educativa." (Gloria, marzo de 1995)

"Los trabajadores de la FESC/CECOVE no consiguen entender lo que es asistencia social, hablo de la nueva concepción (la que está definida por la constitución nacional). [...] Asistencia social es una política social, incluida en esta política su acción social y su acción educacional. [...] muchos educadores creen que asistencia social no tiene nada que ver con educación [...] La asistencia social se ocupa de los excluidos, estas gentes buscan la atención de la asistencia social porque no tuvieron acceso a otras políticas sociales (vivienda, educación, transporte, salud, etc.) [...] las políticas de asistencia social no se realizan a parte de las demás políticas, ¿por qué? Porque si va sola fortalecerá el proceso de exclusión social [...], la asistencia social es la última puerta para el usuario que busca una medicina, una plaza en la escuela, un documento que necesita, etc." (Juana, marzo de 1995)

"La visión de asistencia social que hoy transita en la FESC, es una visión romántica, es una visión que se tenía hace tiempo [...] una acción desarrollada por un programa de asistencia social difícilmente no cae en el asistencialismo [...] yo, sinceramente, no creo que un asistente social al mismo tiempo que ayuda y atiende a los usuarios que necesitan comida, transporte, vivienda, documentos, medicinas, etc., pueda intervenir, con esto o a través de esto, en el usuario a nivel de un trabajo de concienciación o politización o educación..., este usuario en este momento necesita asistencia social y punto. [...] no estoy en acuerdo con la dimensión que algunos quieren conferir a la asistencia social, ésta es curativa y punto. [...] Para lograr una promoción social de la gente hay que tener políticas sociales (educación, vivienda, salud). [...] asistencia social es una cosa, educación es otra cosa [...] tienen distintas dimensiones." (Paula, marzo de 1995)

"Pienso que la política de educación social es un trabajo preventivo [...]. que la asistencia social es un trabajo curativo. Pienso que así debe ser." (Paula, marzo de 1995)

6.3.3.3 Respecto al proyecto pedagógico institucional

"La prioridad del trabajo es con niños y jóvenes en situación de riesgo. [...] es un trabajo muy difícil de desarrollar... no todos están con ganas de hacerlo, incluso porque no sabemos hacerlo. [...] seguimos trabajando con la 3ª edad, con la práctica deportiva. [...] pero al fin y al cabo, estamos haciendo más asistencia social que educación [...], yo misma [...] porque estamos prestando servicios..., actividades de ocio, asesoramiento jurídico, confección de documentos, cursos de artesanía [...] una amplia oferta de actividades." (Carmen, marzo de 1995)

"Estamos trabajando con organización de la comunidad, esto con los adultos [...] especialmente con las actividades deportivas. [...] yo mismo he venido a trabajar aquí para desarrollar este trabajo. También desarrollamos el proyecto joven ciudadano, este es un proyecto del Ayuntamiento e involucra varias secretarías municipales y es el trabajo que tenemos que hacer con los niños y jóvenes pobres. [...] Es un trabajo difícil de hacer, complicado incluso... [...] los niños y niñas de la calle tienen sus propios códigos, es muy duro trabajar con ellos [...], y encima es un trabajo del cual ves muy poco. Para la sociedad cada uno que viene a nosotros representa uno menos en la calle, [...] a la sociedad no le importa mucho lo que hacemos con ellos. [...] hay educadores que hacen lo suyo, son discordancias políticas [...] asimismo, la mayoría está trabajando de acuerdo con el proyecto joven ciudadano [...], entonces existe un trabajo prioritario y sigue existiendo el trabajo que el CECOVE siempre hizo -desarrollo de la comunidad-" (Jorge, marzo de 1995)

"Desde que trabajo en la FESC, ésta tiene la misma dirección en su trabajo. Los cambios son en la forma. El CECOVE, por ejemplo, nunca trabajó con otro objetivo que no fuera este: la construcción de la ciudadanía [...], mira los planes, al menos escrito están más o menos las mismas cosas.[...] Hay mucho ruido político cada vez que cambian los dirigentes, eso sí." (Gloria, marzo de 1995)

"La FESC no tenía muy claro cual era su proyecto político [...] no tenía una misión institucional clara, desarrollaba tareas paralelas con las que desarrollan, por ejemplo, las secretarías de la educación, de la cultura, de los deportes. A partir del año 1993 esta FESC pasa a tener su misión institucional absolutamente clara a través de la ley municipal que le da la tarea de gerenciar las políticas sociales del municipio." (Juan, marzo de 1995)

"Interdisciplinariedad [...] digamos así: un joven de 14 años que no consigue quedarse quieto en un taller de formación profesional, que es muy movido. Con la práctica de actividades de deporte, que es mi área, vamos a trabajar límites, atención, etc. Utilizamos todos los recursos del deporte para darle conciencia de su cuerpo [...] todo esto en el sentido de darle condiciones para que pueda quedarse en el taller y aprender el oficio que le aumentará la renta personal y de la familia [...] intervención apoyada por pedagogos que harán las consideraciones pedagógicas." (Vicente, marzo de 1995)

6.3.3.4 Respecto a las respuestas que la institución da a la comunidad

"Son oportunidades de aprender actividades de producción económica (posibilidad de aumentar la renta personal y familiar) [...] también atiende a la 3ª edad, después a los adultos (actividades deportivas) y por fin a los niños y jóvenes. [...] teóricamente se dice que la FESC/CECOVE responde a la necesidad de construcción o reconstrucción de la ciudadanía (niños y jóvenes), yo personalmente no sé si se está haciendo [...]" (Carmen, marzo de 1995)

"Es una cosa muy difícil de percibir [...] los más observadores y sensibles están viendo [...], niños que no estaban en el colegio y que ahora están, por ejemplo. El gran número de jóvenes en los talleres de formación profesional [...], mas las actividades de ocio que son importantes también para los obreros e hijos de los obreros." (Jorge, marzo de 1995)

"Es difícil evaluar este aspecto. No basta con desarrollar la autonomía [...], ¿qué posibilidades reales este niño o niña tiene? No me gusta pensar que ellos son menos ciudadanos antes de que trabajemos con ellos [...], ellos son ciudadanos con pocos derechos, eso sí. [...] aquí tienen comida, actividades de ocio, acceso al colegio..." (Gloria, marzo de 1995)

"Con los niños y jóvenes que ya viven una experiencia escolar negativa, que están casi echados de la escuela, pero que aún tienen familia, aún viven en la comunidad [...] intentamos darles atención sanitaria (médicos y odontólogos), hablar con sus parientes [...], intentamos conocer el entorno de estos jóvenes y niños [...], garantizamos el acceso a los servicios públicos, a las políticas públicas, etc." (Pedro, marzo de 1995)

6.3.3.5 Respecto al "gobierno[38]" de la institución

"Los funcionarios administrativos están aquí hace mucho tiempo [...] con los técnicos es siempre un rollo [...] cada cambio de coordinador en el CECOVE produce cambios en el equipo técnico [...] hay muchos cambios también en el trabajo. [...] lo pedagógico ocupa el último lugar en las preocupaciones de los dirigentes, antes viene lo administrativo y lo organizacional. [...] la comunicación es muy complicada en la institución [...] siempre pasa lo mismo, los técnicos difícilmente se enteran de informaciones importantes, de cambios, etc. [...] tampoco hay propuestas de formación permanente, no hay inversiones en cualificación profesional. [...] siempre te dejan ir a cursos, pero son cursos que otras instituciones o entidades promueven, aprovechas algo [...] los seminarios internos no son sistemáticos y suelen ser flojos. [...] los dirigentes están en contacto con entidades de la comunidad, pero nosotros no. Como no tenemos información respecto a lo que ocurre ahí, [...] es lógico que haya saltos entre el discurso y la práctica." (Carmen, marzo de 1995)

"Vine a trabajar aquí porque fui invitado por los dirigentes [...], ya había trabajado aquí [...], salí por discordancias con algunos dirigentes de la época. [...] pienso que la FESC/CECOVE está suficientemente estructurada..., hay algunas dificultades. El equipo de planificación nunca está en el CECOVE, nunca hemos sabido hacer planes..., históricamente. Yo tengo dificultades para planificar mi trabajo. [...] hay mucha gente nueva trabajando, vivimos un período de adaptación y estructuración del equipo. [...] tenemos fallos en organización y la institución funciona con una burocracia centralista y autoritaria, es mi punto de vista. [...] hay mucho cambio de personal técnico, la institución podría asumir más responsabilidad y mantener un cuadro más estable y mejor cualificado, si no, es difícil cumplir con lo que se propone [...]. No hay una política de formación, ni un trabajo de supervisión y acompañamiento [...] estamos trabajando sueltos" (Jorge, marzo de 1995)

"La formación permanente queda a criterio de cada centro de comunidad. Creo que la FESC debería encargarse de la formación, supervisión y evaluación del trabajo [...], obliga a trabajar en nuevos programas y proyectos pero no ofrece apoyo suficiente para el trabajo." (Gloria, marzo de 1995)

[38]El término gobierno lo tomo de Frigerio *et alli* (1993), para quien gobernar es prever las acciones que permiten que la institución transite por los caminos que le hemos trazado.

"Nuestro cuerpo funcionarial además de limitado..., son pocos funcionarios [...], pocos equipamientos. Éstos tenían un carácter muy estricto [...]. Pretendemos establecer una relación más próxima entre los funcionarios y el proyecto de la FESC [...], un funcionario de una escuela sabe lo que es una escuela y tiene clara su misión [...], es exactamente esto, tendremos que conseguir establecer con los funcionarios un diálogo absolutamente claro de manera que ellos puedan entender a qué viene esta FESC. [...] esto es un proceso lento..., los funcionarios tienen determinadas concepciones cristalizadas y también es un cuerpo de funcionarios que casi no se ha renovado..., la tendencia es cristalizar más."
(Juan, marzo de 1995)

"Hay muchos cambios de técnicos y funcionarios [...] las personas son transferidas, casi siempre, por discordar de los coordinadores de los centros de comunidad. [...] y no hay muchos criterios para ir a otro centro. Esto ocurre hace muchos años en la FESC, no es cosa de ahora [...] ya nos acostumbramos un poco a esto (los más antiguos), a veces vuelves a trabajar en un centro que ya habías trabajado aunque no sea tu deseo, entiendes? Es una forma de administrar que perjudica a la persona y a su trabajo [...], muchas veces los dirigentes nuevos desconocen ciertos aspectos de la historia..., ¡es más fácil echar la culpa a los técnicos antiguos que trabajar estos viejos problemas!"
(Helena, marzo de 1995)

6.3.4 FESC/CECOVE: prospectiva

A partir del análisis de los documentos y de las entrevistas, y con los datos de que dispongo, todavía no es posible pretender explorar el futuro de la institución. Lo que es posible, sin embargo, es afirmar que hay muchas contradicciones internas entre lo dicho y lo hecho en todos los aspestos analizados, y principalmente en cuanto a la propuesta de educación social. Característica que, siguiendo lo que dice Popkewitz (1994), ha estructurado y permitido la acción del poder en múltiples niveles (funcionarios, usuarios, otras entidades) interrelacionados. Al igual que Ball (1989) creo que la institución tendrá que considerar límites como las luchas por el poder

en forma de autoridad o influencia, la formación de grupos y coaliciones para conseguirlo o defenderse de él, y el conflicto crónico, si desea planificar y realizar un trabajo con vitalidad y participación democrática. Tendrá también, por supuesto, que demonstrar mayor competencia teórica para ser capaz de sostener su proyecto político pedagógico.

Asimismo, bajo este ensayo analítico y desde la perspectiva pedagógica, supongo que algunos efectos habrá producido la institución en la comunidad a lo largo de este tiempo, lo que justifica mi pregunta inicial de investigación: ¿Qué efecto han producido, en la comunidad, las acciones desarrolladas por la FESC/CECOVE desde el punto de vista de los usuarios? Este es el tema del que me ocuparé en el próximo capítulo.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO VII

FESC/CECOVE, VISIÓN COMUNITARIA: EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD

> *"Aquéllo sobre lo que los participantes en la interacción entienden entre sí, es distinto de aquéllo desde donde inician y discuten sus operaciones interpretativas. La acción orientada al entendimiento es reflexiva; de ahí que los órdenes institucionales y las identidades de los sujetos aparezcan en puntos distintos. Como ingredientes tematizables de la situación de acción, los participantes pueden convertirlas en explícitamente conscientes. Como recursos para la generación del proceso de comunicación mismo permanecen en el trasfondo y, al igual que los patrones de interpretación culturalmente acumulados, sólo son presentes como saber implícito."* (Habermas, 1994. p.489)

7.1 Introducción

En este capítulo presento los aspectos que definen el impacto de las políticas sociales desarrolladas por la FESC/CECOVE en la comunidad estudiada, desde el punto de vista de sus participantes. El eje básico de análisis giró en torno al participante, frecuentador o no, a su perfil, a su análisis sobre los efectos que han producido tales políticas en su vida personal, en la vida y la organización comunitaria y en las entidades de la comunidad.

Todo lo que he analizado e interpretado respecto a la institución estudiada (capítulo VI) permite concluir que a lo largo de estos 25 años (1969-1994) son distintas las razones que han justificado los diversos cambios administrativos que ha sufrido en su estructura y en su funcionamiento. Sin embargo, de acuerdo con Offe (1990), tratándose de políticas sociales y de instituciones educativas, los cambios organizativos y administrativos siempre implican cambios, entre otros en la calidad y en la accesibilidad a sus acciones. Éstos normalmente son percibidos y denunciados por los participantes directos (comunidad). En este caso los verdaderos efectos o impactos de una ley o de una política estatal no se encuentran determinados por la literalidad de las leyes, decretos, estatutos, planes, etc. (esto es, por la producción política), sino que son generados en el ámbito de las relaciones, de las disputas y de los conflictos sociales, donde las políticas sociales (incluidas las educativas) simplemente establecen lugares y momentos de debate, así como *temas y reglas del juego.*

Esto significa decir que hay, entre las realidades legales y las realidades sociales de las políticas públicas, procesos que dirigen la transformación de la intención en *impacto*.

En el capítulo IV de esta tesis, al interpretar y analizar el contexto en el que se sitúa el presente problema de investigación, se ha visto como son las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que allí se manifiestan las que proporcionan la base necesaria para entender las estrategias (políticas sociales) puestas en práctica por la administración estatal y local a través de la FESC/CECOVE.

En este capítulo intento poner de manifiesto los efectos (el impacto social) de tales estrategias de solución bajo la perspectiva de la comunidad, es decir, intentaré reconstruir con la ayuda de los datos empíricos de que dispongo, lo que en palabras de Offe (1990) se llamaría la historia social de los efectos en la realidad del caso estudiado. Según este autor, las políticas sociales no son capaces de producir por sí mismas cosas como *calidad de vida, seguridad social, promoción social*, etc. Defiende la idea de que la función de las políticas sociales se limita a la definición de los temas, tiempos y métodos de conflicto y, así, al establecimiento del marco, y no al resultado de los procesos sociales.

7.2 Comunidad...y postmodernidad

En esta tesis he hecho unas cuantas referencias al término comunidad, para referirme a la comunidad estudiada en concreto, o para referirme a ámbitos o parcelas de ésta, como por ejemplo a los participantes de las actividades desarrolladas por el CECOVE o a los actores colaboradores de este estudio. Al término también se le hace referencia en innumerables ocasiones por parte de la institución estudiada -FESC/CECOVE-, tanto en sus documentos como en las informaciones extraídas de las entrevistas. Esta frecuente incidencia también se percibe en varios textos de la bibliografía consultada.

Considerando la relevancia que, en cierta forma, el *ámbito comunitario* o la *comunidad* tienen en esta tesis, y particularmente en este capítulo, me parece conveniente considerar lo que autores como Hargreaves (1996), Guéhenno (1995), Hobsbawm (1995) y Barcellona (1992) han señalado respecto al tema, relacionándolo con el concepto de postmodernidad.

Antes, sin embargo, retomo brevemente algunos de los puntos que Lyotard (1988) ha puesto en evidencia al tratar del tema de la postmodernidad. Entre otras cosas, para este autor, la postmodernidad designa el conjunto de transformaciones ocurridas en las reglas del juego de la producción cultural, y que marcaron la llegada de las sociedades postindustriales. Lyotard señaló con esto las nuevas condiciones a las que se sometía el saber producido en las sociedades más avanzadas, y lanzó preguntas como las que siguen: ¿Es posible la legitimación de los vínculos sociales? ¿Es posible una sociedad más justa? ¿En qué consiste esto?

Hargreaves (1996), por ejemplo, afirma que desde el punto de vista personal este mundo postmoderno puede provocar, entre otras cosas, crisis en las relaciones interpersonales, dado que éstas carecen de anclajes fuera de ellas mismas, y de tradiciones u obligaciones que las garanticen.

Guéhenno (1995) señala los nuevos interrogantes que la actual ola de globalización nos impone: ¿Cómo abordar la noción de comunidad humana y responder a su búsqueda de la identidad? ¿Cómo controlar unos poderes cada vez más inaprehensibles y preservar la libertad en un mundo caracterizado por el conformismo y por la corrupción?

Hobsbawm (1995) señala, entre otras cosas, que la postmodernidad vino como una ola y abarcó todas las áreas del conocimiento, incluso el área de las ciencias sociales, y con ello estableció una especie de cultura relativista.

Barcellona (1992) se refiere a la postmodernidad como el esfuerzo capitalista en convertirnos, a todos, en *analfabetos sociales*, ante lo que propone:

> *"Es necesario volver al paradigma del individuo social que pone la libertad del otro como condición de la propia. [...] hace falta tener consciencia de los límites y de la inadecuación del dinero y del derecho para llenar el "vacío" que su extensión indebida ha determinado en la vida social cotidiana. [...] reducir hoy el saber a técnica y las relaciones sociales a cálculo significa empobrecer la individualidad y el proceso social cognitivo inevitablemente ligado a ella." (pp.100-26)*

Este autor perfila la idea de comunidad como espacio de relaciones libres, basadas en la consciencia de que sólo en la reciprocidad de las relaciones no dinerarias se produce el reconocimiento de la particularidad.

Estos autores plantean que hablar de comunidad después de los años 60 exige estar atento a lo que se convino en llamar postmodernidad. Señalan que la postmodernidad constituye una situación social en la que la vida se organiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad.

También merecen destacarse las aportaciones de Frigerio *et alli* (1993) respecto a la definición de comunidad, en la medida en que busca establecer un nexo entre la organización (instituciones en tanto que formas organizativas) y los sujetos sociales:

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

> *"[...], en un sentido amplio, es un conjunto de sujetos que comparten un espacio y una preocupación por encontrar soluciones a problemas sentidos como comunes, las distintas modalidades con las que los sujetos establezcan sus vínculos de pertenencia, darán matices a los lazos entre la comunidad y cada establecimiento."* (p.97)

Ante los planteamientos que estos autores y otros, como Habermas (1990), han hecho acerca de la modernidad y la posmodernidad, y las nuevas condiciones que la segunda situación impone respecto al ámbito político, económico y social, deviene la exigencia teórica de identificar cuáles son los nuevos principios que, por ejemplo, rigen la vida y la organización comunitaria y, qué implicación tiene este nuevo orden -o caos- en el desarrollo de una acción pedagógica institucional como la que ha propuesto la FESC/CECOVE, así como qué papel han jugado los movimientos sociales en este contexto.

A estas alturas tampoco queda duda de que para Habermas, en su concepto de *mundo vivido*, el individuo gana importancia en el repertorio de tradiciones e ideas (comunidad), que a través de la comunicación (discurso argumentativo), puede formular problemas o cuestionar situaciones, con lo que se da el primer paso para resolverlos. Esta posibilidad es realizable a través del consenso, entendiendo éste como la superación de los intereses egoístas de los interlocutores.

La reflexión teórica que sigue a continuación respecto al tema de los nuevos principios que rigen la vida y la organización comunitaria, sigue de cerca los planteamientos de Santos (1994). Hay que matizar que entre este autor y Habermas existe una profunda concordancia en la interpretación de la modernidad como un proyecto inacabado, sin embargo, Santos manifiesta algunas diferencias respecto a Habermas en este tema, diferencias que señalaré

BIBLIOTECA

a continuación por fidelidad intelectual al autor, aunque a mi juicio no comprometen ni mucho menos diferencian paradigmáticamente el proyecto emancipatorio que ambos defienden de forma férrea.

Mientras Habermas cree que el proyecto de la modernidad puede ser acabado recurriendo a los instrumentos analíticos, políticos y culturales desarrollados por la propia modernidad, Santos (1994) piensa que el mismo proyecto no puede ser concluido en términos modernos porque con esto se corre el riesgo de caer en la trampa de la modernidad, es decir, en la capacidad que ésta ha tenido para permanentemente transformar las energías emancipadoras en energías reguladoras. Así, propone una nueva lógica a la que llama de *posible postmodernidad de resistencia.*

Tras esta matización preliminar, vuelvo a la pauta de análisis propuesta por Santos (1994) para enmarcar el escenario moderno y postmoderno subrayando las funciones que en uno y en otro ha tenido el ámbito de la comunidad, o el ámbito del mundo vivido, en términos de Habermas.

La modernidad constituida justo antes de que el modo de producción capitalista se hiciese dominante se erigió, estructuralmente, en dos pilares: uno correspondiente a la *regulación* (Estado, economía y comunidad) y otro correspondiente a la *emancipación* (racionalidad moral-práctica, racionalidad cognitivo-instrumental y racionalidad estético-expresiva).

Pilares que, según el autor, estuvieron (y están) ligados por cálculos de correspondencia, lo que significa decir que mientras la lógica de la emancipación buscó (y busca) orientar la vida práctica de los ciudadanos, la lógica de la regulación buscó (y busca) asegurar el equilibrio del sistema. Este fenómeno se da a través de la inserción privilegiada que cada racionalidad tiene en el pilar de la regulación.

Regulación	Canal de inserción	**Emancipación**
Principio del Estado (Hobbes)	Producción y distribución del derecho	Racionalidad moral práctica del derecho moderno
Principio del mercado (Locke)	Ciencia como fuerza productiva	Racionalidad cognitivo experimental de la ciencia y de la técnica moderna
Principio de la comunidad (Rousseau)	Contemplación estética	Racionalidad estética expresiva de las artes y de la literatura moderna

A partir del final del siglo XVIII e inicio del XIX, la trayectoria histórica de la modernidad está ligada al desarrollo del capitalismo. Tras afirmar esto, el autor ofrece un abanico de ideas con el objeto de fundamentar su análisis. Sin embargo, aquí me interesa seguir en aquéllo que en concreto se refiere a la comunidad, a saber:

a) Comunidad en Rousseau: era una comunidad concreta de ciudadanos tal como la soberanía era efectivamente del pueblo. Este modelo de comunidad supone una obligación política horizontal ciudadano-ciudadano en cuya base es posible fundar una asociación política

participativa. Por esto, la *igualdad formal* entre ciudadanos no basta, es necesario una igualdad *sustancial*, lo que implica una crítica a la propiedad privada, como de hecho Rousseau hace en su *Discurso sobre el origen de las desigualdades.*

b) Comunidad a finales del siglo XVIII e inicio del XIX: bajo el principio del *laissez faire* se considera a la sociedad civil como formada por individuos libres e iguales. Se establece la dicotomía entre Estado y sociedad civil, concibiendo ésta de forma monolítica. Sin embargo oculta, por ejemplo, la empresa en cuanto unidad básica de la organización económica de producción capitalista, y oculta el dominio doméstico de las relaciones familiares, por lo tanto estos aspectos quedan fuera de lo político y son relegados a la esfera de la intimidad personal.

c) Comunidad entre los años 20 y 60 de nuestro siglo: bajo la tendencia a la concentración de capital y poder *versus* la tendencia a la exclusión social, tiene lugar una aproximación entre Estado y Comunidad a través de la legislación social del Estado del bienestar. Se buscó la hegemonía entre los pilares de regulación y emancipación a través del principio de la ciudadanía (ciudadanía social) en la medida en que estos principios vinieron a limitar los poderes del Estado e igualar las particularidades del sujeto, facilitando de este modo el control social. En palabras de Santos (1994), la sociedad liberal se caracteriza por una tensión entre la subjetividad individual y la subjetividad monumental del Estado.

d) Comunidad a partir de los años 60: bajo la influencia del capitalismo desorganizado (Santos, 1994) o el *desajuste global* (Tavares e Fiori, 1993), se establece una desestructuración como forma de organización o de hiperorganización, que Touraine (1994) califica como sociedad dual.

El mercado, en términos de Habermas, coloniza el Estado imponiendo los imperativos económicos como criterios de gobernabilidad -Estado neoliberal-. El Estado pierde capacidad y voluntad política para seguir regulando la economía y consecuentemente varía la forma de regulación de la comunidad (sociedad civil) cambiando también las políticas sociales (crisis del Estado de bienestar).

En el pilar de la emancipación, principalmente por efecto de la racionalidad moral-práctica (conocimiento jurídico especializado) se instaura la ética individualista, donde todos, y al tiempo nadie, parece poder ser responsabilizado de nada, lo que vino a transformar el pilar de la emancipación en el doble pilar de la regulación, pues presentó (y sigue presentando) las condiciones ideales para la supervivencia de la *irracionalidad global* (Santos, 1994; Tavares e Fiori, 1993) o la *colonización del mundo de la vida*, en términos del pensamiento habermasiano.

Para facilitar la comprensión del tiempo presente Santos (1994) señala dos tópicos que, según él, aumentaron la tensión entre subjetividad y ciudadanía a partir de los años 60: a) la legislación social abrió nuevos horizontes para el desarrollo de la subjetividad, ya que hizo posible llevar a la práctica experiencias de autonomía y libertad, de escolaridad, etc., hasta entonces no accesibles a las clases obreras; b) el mismo proceso sometió a las personas a rutinas de producción y consumo, creó un espacio urbano desagregador y atomizador, creó una cultura mediática y una industria de "tiempos libres" donde el ocio pasó a ser un goce programado, pasivo y heterónomo, es decir, pasó a ser igual al tiempo de trabajo.

En palabras del autor:

> *"transformó la subjetividad en un proceso de individualización y subordinó el mundo de la vida a las exigencias de una razón tecnológica que convirtió al sujeto en objeto de sí mismo."*(Santos,1994. p.212)

Este proceso de *hipertrofia* de la ciudadanía estatizante y consumista, así como la retracción de la subjetividad, también fue abordado por Marcuse (1989) en su análisis del marxismo a la luz de las realidades del capitalismo avanzado. Marcuse calificó como *felicidad represiva de los ciudadanos* lo que en ellos produce el consumo compulsivo de mercancías. Foucault (1992), más tarde, también analizó el proceso histórico del desarrollo de la ciudadanía en detrimento del desarrollo de la subjetividad, llamó *normalización* a la forma de dominación ejercida: es decir, ciudadanía sin subjetividad. Santos (1994) se refiere críticamente a Foucault -especialmente a su tendencia homogeneizadora de las diferentes formas de poder bajo el concepto clave de poder disciplinar- diciendo que de esta forma Foucault se desplaza hacia una concepción panóptica, hacia una concepción de opresión donde no es posible pensar la emancipación.

7.3 La idea de subjetividad y ciudadanía en la democracia liberal

Mediante derechos y deberes, generales y abstractos, la democracia liberal reduce al individuo a lo que en él hay de universal, y por ende, las personas se convierten en sujetos o unidades iguales, por lo que pasan a ser receptáculos pasivos de estrategias de producción (de fuerza de trabajo), de consumo y de dominación. Esto equivale a decir que las personas son ciudadanos de la democracia de masas, lo que ha permitido denunciar (Santos, 1994) que este

modelo de ciudadanía deja fuera diferencias como la propiedad, la raza, el género, etc. Significa decir que la tensión entre subjetividad y ciudadanía, al darse de la forma en que se dio (en toda la modernidad) y se da (sistema capitalista liberal y neo-liberal), se desarrolló/a en el marco de la regulación y no en el de la emancipación.

Es en este escenario donde Santos (1994) -que define la situación actual como de transición entre lo moderno y lo postmoderno, en donde se producen momentos de ruptura y momentos de continuidad protagonizados por las múltiples relaciones entre los dos pilares- inscribe su proyecto emancipatorio, diciendo que la salida es posible a través de las racionalidades locales democráticamente formuladas por las comunidades interpretativas. Cuanto más global sea el problema más locales deben ser las soluciones puesto que, para el autor, mini-racionalidades no significan racionalidades mínimas.

Con esto el autor apuesta por el protagonismo de los diferentes grupos y movimientos sociales[1], confiriendoles importancia política en el proceso emancipatorio, y con ello, subvertiendo el orden del credo y del modelo de Estado neoliberal. Aclara el autor que, hasta más o menos los años 60, se produjeron movimientos sociales típicamente clasistas (de división de clases), y que a partir de entonces (postmodernidad y globalización) se han ido produciendo los llamados nuevos movimientos sociales; movimientos que, por una parte comparten las mismas características de los anteriores, y por otra han añadido cuestiones como las de género, raza, medio ambiente, etc.

[1]En los textos de Touraine (1990 y 1994) se encuentra con frecuencia el término *Nuevos Movimientos Sociales (NMSs)*, así como en los textos de Santos (1994). Sin embargo, en otros textos como los de Ottmann (1995) y Baierle (1994), este término aparece mezclado con otros como *Movimientos Sociales (MSs)* y *Movimientos Populares (MPs)* y, a estos tres casos aún se pueden añadir los adjetivos *Urbano* y *Rural*.

En el capítulo IV de esta tesis he abordado y analizado ampliamente el tema de la democracia y los Movimientos Sociales Urbanos (MSUs) en Brasil. También he hecho un análisis de aquéllo que constituyó historia en estos movimientos en el contexto brasileño y en el de la ciudad de Porto Alegre. A mi juicio, son reflexiones que dan cuenta, en el marco del contexto estudiado, de lo que Santos (1994) denomina *capacidad de impacto social* de los Movimientos Sociales, y que se manifestó principalmente en las décadas de los 70 y 80, y cuya trascendencia es aún difícil de calibrar.

De acuerdo con los planteamientos de este autor, es posible afirmar que los Nuevos Movimientos Sociales identificaron y denunciaron nuevas formas de opresión mas allá de las relaciones de producción, como por ejemplo el machismo y la agresión al medio ambiente, entre otras. Formas de opresión que implicaban a grupos sociales de distintas clases e incluso a la sociedad en su conjunto. Estos movimientos, sin embargo, no olvidaron las viejas opresiones, manifiestas en las formas en como se trabaja y se produce, el modo en como se descansa y como se vive, la pobreza y las asimetrías de las relaciones sociales, etc.; aunque la emancipación por la que luchan busque transformar el cotidiano aquí y ahora, y no en un futuro distante. En palabras de Santos (1994), "*para ellos, ¡la emancipación, o empieza hoy o no empieza jamás!*" - emancipación entendida, obviamente, como ciudadanía subjetiva y objetiva.

7.4 Subjetividad y ciudadanía en los NMSs

Las formas de opresión y dominación contra las que luchan no pueden, en general, ser abolidas con la simple concesión de derechos, abstractos y universales, por ello exigen transformaciones concretas, inmediatas y locales. Los Nuevos Movimientos Sociales tienen lugar en el marco de la sociedad civil y no en el marco del Estado, y en relación a éste mantienen una distancia calculada, así como en relación a los partidos políticos y sindicatos.

Son movimientos que se han caracterizado por generar en sus participantes una fuerte politización personal, social y cultural, y con esto han ampliado el campo del ejercicio de la ciudadanía al mismo tiempo que han revelado las limitaciones de una ciudadanía liberal circunscrita al marco del Estado, y de "lo político" por él definido.

La nueva ciudadanía se constituye tanto en una obligación política vertical entre el Estado y los ciudadanos, como en la obligación política horizontal entre estos últimos. Con esto se revalora el principio de comunidad, y con él la idea de la igualdad sin mismidad, la idea de autonomía y la idea de solidaridad. En acuerdo a los planteamientos de Santos (1994), creo que entre el Estado y el mercado existe un campo que no es estatal ni mercantil y donde es posible abrir caminos propios de emancipación.

El cultivo de este campo inmenso[2] ya es un camino hecho con distintos éxitos por diversos Movimientos Sociales, entre ellos incluyo algunos de los Movimientos Sociales Urbanos de la ciudad de Porto Alegre y, especialmente, los que se localizan en la comunidad a la que este estudio se refiere.

Apoyada en los datos empíricos de que dispongo intentaré, a continuación, poner de relieve los trazos específicos que caracterizan a la comunidad estudiada, su forma de organización, sus luchas, sus racionalidades y, por supuesto, el impacto en ella producido a raíz de las acciones desarrolladas por la FESC/CECOVE.

7.5. Usuario o participante?

En capítulos anteriores a éste he utilizado el término *usuario*[3] para designar a las personas que viven en la comunidad estudiada y a las que han colaborado en esta investigación concediendo entrevistas. El término usuario está impregnado en la cultura del contexto institucional estudiado, por lo que, con frecuencia, no me ha sido posible sustraer dicha impregnación del texto. No obstante, en este capítulo y en aquéllo que se refiera a mis interpretaciones, cambio dicho término por otros como: participantes,[4] o actores, añadiendo el adjetivo de colaboradores o informantes para el caso de los actores que colaboraron con este

[2]El africano Amílcar Cabral define la cultura y el renacimiento cultural en él producidos, como la pedagogía de la emancipación por excelencia. (Citado en Santos, 1994)

[3]*Usuario*: el que usa ordinariamente una cosa o se sirve de ella. (Diccionario ideológico de la lengua española, 1984)

[4]*Participante*: el que tiene una parte en una cosa o a quien le toca algo de ella. (Diccionario ideológico de la lengua española, 1984)

trabajo de investigación concediéndome entrevistas. Con esto mi deseo es desplazar el estatus de los participantes del concepto de colectividad de usuarios al concepto de individuos, de sujetos y, por supuesto, de personas con distintas subjetividades. Este desplazamiento me permite mejores condiciones para interpretar los impactos producidos en esta comunidad por las acciones de la FESC/CECOVE, en la perspectiva pedagógica y desde el paradigma en el que me inscribo. Así que, en este capítulo, y por supuesto en esta tesis, tengo la mirada puesta en los actores sociales, divididos en dos subgrupos (frecuentadores y no frecuentadores de las actividades desarrolladas por la FESC/CECOVE), así como también en los parámetros de elección dados en su situación de acción y su motivación racional para adoptar ciertas pautas interpretativas sobre el mundo.

A continuación informo el perfil del participante de la comunidad a partir de las informaciones extraídas de las entrevistas a los participantes colaboradores (cuadro nº:8). Se trata de una muestra de actores cuyos criterios metodológicos de elección y representatividad ya aclaré en el capítulo V, lugar donde profundicé acerca del marco teórico metodológico de análisis.

7.6 El perfil de los participantes, frecuentadores o no, de la FESC/CECOVE

Con el objetivo de contestar a las preguntas iniciales del presente problema de investigación: ¿cómo se organizó (y se organiza) esta comunidad? ¿cómo es la comunidad para la que han planteado sus políticas? ¿quiénes son ellos? ¿de qué forma la comunidad entiende que debe relacionarse con el CECOVE y cómo define las estrategias más adecuadas para actuar en este ámbito? He agrupado las categorías del nº 1 al 10 (cuadro nº:9) y a partir de ahí he logrado identificar las dimensiones cualitativas que caracterizan a los actores y a la comunidad. Tras este

proceso de análisis ya puedo determinar quienes son los sujetos que participaron y siguen participando en la comunidad constituida por las *vilas* Elizabeth, Brasilia, União, Asa Branca, Respeito y Dique, todas ellas ampliamente caracterizadas en el capítulo IV.

Dimensión cualitativa Nº 1	**Categorías agrupadas**
El perfil de los participantes	-Años que lleva en la comunidad; -La comunidad antes de/sin la FESC/CECOVE; -Otras entidades existentes en la comunidad; -Motivaciones para vivir en esta comunidad y para participar en la vida comunitaria; -Primeros intentos de participación; -Experiencias de participación previas a las propuestas por la FESC/CECOVE; -Formas de contacto con la FESC/CECOVE; -Causas del interés por la FESC/CECOVE; -Inicio de la participación en la FESC/CECOVE; -Desarrollo y evolución del proceso participativo.

En lo que atañe a esta primera dimensión hay que considerar que las informaciones dadas por los actores colaboradores se han distinguido tanto cualitativa como cuantitativamente. Estas distinciones guardan coherencia por un lado, y sobre todo, con las trayectorias personales y las experiencias vivenciadas por cada uno, y por otra parte justifican la desigualdad en el volumen de información disponible por parte de cada uno de ellos.

7.6.1 ALICIA

Alicia tiene 16 años y vive cerca del CECOVE desde que nació. A los 3 años empezó a frecuentar la guardería del centro de comunidad, donde estuvo hasta los 7 años, edad en la que se trasladó a una escuela para empezar primaria.

De los 7 a los 12 años participó en las actividades de carácter recreativo ofrecidas por el CECOVE motivada por razones que ella así explicita:

> *"[...] yo estaba acostumbrada al centro de comunidad. Lo conocía todo [...], había estado mucho tiempo por aquí. [...] Mi casa está aquí muy cerca [...], entonces yo continué presentándome en las actividades que no coincidían con mis clases [...] me gustaban las actividades recreativas de los fines de semana."* (Alicia, abril de 1995)

A partir de los 12 años dejó de participar en estas actividades y empezó a participar en los talleres de artesanía. Eligió participar en el grupo de dibujo artístico en tela. Fue en este grupo donde Alicia tuvo las primeras oportunidades de participar en la gestión de problemas del grupo y del centro, hecho que ella describe y evalúa así:

> *"[...] nosotros teníamos horario [...] tenía clase de dibujo y después tenía un horario para hablar entre nosotros. La profesora coordinaba la charla [...], nosotros decíamos todo [...], lo que nos gustaba y lo que no [...], con eso el centro de comunidad intentaba mejorar. Nosotros intentamos hacer mucho pero, ¡eso es una cosa que tiene límites!"* (Alicia, abril de 1995).

Alicia sigue participando en este tipo de actividad, aunque no participe actualmente ni lo haya hecho con anterioridad en otros ámbitos de la organización comunitaria. Mientras su contacto inicial con el CECOVE, a los 3 años de edad, se dio por iniciativa de su madre, hoy su relación con el centro se establece a través del contacto que a menudo establece con los profesores.

En sus declaraciones Alicia establece un vínculo permanente entre la evolución o desarrollo de su participación en el centro de comunidad, y los profesores que coordinaron las actividades en las que participó y participa:

> *"En la guardería [...] tuve suerte [...] tenía a la profesora "A". [...] En el curso de dibujo [...] a la profesora "B" [...] que cada año trae otras técnicas [...], estamos siempre al día. [...] Para aclarar cualquier duda [...], tengo a la profesora "C" y "D". Los profesores de aquí siempre nos ayudan [...]."* (Alicia, abril de 1995)

Son declaraciones que permiten interpretar que la evaluación que Alicia hace del CECOVE es positiva en relación a su experiencia personal.

Por otra parte, en relación a la comunidad, hoy la cuestión de la seguridad ciudadana es la que más le preocupa. Al apuntar concretamente algunos de estos problemas, manifiesta su creencia en que es el Estado el que podría solucionarlos y, algunos de ellos, precisamente a través de la mejora en la actuación policial.

"Aquí en esta comunidad [...] de vez en cuando hay asaltos [...] porque hay sitios como este, alrededor del centro de comunidad, que son oscuros [...]. Algunas veces el Ayuntamiento lo arregla, pero la gente lo destruye. Son en gran parte acciones de los drogadictos [...] por eso te digo que necesitamos más actuación por parte de la policía. [...] aquí en la Vila, cuando llueve en invierno, la gente se asusta muchísimo [...] la excavación hecha por las lluvias [erosión producida en el mismo terreno de habitación], está como a un metro y medio cerca de las casas." (Alicia, abril de 1995)

Alicia define comunidad como un grupo de personas que lucha por solucionar problemas y que al fin y al cabo mejoran las condiciones de vida de ese colectivo. Respecto a las entidades existentes en la comunidad, las reconoce igualmente necesarias porque ofrecen distintas actividades:

"[...] la escuela es para alfabetizar a la gente [...]. Tu necesitas de la escuela, pero tu también necesitas del CECOVE [...]. En la iglesia tenemos las actividades parroquiales [...] hay que ir para seguir en tu fe." (Alicia, abril de 1995)

7.6.2 ANA

Ana tiene 71 años y vive en esta comunidad desde hace 38 años. Antes vivía en una pequeña ciudad, lejos de Porto Alegre. Su familia decidió mudarse a Porto Alegre para intentar mejorar económicamente. Decidieron venir porque ya vivían cerca de este barrio algunos de sus familiares.

"[antes] tenía más puestos de trabajo [...] y era mucho más tranquilo [...] no tenía estos peligros. Dejaba la casa abierta [...], ahora hay que tener rejas en todo." (Ana, marzo de 1995)

Ana lleva muchos años participando en la coral de la Iglesia Católica. Le gusta mucho estar ahí, donde es la persona mayor del grupo. En 1977 empezó a participar en el centro de comunidad.

> *"La primera actividad que hice aquí fue gimnasia. En verano de aquel mismo año empecé a venir aquí cada día al grupo de natación [...], después empecé en el grupo de convivencia de la 3ª edad."* (Ana, marzo de 1995)

Se enteró de la existencia del CECOVE a través de una vecina suya. Fue allí y entonces conoció al profesor del grupo de gimnasia. Hasta hoy, según su informe, su forma de contacto con el CECOVE es a través de los profesores y los funcionarios. Le gusta preguntar y saber sobre las actividades del CECOVE, y se considera bien informada al respecto.

> *"Son ellos mismos los que me ponen al día [...], la profesora "B" me dijo que este año volvería a tener el curso de dibujo [...]; el profesor "E" me dijo que empezaría la gimnasia [...]; la profesora "C" empezó ayer el curso de danza."* (Ana, marzo de 1995)

Ana tiene dos motivos que justifican su interés por el CECOVE: ofrece muchos servicios a la comunidad y constituye un importante espacio de convivencia y socialización.

> *"Aquí tenemos como arreglar muchos documentos [...], hay un abogado que se encarga de esto [...]; tenemos espacio de convivencia, charlas, amistades, etc. Yo que vivo sola, espero cada miércoles para poder estar aquí [...]."* (Ana, marzo de 1995)

Respecto a su forma de participación en las actividades, su interacción en el grupo, etc., Ana comenta lo siguiente:

> *"Hoy nosotros discutimos más sobre lo que queremos hacer. Por ejemplo, para planificar un paseo [...] discutimos entre nosotros [...]: lo que decide la mayoría, hay que cumplirlo. Años atrás íbamos a lo que decidía el profesor."* (Ana, marzo de 1995)

Sin embargo, el espacio de participación de Ana y de sus compañeros de grupo, según sus informaciones, no va más allá del ámbito de su grupo. Esto no quiere decir que Ana no sepa o no sea capaz de hablar sobre los problemas de su comunidad. Para ella el peor problema es el de la seguridad ciudadana, y para solucionarlo cree que la única solución es mejorar la actuación de la policía.

Sobre este tema Ana opina que son problemas que molestan también a otras comunidades, incluso de otras clases sociales.

> *"Es que la gente no tiene valor de salir a la calle por la noche, no tiene valor de dejar un niño ir solo al colegio. Y esto es así en todas partes [...], esto ocurre también con la gente que vive en los barrios más buenos [...]. Esto es el peor mal. Con la vida en la Vila [...] ¡yo estoy contenta!* (Ana, marzo de 1995)

Sobre la existencia de otras entidades en la comunidad Ana sólo se refiere al coral de la iglesia, y dice tener conocimiento de la existencia de otro grupo de convivencia para la 3ª edad en otra *Vila*, pero no sabe nada concreto sobre ello.

7.6.3 EMMA

Emma vive cerca del CECOVE desde hace 11 años. Tiene 33 años y es madre de dos niños -de 16 y 14 años- y tres niñas -de 13, 10 y 9 años. Ella sola mantiene a sus hijos, puesto que sus padres no se encargan de nada, y ni siquiera los niños los conocen. El motivo principal de estar viviendo allí es el costo de alquiler de la vivienda, compatible con su sueldo.

Hace muchos años que Emma trabaja de cocinera en un pequeño restaurante en el centro de la ciudad de Porto Alegre. En el período de vacaciones suele trabajar en un restaurante, en una playa que está a 100 km de Porto Alegre. Mientras trabaja ahí, durante 30 días sus hijos se quedan solos.

A raíz de estas circunstancias Emma, desde que vino vivir a esta comunidad, tuvo que buscar alternativas concretas para solucionar las dificultades cotidianas, alternativas que encontró junto a sus vecinos, en una escuela y en el CECOVE.

> *"[...] para mí es muy cómodo [...]. Salgo a trabajar y entonces los pequeños vienen hasta aquí. A veces el CECOVE les parece su casa [...], se duchan aquí, tienen los juguetes aquí, hacen los temas del colegio aquí [...], la profesora "F" los ayuda mucho [...]."* (Emma, marzo de 1995)

Para Emma la relación con los vecinos se basa en la capacidad de ayuda mutua. Esta solidaridad, que desarrolló con algunos vecinos ante sus propios problemas y los de ellos, es un vínculo que valora positivamente. Así que, para ella, comunidad significa competencia humanitaria para solucionar dificultades cotidianas entre un grupo de vecinos.

"Muchas veces he estado ayudando a un vecino [...], por la noche hay veces que uno necesita una medicina. Los vecinos saben que mis hijos están todo el día solos [...], una vecina cuida allí, otra vigila aquí, etc. Entre vecinos no basta con saludar [...], la gente hablando se comprende más y se ayuda más. Para mí, esto es comunidad." (Emma, marzo de 1995)

En el CECOVE la participación de Emma está limitada por su absoluta falta de tiempo. Según sus informaciones, nunca ha podido participar en actividades o grupos comunitarios por idénticos motivos. Así pues, no tiene experiencias de participación anteriores a las que tiene ahora con el CECOVE, con el que se hizo más frecuente y consecuente la relación a través de la iniciativa de la profesora "D" y a raíz de un problema habido con uno de sus hijos, alumno de una escuela que funciona al lado del CECOVE.

"El pegó al vigilante de la escuela... y [...] llamaron la policía. La profesora "D" se enteró de todo esto desde el CECOVE [...], evaluó como exagerada la actuación de la escuela [...], ella misma fue a mi casa para hablar sobre lo ocurrido [...], y fue entonces cuando empecé a participar [...]." (Emma, marzo de 1995)

Reconoce que sus problemas familiares fueron el eje de esta relación.

"El problema habido con este hijo hizo que los profesores del CECOVE desplazasen la atención a los otros hijos que tengo [...], vinieron a hablar conmigo. Yo tengo muchos problemas [...], soy una persona sola [...], estoy sola con mis hijos. Para aclararme [...], las reuniones que hacen en el CECOVE [...] ya están muy bien." (Emma, marzo de 1995)

Emma demuestra sensibilidad con la condición en la que vive un gran número de niños en su comunidad. Por otra parte empieza a darse cuenta de que el CECOVE podría quizás hacer un poco más de lo que hace.

"Por ejemplo: se acabó el proyecto de verano [...], y ahora, ¿qué harán los niños los fines de semana? Nosotros que vivimos aquí no tenemos condiciones de llevar a nuestros niños al teatro o adonde sea [...], trabajamos también los fines de semana [...] tampoco tenemos dinero [...]." (Emma, marzo de 1995)

Cuando le pregunté sobre cuáles las necesidades que veía como las más urgentes, me respondió que lo que hacía más falta era tener una escuela para los adultos. Que éstos (mayores de 18 años) necesitan mucho una escuela con un curso diseñado especialmente para ellos.

En su entrevista, Emma demuestra que tanto su conocimiento como su relación con otras entidades de la comunidad están directamente relacionados con sus propias necesidades. Dichas necesidades mantienen una estrecha relación con problemas y dificultades que busca resolver para mejorar su supervivencia y la de sus hijos.

"Mis hijos estudian en la Escuela Municipal, excepto uno [...] que no está en ninguna escuela porque estuvo enfermo [...], yo tardé mucho en hablar con la escuela y perdí la plaza. [...] He estado en todas las escuelas de la comunidad buscando plaza [...], todas me dijeron que es la Escuela Municipal la que tiene que acogerlo [...]. He estado en la Secretaría de Educación del Municipio [...], necesito una solución. [...] En el problema de mi hijo con el vigilante de la escuela [...] el Consejo Tutelar me ayudó mucho [...] ellos me llamaron porque la policía les dejó a mi hijo. [...] En una actividad para mí misma yo no participo [...], los horarios no coinciden. No hay cómo. No es posible." (Emma, marzo de 1995)

7.6.4 FRANCISCO

Francisco tiene 16 años, lleva 10 años viviendo en esta comunidad y no tiene claro cuáles son los motivos por los que ahora su familia vive aquí. Es alumno de 5° curso de primaria de una de las escuelas del barrio, participa en varios grupos de actividades deportivas del CECOVE y también en un grupo deportivo organizado por la propia comunidad.

> *"Hace 10 años que vivo aquí y hace 10 años que estoy en el CECOVE [...], también estoy en el equipo de fútbol del "Cidinho[5]" [...], participo en todos los deportes: natación, fútbol sala, fútbol, tenis de mesa, baloncesto, voleibol, etc."* (Francisco, marzo de 1995)

Me hace saber que ya ha participado en muchos grupos deportivos, pero declara que es sólo en el CECOVE donde ha tenido oportunidad de hablar y razonar sobre problemas de organización y funcionamiento de la actividad.

> *"En el gimnasio hay el horario del fútbol, del baloncesto, del voleibol, etc. Los horarios los compartimos según las decisiones de la reunión plenaria. En ella opinan los participantes de todos los grupos. Si acaso no se presenta nadie de uno de los grupos en estas reuniones, ese grupo pierde el derecho a su horario."* (Francisco, marzo de 1995)

[5]"Cidinho" es el apodo de un señor que vive en la comunidad y que hace muchos años que se dedica a entrenar a fútbol a los jóvenes. El campo de fútbol está en un área pública que oficial y legalmente pertenece al CECOVE. En la actualidad comparten este campo los profesores de educación física del CECOVE y el *Cidinho*. La acción desarrollada por el *Cidinho* -que empezó antes de que existiera el CECOVE- sigue su propio plan, mientras que la desarrollada por los profesores sigue el plan institucional.

Igual que Francisco, más o menos unos 50 jóvenes de su edad, chicos y chicas, están en estas actividades bajo la coordinación de distintos profesores del CECOVE. La familia de Francisco, según sus declaraciones, también participa en las actividades del centro de comunidad.

Francisco no ha demonstrado ser capaz de hablar sobre nada que estuviese más allá de los límites de los grupos deportivos en los que participa. De la comunidad en la que vive sólo consigue comentar que vive allí.

> *"[...] es el lugar donde hago deportes. Yo vivo en esta comunidad [...], no tengo idea de si hay otras cosas o de si hay problemas por aquí [...]."* (Francisco, marzo de 1995)

Mientras tanto, valora positivamente el hecho de estar en la escuela y en el CECOVE. Evalúa de forma distinta su participación, por ejemplo, en el *campo de Cidinho*, y preguntado sobre el porqué, declara lo siguiente:

> *"[...] aquí [CECOVE] tengo oportunidad de aprender mucho más de los deportes [...], en la escuela yo aprendo los nombres de las calles [...] yo aprendo mucho en los dos sitios. [...] En el campo de Cidinho [...] sólo juego al fútbol."* (Francisco, marzo de 1995)

7.6.5 JULIO

Cuándo Julio nació su familia ya vivía en este barrio. Hoy Julio tiene 27 años, siempre ha vivido en la misma *vila* y asegura estar participando en el CECOVE desde que fue inaugurado en los años 70.

Julio aporta muchas informaciones sobre su barrio y sobre el CECOVE, al mismo tiempo que le faltan justificaciones para explicar las razones por las que vive en él. Comenta que su participación en la vida comunitaria siempre se ha desarrollado a través del CECOVE. En los primeros años (años 70) se acuerda de que sólo practicaba deportes. A partir del año 1985, a raíz de una fuerte movilización de un grupo de jóvenes, en la que participó para lograr un espacio de acción cultural en el ámbito del CECOVE, pasó a estar más involucrado en la vida misma del centro y de la comunidad.

> *"[...] esto fue en el año 85 [...], la época del grupo de cultura [...] la época que más me marcó, en la que empecé a dar más importancia a las cosas [...] en la que empecé a volverme más consciente. [...] Participé en varias comisiones de cultura [...] de entre todas las que organizamos a lo largo de estos años. [...] Éramos un grupo de chicas y chicos [...] nuestra intención era ser un grupo abierto a toda la gente, pero eso se convirtió en una tarea difícil. [...] Nosotros intentábamos movilizar a las personas [...], los que estaban en grupos de actividades del tipo baile, música, teatro, etc. [...] queríamos juntar todo, queríamos poner un bar [...], la idea nos parecía perfecta pues nosotros podríamos hasta ganar algún dinero y compartirlo entre todos los grupos y así la comisión de cultura tener, con esto, su propia financiación [...]."* (Julio, abril de 1995)

La idea del bar como un espacio cultural del CECOVE fue un reto jamás alcanzado. Afirma que el grupo -la comisión de cultura- ya no existe, aunque las personas que lo constituyeron siguen participando -especialmente en los diferentes grupos de deporte- en el CECOVE.

> *"Conseguimos hacer algunas excursiones, algunas fiestas, algunos debates políticos [...], pero no el bar."* (Julio, abril de 1995)

Julio declaró que él mismo, desde hace algunos años, sólo participa en los grupos de deporte. En cuanto a las actividades deportivas, Julio puntualiza que hay algunas que se practican siempre, como por ejemplo el fútbol y el voleibol, mientras que otras, como el baloncesto y la natación, se realizan con más o menos frecuencia según las habilidades de los profesores que estén en el CECOVE. También relaciona el interés de los jóvenes por practicar, por ejemplo en el baloncesto, como una respuesta a la publicidad televisiva (percepción que manifestó sin referencias críticas).

> *"El baloncesto empezó a jugarse aquí cuando el equipo brasileño comenzó a tener buenos resultados [...] nos enterábamos por la televisión. [...] La natación [...], cuando hubo la inauguración del CECOVE, además de presentarse como una novedad contaba con un profesor al que le gustaba este deporte... luego este profesor se fue de aquí."* (Julio, abril de 1995)

Respecto a los cambios de profesores en el CECOVE, Julio opina lo siguiente:

> *"Eso lo tengo bien claro, [los cambios] son producidos por problemas políticos entre los profesores y la dirección de la FESC/CECOVE. [...], o porque no comparten una misma nueva metodología de trabajo, etc. Ellos [los profesores] llegan y no tienen ni idea de lo que pasa aquí. Saben que han venido como punición a los desacuerdos suyos con la administración. Con el discurrir del tiempo les gusta estar trabajando aquí, con nosotros."* (Julio, abril de 1995)

Para Julio los cambios en la oferta y desarrollo de las actividades están directamente vinculados a los cambios de los profesores, así como los cambios de los coordinadores del CECOVE producen cambios significativos en la vida del mismo.

> *"Lo que veo es que cada uno de los que viene a coordinar el CECOVE comunica a los funcionarios, a su manera, lo que desea hacer. [...] Están los que van por el buen criterio [...], están los que van por la amistad, y están los que van por la fuerza e imponen su propia autoridad. [...] Tendrían, a lo mejor, que tener en cuenta que los funcionarios tienen estabilidad en sus puestos de trabajo [...], por eso no basta con amenazar [...]."* (Julio, abril de 1995)

Para el informante el desarrollo del trabajo en la comunidad es producto de esta tensión -coordinador y funcionarios (profesores o no)-. Opina que los cambios siempre vienen acompañados de períodos de baja en el trabajo, a lo que denomina tiempo de ajustes, de acuerdos, etc. Según sus declaraciones estas tensiones han interrumpido e incluso anulado muchas actividades.

> *"Es justamente en el intervalo de los cambios de coordinadores cuando el trabajo queda interrumpido. El CECOVE, a la vez, tarda mucho en retomar el ritmo [...], casi siempre las actividades sufren importantes cambios [...]."* (Julio, abril de 1995)

Según la opinión de Julio, en el sentir de la comunidad el CECOVE pertenece más a la *Vila Elizabeth* que a las demás *vilas* del barrio. Fortalece este sentimiento el hecho de que, en su opinión, el CECOVE ofrezca actividades que tienen mucho más que ver con los deseos y necesidades de los vecinos de la *Vila Elizabeth* que, por ejemplo, con los de la *Vila Asa Branca*.

"[...], ha bajado mucho el número de participantes que viene al CECOVE. Creo que la gente de aquí, de la Vila Elizabeth, ya necesita menos del CECOVE, y al revés, en la Vila Asa Branca lo necesitan mucho. [...] La Vila Elizabeth tiene independencia, es posible frecuentar la AAVV, que es una entidad un poco elitizada para las demás vilas. Es posible estar en el club Sarandi[6] [...] mientras que la gente de las demás vilas no tiene condiciones de estar en ninguno de estos sitios. La gente de las otras vilas necesita del CECOVE para todo [...], creo que ellos tendrían que tener más acceso al gimnasio, a la piscina, etc. Esta mejora en el acceso podría empezar por los profesores de las escuelas, quienes podrían traer a sus alumnos al CECOVE en las clases de Educación Física [...]." (Julio, abril de 1995)

Julio opina que para pertenecer a una determinada comunidad basta con vivir en ella. Este simple hecho ya es suficiente para que uno se sienta partícipe de una determinada comunidad; sin embargo, añade que en su comunidad hay muchas desigualtades entre una y otra *vila*, y que la *Vila Elizabeth* dispone de mejores condiciones para vivir si se la compara con las demás.

En relación a las demás entidades de la comunidad, Julio hace referencia a las escuelas -a todos los centros- como las entidades que podrían empezar a provocar cambios en el ámbito de la relación de los vecinos con el CECOVE, especialmente en los niños y los jóvenes y, según sus planteamientos, podría darse de la siguiente forma:

"En las escuelas están los niños y los jóvenes de estas vilas. [...], creo que la FESC/CECOVE podría desarrollar un proyecto conjunto con las escuelas. [...] Las escuelas, por su parte, tendrían que ser menos autoritarias. Las escuelas son así [...], informan de lo que ya está decidido de antemano [...] un proyecto con la FESC/CECOVE exigiría que las escuelas fueran más flexibles y democráticas." (Julio, abril de 1995)

[6]"Sarandi" es el nombre del barrio donde están las seis *vilas* que englobamos en este estudio, y otras tantas. El Club Sarandi es privado y lleva el mismo nombre del barrio.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

7.6.6 MARINA

Marina tiene aproximadamente 45 años, hace diez años que vive en esta comunidad y ocho años que trabaja directamente en la organización comunitaria, más concretamente en la AAVV, en el club de madres y en la guardería comunitaria. Hasta el año 1985 Marina vivía en otra comunidad. Vivía con su marido, de quien se separó en aquella fecha. Con ello vinieron las dificultades financieras, que empeoraron porque ella hasta entonces había sido siempre un ama de casa, por lo que no tenía experiencia para buscar trabajo. Marina alquiló una vivienda en aquella misma comunidad e intentó pagar el alquiler trabajando en lo que sabía, y contactó con el club de madres para aprender algo de artesanía y así también ganarse la vida. De participante en un curso de artesanía pasó a participar también en la gestión del club y en la AAVV de aquella comunidad. Sin embargo, Marina no consiguió seguir pagando el alquiler, lo que la llevó a alquilar una vivienda en esta comunidad. Así me lo relató ella misma:

> *"Hace diez años que yo vivo aquí [...] hasta entonces yo vivía con mi marido. [...] era otro mundo, completamente diferente por el hecho de vivir con él y en una comunidad que, aun siendo de gente pobre, no llegaba a serlo tanto como la de aquí. [...] Yo pertenecía a otro tipo de mundo [...], tenía otro tipo de vida [...] esto significó un vuelco en mi vida. [...] Cuándo me separé, fui a hacer cursos de artesanía en el club de madres porque todo lo que sabía hacer era ser ama de casa. [...] Cada día estaba más metida allí [...], aquello de aprender, de estar con los otros, de comprender mejor otras cosas que hay en la comunidad... [...] me involucré tanto con aquello que incluso empecé a participar en la dirección del club."* (Marina, marzo de 1995)

Aunque el alquiler en esta comunidad fuera mucho menor que el que pagaba antes, a Marina también le supuso dificultades, por eso, cuando se enteró de que algunas personas estaban ocupando tierra, construyendo sus viviendas, etc. en esta misma comunidad, trató de

BIBLIOTECA

unirse a ellos aun sin tener ninguna experiencia previa en la participación en este tipo de movimientos. Marina, poco a poco fue integrándose al grupo, con el que vive hasta hoy en la *vila*. Ella misma lo relata:

> *"[...] no conseguía pagar el alquiler, ni siquiera en esta comunidad. [...] fue cuando hubo la ocupación de la otra punta de la vila. Fue una vecina quien me lo dijo [...], yo nunca había escuchado nada igual y me vine aquí para creerlo [...], había un grupo de personas con una tienda organizando la ocupación [...], y me quedé con ellos sin antes haberles conocido. Lo decidí sin miedo y el mismo día ya participaba en reuniones que organizaban las comisiones de ocupación [...], al fin y al cabo conseguimos estar todos aquí hasta hoy."* (Marina, abril de 1995)

Respecto al CECOVE, Marina afirma que la comunidad participa o no, dependiendo de la forma en cómo se da dicha oferta. Que hay períodos en los que parece que el CECOVE está más abierto y otros más cerrado a la comunidad. Según sus declaraciones estos cambios dependen de la voluntad del coordinador y de su capacidad para trabajar más de cerca o de manera más distante con la realidad comunitaria:

> *"En el CECOVE [...] hubo etapas en las que la comunidad participaba mucho, después disminuyó mucho [...], depende de quienes lo dirijan [...], siempre fue así."* (Marina, abril de 1995)

Marina demuestra conocer el trabajo que el CECOVE desarrolla y comenta que también participó en algunas de sus actividades. Pese a ello, su experiencia en participación comunitaria es bastante larga y anterior a su participación en el CECOVE. Empezó en la comunidad donde vivía antes y siguió en el movimiento de ocupación de la *vila* donde vive hoy y donde continúa en la guardería comunitaria. Como miembro de la dirección de la guardería también se relaciona con el club de madres, con la AAVV, con otras entidades y con los vecinos de esta comunidad.

La guardería fue una realización cuyo liderazgo, al principio, estuvo en manos de otros. Apareció como respuesta a la necesidad que tenían las madres de dejar a sus hijos con alguien mientras iban a trabajar. Así nos lo cuenta Marina:

> *"La primera coordinadora fue otra mujer [...], en esta época yo no era de la dirección. [...] La mayoría de la gente que ocupó esta tierra para vivir... ¿quiénes eran? La mayoría vinieron del interior del Estado [...], de otras ciudades. [...] Las mujeres necesitaban trabajar [...], -siempre la historia es la misma- casi siempre las mujeres tienen un compañero, pero ellos no contribuyen al sustento de la familia, por lo que estas mujeres trabajan dentro y fuera del hogar [...]. Así surgió la necesidad de tener un lugar para dejar a estos niños, y eso tenía que solucionarse por aquí [...] pues las madres tampoco tenían dinero para pagar. La solución fue dejar a los niños en la casa de la AAVV [...], así empezamos."* (Marina, abril de 1995)

Actualmente la guardería atiende a 42 niños y niñas de 0 a 6 años de edad, de lunes a viernes, de 7 h. de la mañana a 19 h. de la tarde. Son niños de tres distintas *vilas* de la comunidad, y sus madres trabajan en hogares de personas de clase media de distintos barrios de Porto Alegre.

Para estar con los niños, hay 4 monitoras y 1 cocinera que reciben un sueldo mínimo[7] mensual. Financieramente la guardería consigue mantenerse a través de un convenio con el Ayuntamiento y de las contribuciones de los propios padres y madres.

[7]En la fecha el salario mínimo del país era de R$ 100,00 y la correspondencia entre el valor de la moneda brasileña (el Real) y el dólar americano era de U$1,00 = R$0,98.

"A los que tienen un niño aquí les cobramos el 10% del salario mínimo; a los que tienen dos niños el 10% por uno y el 5% por el otro; si son tres hermanos ya no cobramos por el tercero [...]; estos son los criterios decididos en reunión con los participantes. [...] También hay padres que contribuyen directamente con alimentos [...] de entre los que reciben la "cesta básica[8]" del gobierno [...] a quienes les puede sobrar la harina de maíz y el frijol, que nos dan, y que nosotros sí que utilizamos." (Marina, abril de 1995)

El trabajo de Marina como coordinadora de la guardería le exije establecer contactos con la comunidad y con otras instituciones, como por ejemplo con la Secretaría de Educación del Municipio, la Secretaría de Salud, el Consejo Tutelar del niño y del adolescente, la FESC/CECOVe, etc. Con la comunidad, Marina mantiene contacto directo a través de los vecinos o de la AAVV y el club de madres.

"Vivir aquí es estar siempre en busca de algo [...], y las cosas son más difíciles aquí [...]. Antes, al principio, pensaba que era por la falta de voluntad de la gente [...], pero fui entendiendo que no [...]. Para comprender como es la vida aquí hay que vivir un tiempo. En las reuniones con las entidades del gobierno yo suelo decir: ¿porqué ustedes no ponen los pies allí, en la comunidad? [...] Es entonces cuando me gustaría tratar con ustedes sobre los mismos problemas [...], seguro que sería distinto." (Marina, abril de 1995)

En relación a la comunidad Marina es capaz de informar una inmensa lista de cosas, hechos, problemas, etc., generales y particulares. Lo que pone de relieve su amplio conocimiento, la confianza que depositan los vecinos en ella y su relativo poder en este ámbito.

[8]"Cesta Básica" es el nombre del programa de distribución de alimentos que mantiene el gobierno para los trabajadores con salarios bajos y para los desempleados.

"Aquí hay mucha gente que tiene hambre. Hay gente que no tiene nada [...], ni dinero, ni comida, ni salud. [...] Los de la guardería no estamos para resolver estos problemas, pero la gente, por desesperación, viene aquí [...] saben que nosotros tenemos comida. [...] El otro día una madre que tiene siete hijos, que vive sola, fue al hospital para dar a luz a otro [...], los siete niños estuvieron aquí mientras la madre permaneció en el hospital durante tres días. [...], son las necesidades, las emergencias que a un líder comunitario también le toca solucionar, sea como sea." (Marina, abril de 1995)

En cuanto su relación con el CECOVE la entrevistada aclara que establece dos tipos de contacto: uno, protagonizado por el mismo CECOVE, como vecina de la comunidad, en cuyo caso el interés de Marina se centra únicamente en las actividades de ocio. Otro es el contacto que establece a través de las entidades en las que participa. En este caso el protagonismo puede ser de cualquiera de ellas, incluido el CECOVE.

Sin embargo, Marina deja muy claro que de parte del CECOVE la acción está siempre pendiente de la persona que lo coordina, lo que genera una discontinuidad que ella evalúa negativamente.

"El CECOVE [...] tiene épocas en las que es un espacio abierto para todos, para todas las vilas. Está para la comunidad en general. Hay épocas en que está cerrado [...] convirtiendose en un espacio que no sirve para nada de lo que necesitamos [...] nosotros, los más pobres. [...] La comunidad va perdiendo las ganas de participar, ¿sabes? [...]. Sin embargo, siempre que he solicitado a los coordinadores del CECOVE ayuda para arreglar papeles de la guardería [...], rellenar documentos que a veces no entiendo, [...] siempre me han ayudado. [...] Con el coordinador actual yo hablo mucho [...], vamos a organizar una panadería comunitaria [...], proyecto de la FESC/CECOVE [...]. En los primeros cinco años trabajaremos todos juntos, después pasará todo a la comunidad. Este es un proyecto con la AAVV para los niños de 14 a 18 años." (Marina, abril de 1995)

En la opinión de Marina el CECOVE no es un espacio de efectiva discusión o solución para los problemas de la comunidad. Algunos de los coordinadores sí que sirven para solucionar determinadas dificultades burocráticas que ella y otros líderes suelen tener. El CECOVE se convierte en un espacio de discontinuidades y por lo tanto en un espacio de poca contribución al movimiento y a los problemas comunitarios. En este sentido, el proyecto de la panadería comunitaria tal vez podrá producir alguna otra forma de relación, aún desconocida.

Marina también muestra tener conocimiento acerca de las necesidades comunes a todos los vecinos de la *vila*. No duda en afirmar que la principal necesidad de su comunidad es el saneamiento básico, y señala también la necesidad de que hubieran más cursos profesionales, especialmente para los jóvenes, así como un curso de alfabetización para adultos.

Para lograr el saneamiento básico la comunidad a través de la AAVV, participa en las reuniones del *orçamento participativo*[9]. Según sus explicaciones, aunque con grandes dificultades, es manifiesto el progreso que la comunidad experimenta al respecto.

> *"Nos falta aclararnos [...], resulta difícil escribir correctamente en el papel aquéllo que queremos. [...] Nosotros sabemos lo que queremos, pero no sabemos ponerlo en el papel."* (Marina, abril de 1995)

[9]Práctica política iniciada en el año 1989 en la ciudad de Porto Alegre que se apoya en la idea de la democratización de la relación entre el Estado (en este caso el municipio de Porto Alegre) y la sociedad civil.

Otra gran dificultad existente en la comunidad, señalada por Marina, está en el ámbito de las relaciones entre sus distintos grupos. Unos buscan conseguir la reglamentación de la *vila* en el Ayuntamiento, mientras que otros intentan seguir con el movimiento de ocupación y por lo tanto, contiuar así agrandando el tamaño de la *vila*. Por supuesto, este último movimiento perjudica al primero.

> *"Teníamos que respetar el 20% del área ocupada. Un día llegaron más personas y ocuparon este área [...], por lo que ya perdimos el derecho a reglamentación [...]. Lo difícil es saber qué hacer [...] estamos divididos por dos sentimientos porque sabemos que estas personas necesitan también [...] vivir aquí."* (Marina, abril de 1995)

Sobre las aspiraciones de los residentes, Marina piensa que a veces les falta ambición. Suelen estar contentos con lo poco que tienen, lo que para la informante no es bueno, ni para ellos ni para la comunidad:

> *"[...] esta gente suele tener pocas aspiraciones. Son personas que en su mayoría tienen miedo a hablar, prefieren oír y callar [...], aceptan cosas [...], condiciones, ¿sabes?* (Marina, abril de 1995)

Para Marina el concepto de comunidad está relacionado con personas que viven, que piensan y que luchan por algo común a ellos. Este "algo" Marina lo traduce como una organización y articulación comunitaria cuyo reto es lograr la mejora de calidad de vida. No obstante Marina tiene claro que esto es de difícil consecución.

> *"Son personas que viven, piensan y luchan para mejorar la calidad de vida de todos. [...] Están incluidas todas las entidades [...], si hasta ahora aún no conseguimos es porque es muy difícil [...]."* (Marina, abril de 1995)

El informe de Marina nos da idea de que prácticamente todos los problemas de la comunidad son en cierta forma "acogidos", y en algunos casos solucionados, a través de las distintas organizaciones comunitarias, que a su vez también surgieron a raíz de problemas identificados desde dentro por las personas que viven ahí. Sin embargo, las necesidades que justificaron la organización de estos vecinos en torno a una u otra entidad, además de distintas también fueron cambiantes a lo largo de los años. De forma un tanto resumida y según Marina, podríamos decir que:

La AAVV surgió para garantizar la organización de la ocupación de la tierra, para dar apoyo a los vecinos y para negociar con el gobierno.

El club de madres surgió como entidad de apoyo a la AAVV, más concretamente en el momento en que ésta fue obligada a encargarse de ejecutar la distribución de los alimentos donados a través de programas del Gobierno Federal.

La guardería comunitaria surgió como forma de solucionar el problema de las madres trabajadoras. La idea fue concebida conjuntamente por los grupos que pertenecían a la AAVV y al club de madres.

Respecto a su condición de líder comunitaria, Marina opina lo siguiente:

"[...] Yo tengo cuidado en decir que soy líder comunitaria. Hay veces en que al ser tú el líder, eres demasiado líder, ¿sabes? [...], yo prefiero decir que soy representante de la comunidad [...] debemos siempre tener un cierto miedo de los líderes. A veces el líder se ocupa demasiado de las cosas [...], soluciona todo a su modo sin considerar a los demás." (Marina, abril de 1995)

Marina está convencida de que es en la medida en que uno conoce los problemas, que es capaz de buscarles solución. Y que es imprescindible tener conocimiento para buscar dichas soluciones. El conocimiento, para ella, se haya también fuera del ámbito de su comunidad.

"Yo pienso que necesito aprender mucho más. Nosotros en esta comunidad pensamos que tenemos que aprender más. [...], hay que buscar [...], ir más adelante [...], incluso saliendo fuera. Aprender para mí es estar dentro y fuera de la comunidad [...], es así como aprendemos también poner en el papel nuestras luchas." (Marina, abril de 1995)

En relación a las instituciones gubernamentales existentes en la comunidad, Marina hace especial referencia a dos de ellas. A la Secretaría de Salud y Medio Ambiente -cuyo servicio de atención se encuentra en la *vila* de al lado- y a la Escuela Municipal -cuyo edificio está en otra *Vila*. Elogia a la primera por su forma de actuación en la comunidad, mientras que critica de manera contundente a la escuela por dos razones: la poca participación de los profesores en actividades del ámbito comunitario, y las soluciones que ha presentado para el problema de los jóvenes sin escuela.

"Los profesionales de la Secretaría de Salud hacen un buen trabajo con las madres sobre los problemas de salud y medio ambiente [...], esto está muy bien. [...] Los profesores de la Escuela Municipal no saben nada de los niños de aquí [...], ellos llegan a la vila, se meten en el colegio a dar sus clases, y de ahí a sus casas [...], podrían estar en algunas reuniones de la comunidad, pienso yo. Otra cosa que está mal en esta escuela es que hay jóvenes de 18 años en el 4º curso de primaria junto con niños de 10. Esto está mal porque la tendencia es que los pequeños imiten a los grandes [...], éstos normalmente ya utilizan drogas, ya practican atracos [...], no sé si estoy manifestando algún tipo de prejuicio [...] pienso que no está bien [...], eso tendría que mirarse con otros ojos." (Marina, abril de 1995)

7.6.7 NURIA

Nuria tiene 60 años, nació en la región norte de Brasil, vivió muchos años en otras metrópolis brasileñas y cuando vino para Porto Alegre eligió vivir en esta comunidad porque aquí ya vivían muchos emigrantes de varios estados del Norte y Nordeste de Brasil.

> *"[...], vivo en esta vila hace 27 años. Participo en el club de madres [...], soy militante de mi partido político [...], participo en el Consejo Popular de la Zona Norte [CPZN] [...], y tengo mi religión, soy del "Candomblé[10]" [...]."* (Nuria, marzo de 1995)

Explica y justifica su interés en participar en la vida comunitaria a través de su concepto de ciudadanía:

> *"Ciudadana es la persona que es consciente [...] de sus deberes consigo y con la sociedad. [...] Hace cosas para sí y para los demás [...], si no lo hace está en el camino de la marginación. [...] Es muy importante trabajar con las personas y por las personas, que al fin y al cabo forman parte de tu vida."* (Nuria, marzo de 1995)

Respecto a su experiencia de participación en el CECOVE, afirma que hubo épocas en las que éste se integró de tal manera en las entidades comunitarias que llegó un momento en que no parecía una institución del gobierno, sino una entidad más. Por otra parte, en otras épocas el CECOVE llamaba a las entidades para discutir proyectos pero no respetaba las decisiones del grupo ni, por supuesto, tampoco la voluntad de la comunidad.

[10]"Candomblé", religión popular de raíces africanas. Más bien una manifestación religiosa de la cultura afro-brasileña.

"[...] antiguamente [...], reuníamos a todos los presidentes de todas las entidades [...], discutíamos mucho más [...], siempre salíamos a luchar por lo mismo [...], no siempre estábamos acertados pero estábamos juntos." (Nuria, marzo de 1995)

Nuria empezó a participar en los movimientos comunitarios en el año 1977 a través del club de madres de la *vila* donde vive, en el que hoy participan 173 mujeres, todas de la misma *vila*. Muchas trabajan durante el día en otros lugares. Cada mes hay una reunión general y una reunión de la dirección. El club ofrece a la comunidad varios cursos de artesanía, organiza campañas de ayuda a los más pobres, organiza fiestas para recaudar dinero, y ya ha planteado soluciones para el problema que el paro y la falta de viviendas genera entre algunos vecinos.

"El club de madres tiene su sede propia [...], tiene más de seis casas en la vila para las personas en situación de absoluta pobreza [...] en las que viven hasta solucionar sus problemas. [...] Ayudamos a los desempleados [...], tenemos contacto con los transportadores que contratan en el puerto [...], los hombres van a trabajar allá, las mujeres se quedan trabajando en el club y los niños van al colegio o a la guardería municipal." (Nuria, marzo de 1995)

La preocupación por los niños y por los jóvenes de la comunidad también se observa cuando Nuria habla acerca de las intervenciones del club en el ámbito del Consejo Tutelar:

"Desde el año 1992 nosotros tenemos una prioridad más: [...] elegir y mantener a un buen consejero en el Consejo Tutelar [...], esto nos exige estar investigando la vida de los candidatos, no su vida privada [...], sino su historia de trabajo con niños y jóvenes en la comunidad." (Nuria, marzo de 1995)

Este objetivo se plantea porque Nuria cree que los problemas de los niños y de los jóvenes sólo pueden ser entendidos si se tiene en cuenta el contexto donde viven, especialmente el familiar y comunitario. Nuria piensa que las instituciones educativas son los lugares ideales para desarrollar las acciones pedagógicas, sin embargo, no descarta la importancia del papel que juega el grupo social y, por supuesto, la importancia que ello tiene en la planificación de las intervenciones educativas.

> *"Para trabajar con un niño pobre, que vive en la calle, hay que conocer todo lo que forma parte de la vida de ese niño [...], su historia. Eso cuesta [...], lleva tiempo [...], tienes que descubrir [...], no lo tienes nada fácil [...]. El gobierno debería ocuparse más y mejor [...]. Nosotros, los líderes y las entidades comunitarias estamos haciendo demasiadas cosas [...]."* (Nuria, marzo de 1995)

En este sentido Nuria hace duras críticas al trabajo desarrollado por el CECOVE, al que considera como escasamente generador de expectativas en la comunidad en lo que a educación se refiere; y cree que las buenas acciones educativas en el ámbito de la comunidad son mucho más fruto de iniciativas aisladas de algunos educadores que no de un proyecto institucional.

> *"Yo siempre que puedo estoy escuchando y hablando con los profesores del CECOVE. [...], necesito descubrir cosas [...] aprender. He conocido excelentes educadores y que han hecho buenos trabajos aquí [...], por capacidad de ellos mismos, [...], actividades que son estrenadas y conclusas mientras ellos permanecen, o sea, son proyectos suyos [...], no del CECOVE."* (Nuria, marzo de 1995)

Su participación en el CECOVE empezó por iniciativa de algunos profesores y antiguos coordinadores, que llamaron a líderes comunitarios, entre los que estaba ella, para participar en reuniones.

Nuria -como he dicho antes- también participa en el Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN), que se reúne cada miércoles por la noche en el salón de una escuela, al que asisten más o menos unas cien personas para discutir problemas comunes a las *vilas* que componen la comunidad del barrio.

> *"Nos reunimos todos los miércoles [...] unos cien líderes comunitarios [...], la necesidad que tenemos [...] es unánime, más presencia de la policía [...] para prevenir, no para punir [...]."* (Nuria, marzo de 1995)

Nuria considera que los vecinos de todas las *vilas* que están representadas en el Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN) constituyen una comunidad porque discuten soluciones comunes para problemas comunes. Cree que es eso lo que hace que esta comunidad sea oída y respetada por la Administración Municipal.

Reivindica que el CECOVE debería constituirse como espacio político y cultural de esta comunidad, y no comprende por qué tan pocos participan en sus actividades.

> *"[...] si es el centro de comunidad [...], este local es nuestro [...] para ser nuestro espacio de convivencia política y cultural [...]. El CECOVE tendría que estar más lleno de gente [...], más movido."* (Nuria, marzo de 1995)

De todas las dificultades expresadas por Nuria en el ámbito de las relaciones del club de madres con las demás entidades, instituciones gubernamentales y el Gobierno Municipal, la que se presenta como la más difícil de administrar es la relación con los representantes de los partidos políticos. Según ella, existe mucha tensión entre los intereses y las necesidades de los políticos, de los partidos, de las entidades comunitarias y de la misma comunidad.

> *"[...], nunca aceptamos donativos de los políticos para que no nos cobren en el futuro [...]."* (Nuria, marzo de 1995)

7.6.8 PABLO

Pablo tiene aproximadamente 35 años.

> *"Vivo aquí desde el año 1968 [...], participo activamente en el sindicato de mi categoría profesional desde 1980. También soy miembro de la dirección del Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN)."* (Pablo, marzo de 1995)

Pablo vive hasta hoy con su madre y en la misma casa de siempre. Su familia (abuelos) vino a vivir aquí atraída por un programa habitacional del gobierno en los años 50. Su casa está cerca del servicio de transporte urbano, de la única escuela de secundaria, de la oficina del correo, del banco, de la comisaría de policía civil, de la iglesia, de la carretera de acceso al centro de la ciudad y de la principal calle de acceso al CECOVE. Pablo reconoce que vive en la zona mejor urbanizada del barrio, incluso con sistema de alcantarillado, agua potable y luz. Pablo no se considera un líder comunitario aunque en el ámbito de su sindicato sí que se le reconoce como alguien que ejerce un relativo liderazgo.

> *"[...] vivo aquí en unas condiciones privilegiadas [...], estoy cerca de todo [...], aquí es prácticamente el lugar donde llego para dormir y donde estoy en mi tiempo de ocio. [...] cada día salgo muy temprano [...], tardo 2 horas en autobús hasta llegar al trabajo [...] muchas noches tengo reuniones en el sindicato [...] llevo un trabajo de base en el movimiento sindical, que es un poco distinto del movimiento comunitario."* (Pablo, marzo de 1995)

Pablo inició su participación efectiva en el movimiento comunitario en el año 1992, cuando empezó a participar en las reuniones del Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN) para discutir las prioridades de la comunidad a ser tenidas en cuenta por el Ayuntamiento en la

planificación presupuestaria del siguiente año. Antes, según sus palabras, simplemente acompañaba de lejos las movilizaciones comunitarias. Tenía conocimiento de lo que pasaba en las *Vilas*, pero le faltaba tiempo y decisión para participar.

> *"La primera vez que participé en el CPZN fue en las reuniones del año 1992 [...], a partir de ahí hice un esfuerzo por conseguir tiempo para la comunidad [...], merece la pena [..].* "(Pablo, marzo de 1995)

Según la opinión de Pablo el CPZN es el foro máximo de la comunidad, sin embargo, tiene claro que las propuestas del consejo, así como de los otros consejos que representan a otros barrios, están limitadas por la capacidad presupuestaria del Gobierno Municipal para dichas inversiones.

> *"La Administración Municipal, es su forma de gobernar, nos permite discutir en el límite de los presupuestos disponibles para las inversiones [...], no discutimos el coste de la administración [...], y esto es un límite. [...] aunque todavía es un avance si lo comparamos con otros modelos democráticos existentes [...] estamos experimentando una democracia participante.*" (Pablo, marzo de 1995)

Fue a partir de su participación en el CPZN cuando Pablo mantuvo un contacto más directo con la FESC/CECOVE, exactamente cuando el coordinador del CECOVE, en una de la reuniones, expuso los programas y los proyectos de la institución. Pablo no profundizó su contacto con el CECOVE, pero sigue manteniendo contactos especialmente con el coordinador en las reuniones semanales del CPZN.

El entrevistado opina que el mayor problema de la comunidad es la forma en como actúa la policía en el barrio. Cree que cuanto más pobre es la comunidad más punitiva es la acción policial, con lo que está en desacuerdo.

"[...] nuestras quejas no son en contra de la policía [...], son contra las personas que trabajan ahí. [...] No debemos tener rencor a las instituciones y sí a las personas que están en ellas [...], aunque no sé como se puede cambiar la forma de actuar de la policía." (Pablo, marzo de 1995)

Otro problema que Pablo cita es el de la regularización de las *vilas*. Para él este es un proyecto y una reivindicación de sus residentes muy difícil de solucionar sin una política habitacional mejor definida, como así explica:

"[...] no hay criterios [...], la gente ocupa la tierra y la comparte dividiendo ellos mismos el espacio [...] y llenándolo todo con viviendas. [...] Para regularizar estas vilas hace falta elevarlas para que sea posible instalar el sistema de cloacas, por ejemplo. [...] ahí empieza el problema [...], tendrías que desmantelar las viviendas [...], mientras tanto... ¿dónde quedará esa gente? [...] Las reivindicaciones son legítimas [...], llegará el momento en que el gobierno tendrá que explicitar su política habitacional y ejecutarla. [...], la gente seguirá viviendo en vilas pero en otras condiciones [...], quizá de forma más digna." (Pablo, marzo de 1995)

Para Pablo comunidad significa el conjunto de personas que viven y se organizan en torno a algunos problemas comunes a este grupo, es decir, es en la convivencia cotidiana que se construyen las comunidades. Con esto quiere decir que a veces los problemas de un grupo de personas coinciden con los problemas de otro grupo semejante, pero al no compartir lo cotidiano (problemas y soluciones) estos dos grupos no son de la misma comunidad.

"Los pobres viven en la periferia [...], muchos problemas son los mismos. [...] Cada vila los siente y los soluciona de forma distinta [...], según la organización de cada comunidad. Es lógico que cada comunidad se ocupe de los suyos [...]. Entonces, cada vila es una comunidad, luego el barrio Sarandi es una comunidad mayor, y la ciudad de Porto Alegre la comunidad donde estamos todos nosotros [...]." (Pablo, marzo de 1995)

7.6.9 ROSA

Rosa tiene 45 años y 4 hijos. Vive en una *vila* de esta comunidad desde hace 20 años, desde que ella y su marido participaron, en aquellos tiempos, en la ocupación de esta tierra, dónde construyeron su vivienda. Todos estos años Rosa ha estado involucrada en los problemas comunitarios y ha participado en la organización de la AAVV, del club de madres y de la guardería, y desde el año 1992 también participa en el Consejo Tutelar del Niño y del Adolescente, donde ocupa una plaza de consejera.

> *"Yo y mi marido llegamos junto con los primeros ocupantes [...], somos los fundadores de esta vila. Casi toda mi vida está aquí [...], aprendí mucho en la lucha [...]. Yo sabía, y aún sé muy poco [...], hay cosas que todavía no las sé y muchas de ellas sé que no puedo lograr saberlas. [...] La gente que vino a ocupar la tierra era demasiado ignorante e ingenua [...] y me di cuenta* de *que yo sabía mucho. Me sentí obligada a trabajar con ellos [...], cuanto más enteradas están las personas, más deprisa se organizan [...], hay que conocer los derechos para buscarlos [...], nadie te los da."* (Rosa, marzo de 1995)

El CECOVE, en opinión de Rosa, ayudó bastante a la comunidad en los primeros años, tras la primera ocupación. Esa época coincide con la de la inauguración del CECOVE.

> *"Al principio mirábamos el CECOVE con una cierta sospecha [...], era cosa del gobierno. [...] Al conocer la gente que trabajaba allí, poco a poco cogimos confianza con ellos. [...] Hicimos reuniones, asambleas, fiestas [...], utilizábamos el teléfono y la estructura de la secretaría del CECOVE para gestionar nuestros problemas. [...] El CECOVE desarrolló proyectos importantes para nosotros en la época [...], de salud, de educación, etc."* (Rosa, marzo de 1995)

En su opinión la FESC/CECOVE casi siempre desarrolla sus políticas sin tener en cuenta la realidad y las necesidades de la comunidad. Son algunos coordinadores, profesores y funcionarios los que, en algunas épocas más que en otras, tienen la sensibilidad de trabajar junto con la comunidad.

> *"Hubo varios cambios y varios ritmos de acción desarrollados por el CECOVE [...]. No es que siempre hayan tenido en cuenta nuestra situación, nuestras necesidades. Los coordinadores que hicieron la opción por nosotros, sí que aportaron una gran ayuda [...]. Actualmente la prioridad del CECOVE es el niño y el adolescente [...], es una atención que necesitamos [...], el problema es que no están haciéndolo bien, no es adecuado [...]."* (Rosa, marzo de 1995)

Rosa se interesa por aclarar que el CECOVE es una de las instituciones que componen la red de atención a los niños y jóvenes de los que se ocupa el Consejo Tutelar. Y que cada institución tiene distinta responsabilidad con ellos:

> *"Por ejemplo, al CECOVE le cabe la tarea de la educación comunitaria y al puesto sanitario la cuestión de la salud."* (Rosa, marzo de 1995)

Respecto a los problemas de la comunidad, Rosa opina que lo que más preocupa es la drogadicción entre los niños y los adolescentes. Señala que el hecho de que la comunidad no disponga de personal capacitado para este tipo de atención es también un problema a solucionar.

> *"Aquí es la comunidad que más recursos institucionales tiene: En cantidad es la mejor red. [...] Asimismo no tenemos cómo trabajar con las familias los problemas como los de la drogadicción. [...], son los peores problemas y no tenemos personas preparadas para este tipo de atención [...] en ninguna institución de la red. [...], en el CECOVE hay psicólogos, asistentes sociales, profesores, abogados, etc., pero nadie está preparado para trabajar con estos problemas [...]."* (Rosa, marzo de 1995)

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

Para Rosa la relación del CECOVE con los vecinos de la comunidad es bastante conflictiva. Hay una parcela significativa de la comunidad a la que le gustaría tener en el CECOVE un espacio para las actividades de ocio. Les gustaría que la gente estuviera abonada de alguna manera, y que el espacio fuese menos abierto y más vigilado; mientras que otro grupo de vecinos reivindican el CECOVE como un espacio exclusivamente ocupado con actividades dirigidas a los más pobres, especialmente a los niños y adolescentes.

> *"Hay dos grupos [...], uno siempre quiso el CECOVE como un club para sus actividades de ocio. Otro que siempre quiso el CECOVE como un lugar prioritariamente para los niños y adolescentes más pobres. [...] las personas que componen el primer grupo viven aquí, al lado de nosotros [...], poseen un poco más [...], casas con cuatro habitaciones, luz, agua, algunos eletrodomésticos [...]."* (Rosa, marzo de 1995)

7.6.10 SILVIA

Silvia tiene 65 años y vive en esta comunidad hace 29 años. Es miembro del consejo dirigente de una iglesia protestante que en 1979 inauguró una sede en una *vila* del barrio.

Según nos informa Silvia, algunos miembros de la iglesia, incluso ella, acompañaron el trabajo de ocupación de esta misma *vila* con el objetivo de hacer caridad. Luego la iglesia fue ampliando su acción junto a esta gente y diversificándola conforme a las necesidades más urgentes, como alimentación y vestido. Cosa que hasta hoy llevan a cabo.

BIBLIOTECA

"Hasta el año 1979 esto era una gran área verde [...], fue entonces cuando empezaron a ocuparla y a construir un gran número de casas [...], sin luz, sin agua [...], noches y noches allí estaban las mujeres, los niños y los hombres. [...] La iglesia empezó a servir un caldo cada noche, y luego también construimos una casa. [...] tenía una enorme cocina de obra [...] en donde hacíamos el caldo y al mismo tiempo, cada noche celebrábamos el culto." (Silvia, marzo de 1995)

Silvia cree que la iglesia tuvo un papel importante en la época junto a este movimiento, que fue por el apoyo de la iglesia por lo que la gente resistió tantos días en tan precarias condiciones. Su relato da cuenta de que esta etapa de la ocupación fue muy difícil porque era invierno, hacía mucho frío y hubo poco apoyo popular.

"Ellos pasaban frío y hambre en aquellas tiendas de tela. [...] Hombres, mujeres y niños cogían y vigilaban su trozo de tierra mientras todos juntos iban construyendo cada una de las casas." (Silvia, marzo de 1995)

Silvia se dedica casi exclusivamente a las actividades de su iglesia. Conoce al CECOVE a través de lo que algunos vecinos y algunos miembros de su familia le comentan a raíz de sus participaciones en este centro de comunidad.

"Llevo muchas horas dedicadas a las actividades de la iglesia [...], al CECOVE voy a algunas fiestas y a las conferencias que hay para la 3ª edad. [...] Mi hija, mi nieta y algunos vecinos me hablan mucho sobre la programación del CECOVE." (Silvia, marzo de 1995)

Para ella esta comunidad necesita tener más guarderías, así como una presencia más constante de la policía.

El concepto de comunidad la informante lo restringe al grupo de personas de su iglesia, por ejemplo. No establece relación entre organización y comunidad, entre problemas comunes y comunidad, o concienciación y comunidad, como han hecho otros actores colaboradores por mí entrevistados.

7.6.11 Comentarios respecto al perfil del participante y el perfil de la comunidad

A raíz de los datos aportados a través de las declaraciones de los actores colaboradores es posible hacer varios comentarios en el sentido de contestar al bloque de interrogantes anteriormente planteado. A modo de síntesis de la dimensión investigada en este bloque, destaco los siguientes aspectos:

1- Las declaraciones de los actores colaboradores confirman las características y el origen de las *vilas* en sus aspectos históricos, económicos, políticos y sociales, dando pruebas de todos los puntos destacados, según la bibliografía consultada, en la caracterización de la comunidad estudiada en el capítulo IV de esta tesis;

2- La estrategia de reproducción social (Santos, 1994) o de supervivencia (Woods, 1989) por ellos practicada, se apoya en el principio de la democracia participativa;

3- El grado de organización y de solvencia de cada uno de los distintos grupos, que a la vez representan la posibilidad de realización de distintas necesidades, a mi juicio, es directamente proporcional a la importancia vital de estos intereses. Así, concluyo que es posible

entender la fuerte organización en torno a las AAVVs y a las guarderías en las cuatro *vilas* irregulares, así como la frágil organización en estas mismas *vilas* en torno a la reivindicación de actividades de ocio. El proceso se da, obviamente a la inversa, en las dos *vilas* regulares.

4- El foro del Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN) nos muestra, sin embargo, que existe una fuerte cohesión entre las seis *vilas* respecto a los problemas que les son comunes: saneamiento básico, policía y guardería. Además de resaltar la solvencia de la propuesta del actual Gobierno Municipal, implantada a partir del año 1989, el *Orçamento participativo.*

5- La organización se da en torno a distintos foros, según las necesidades por ellos planteadas. Así, para las necesidades de ocio, en torno a los grupos socio-culturales y al CECOVE; para las necesidades religiosas, en torno a las diferentes iglesias y cultos; para las necesidades básicas (habitación, saneamiento básico, guarderías, alimentación, etc.), en torno a las entidades comunitarias tales como AAVV, clubes de madres y al CPZN.

Para interpretar los efectos de la acción desarrollada por la FESC/CECOVE en este proceso, he recurrido a otros interrogantes que también fueron planteados, inicialmente, en el presente problema de investigación: ¿qué sentido da la comunidad a las acciones de la FESC/CECOVE? ¿qué problemática percibe y vive como comunidad, como ciudadanos, como organización social, y como blanco de tales políticas?

7.7 La dimensión personal (subjetiva) de los efectos

Dimensión cualitativa Nº 2	Categorías agrupadas
Dimensión personal de los efectos	-Efectos en el proceso intelectual y personal; -Efectos en la vida personal; -Efectos en actitudes y valores; -Análisis del proceso establecido.

En esta dimensión está reflejada la repercusión que el hecho de participar en las actividades de la FESC/CECOVE ha producido en aquellos aspectos específicamente relativos al participante -frecuentador o no- en su vida intelectual, su capacidad y predisposición a la reflexión, al pensamiento crítico, a la creatividad, a la adquisición o modificación de actitudes y valores en relación a sí mismo y a los demás.

El análisis de las entrevistas a los actores colaboradores, especialmente de los fragmentos que las categorías señaladas en este apartado engloban, permite apreciar y reconocer los siguientes efectos:

1. El reconocimiento de que el ámbito de actuación de la FESC/CECOVE es un ámbito de producción de conocimiento y aprendizaje:

"Aquí yo participo e intento aprender lo que se ofrece..." (Alicia)

"En la escuela yo aprendo cosas y aquí también aprendo [...] otras cosas." (Francisco)

" Cuando puedo, vengo [...] porque deseo descubrir cosas, deseo aprender más." (Nuria)

2. El reconocimiento de que el ámbito de actuación de la FESC/CECOVE es un ámbito de libertad y participación ciudadana:

"Aquí me siento libre para exponer mis problemas [...], no tengo temor a las opiniones de los profesores, aunque no coincidan con lo que yo pienso." (Emma)

3. El reconocimiento de que el CECOVE es un lugar para practicar actividades de ocio:

"Vengo para nadar, jugar [...], si me quedo en casa no tengo nada para divertirme, sólo la tele, entonces cuando no estoy en el colegio, estoy aquí." (Francisco)

"Es aquí donde practico mis deportes [...], también participo en las actividades culturales." (Julio)

4. El reconocimiento de que el acto de aprender mejora la participación:

"Cuando uno adquiere nuevos conocimientos [...] es más capaz de discutir porque mira desde nuevos horizontes." (Julio)

"Las personas más informadas, las que conocen más [...], son las que más y mejor se organizan en torno a los problemas." (Rosa)

"Antes creía que todo era nuestro [...], que no había límites ni distinciones entre los intereses institucionales y los intereses comunitarios. [...] hoy comprendo que hay intereses de los dos lados, además reconozco la importancia de los intereses institucionales, y entiendo por qué algunos están aquí para defenderlos." (Julio)

5. El reconocimiento de que el hecho de discutir los problemas comunes produce cambios en actitudes y valores:

"La mayoría de los prejuicios que tenemos son por falta de conocimiento y falta de información respecto a dederminados temas [...], las personas van aprendiendo y van cambiando, [...], te encuentras con otras opiniones respecto al tema [...], yo he cambiado mucho respecto a lo que pensaba de los niños infractores y qué hacer con ellos, [...] tengo una concepción más humana hacia ellos." (Nuria)

"Mi actitud en relación a mis derechos ha cambiado mucho. Creo que este es el proceso educativo [...], te das cuenta de tus derechos[...], eres otra persona contigo y con los demás." (Pablo)

"Con el tiempo fui perdiendo la vergüenza de preguntar [...], me fui mostrando más solidaria para con los demás ..." (Marina)

"Aprendí a discutir los problemas, a ser más flexible con mis opiniones [...], todos cambiamos en el proceso de discusión [...], y para mejor." (Pablo)

"Me siento una persona estructurada, madura, consciente y solidaria [...], te digo que muchos de los que viven aquí pueden decirte lo mismo [...], hemos vivido juntos este proceso, [...], fuimos compañeros en muchas peleas, aprendimos juntos." (Rosa)

"Lo bueno de la participación es que te sientes más identificado con las cosas de tu barrio. [...], puedes dormir, crear, entrar, salir y vivir con más dignidad" (Nuria)

6. El reconocimiento de la FESC/CECOVE como un lugar de asistencia social:

"Allí van los niños cuyos padres no tienen ninguna otra alternativa..." (Nuria)

"En el CECOVE los niños y los jóvenes van por la comida [...], aprenden en el colegio [...], juegan en la calle..." (Nuria)

"Actualmente el CECOVE da atención a los niños y los jóvenes que están excluidos de todos los sitios [...], hay comida, ropas, juguetes, etc. Al menos tienen donde comer y jugar en algunos momentos." (Silvia)

"Tiene médico y odontólogo para los niños [...], desafortunadamente no pueden atenderlos a todos." (Silvia)

7. El reconocimiento del espacio del CECOVE como espacio de producción de significados:

"En este barrio hay muchas cosas, pero el CECOVE tiene una importancia distinta, al menos para mí. [...], nosotros no tenemos la "bandera" del barrio, la bandera de la vila, etc. [...], tenemos la bandera del CECOVE, los colores de los equipos del CECOVE, etc. [...], que como son símbolos que nosotros mismos creamos, cuando los vemos en la calle, representan mucho [...], esto marca al CECOVE dentro de la comunidad, y a la comunidad con el CECOVE, ¿me entiendes?" (Julio)

"Cuando salimos a jugar a otros centros de comunidad me enorgullezco de llevar la camiseta del CECOVE, la bandera del CECOVE [...], es a nuestra vila a quien representamos [...] " (Francisco)

"El CECOVE es una cosa que marca a cada uno de nosotros." (Alicia)

8. El reconocimiento de que la FESC/CECOVE es un espacio de socialización:

"Voy a las actividades del CECOVE para aprender [...], para vivir. No me gusta pensar que el hecho de tener 65 años sea una barrera. Si tengo salud, si tengo tiempo, ¿por qué no puedo aprovechar para estar con los amigos? La actividades del CECOVE animan a la gente, allí uno se distrae y con ello ya puede vivir mejor." (Silvia)

"Este es también un lugar para conocer personas y hacer amigos." (Alicia)

"Aquí todos son mis amigos [...], me siento bien cuando estoy aquí [...] esto de aquí ¡es mi vida!" (Ana)

9. El reconocimiento de que la FESC/CECOVE es un lugar en el que se pueden desarrollar unas cuantas habilidades personales, o bien solucionar unos cuantos problemas personales que repercuten positivamente en la vida de cada uno:

"Aquí he estado en la preescolar [...], he hecho talleres de artesanía, he aprendido varios deportes, he recibido ayuda para cumplir con las tareas escolares, he aclarado muchas dudas sobre varios temas de mi interés, etc. [...] Aquí he mejorado varios conocimientos, como por ejemplo los de artesanía, gracias a los que ahora ya empiezo a ganar dinero. (Alicia)

"Es en el CECOVE donde mis hijos pueden buscar ayuda para las tareas escolares [...], yo además de no tener tiempo, no he tenido estudios [...], no soy capaz de ayudarlos." (Emma)

"Allí hay abogados que se encargan de tus problemas con documentos [...], lo que está muy bien." (Silvia)

10. El reconocimiento de que la FESC/CECOVE también es un lugar donde la práctica deportiva tiene las características de dominación y control social:

"El baloncesto empezó jugarse aquí después de que el equipo brasileño empezase a ser un equipo de nivel mundial [...], queríamos jugar como ellos [...], estaban cada día en los programas deportivos de la televisión." (Julio)

11. Evidencian una práctica de análisis y autoanálisis del proceso, tanto valorando como evaluando el desarrollo de esta relación/participación:

"Te das cuenta de que tu participación en el proceso tiene límites. [...], llegas hasta un cierto punto [...], a partir de entonces ya no te compete más, no hay avance." (Alicia)

"Antiguamente había más gente involucrada en torno a los problemas de la comunidad, [...], incluso en el CECOVE. [...] hoy somos casi los mismos para hacerlo todo [...], me refiero a los líderes comunitarios. Intentas motivar a otras personas [...], la mayoría se presentan a un par de reuniones y se salta la siguiente [...], tienes que ir buscarlas en sus casas, preguntar lo que ha pasado, etc." (Marina)

"Hay que tener cuidado con los gobernantes [...], si la comunidad no está organizada, vigilante, informada, etc. [...], siempre hay el riesgo de que ellos huyan de sus responsabilidades." (Nuria)

"[...], hemos avanzado mucho, hemos aprendido a negociar con los gobernantes. Hoy tenemos una buena relación con la Administración Municipal [...], con todas las instituciones del gobierno.[...], sin embargo, estamos siempre siendo despreciados por la prensa [...], nuestro mayor enemigo, enemigo de toda la sociedad, es la prensa [...]. La prensa también critica al gobierno, especialmente a la administración municipal, a su forma de gobernar [...], critican porque a los poderosos no les interesa una democracia participativa [...], yo no soy del partido político de los actuales gobernantes [...], pero eso no me impide reconocer que están haciendo un esfuerzo tremendo para ejecutar una administración transparente [...], y han logrado, estamos discutiendo y decidiendo donde hacer las inversiones [...]." (Pablo)

"En el CECOVE existe un grupo de resistencia. [...], siempre lo hubo [...], son funcionarios que no se identifican con las políticas del gobierno y tampoco con las bases comunitarias. [...], ocurre que las políticas no son discutidas de antemano con ellos [...], la institución las impone de arriba a abajo." (Rosa)

"La dirección de la FESC/CECOVE aún no ha llamado a los grupos de diversas religiones del barrio para participar [...], creo que es un error dejarlos de lado. [...], los vecinos siempre son llamados a participar." (Silvia)

7.8 La dimensión social (objetiva) de los efectos

Dimensión cualitativa Nº 3	Categorías agrupadas
Dimensión social de los efectos	-Efectos de la relación de la FESC/CECOVE con la comunidad; -Sensaciones que genera la FESC/CECOVE en la comunidad

Bajo esta dimensión se refleja la repercusión de las políticas de la FESC/CECOVE en aquellos aspectos relativos a la dinámica propia de la comunidad estudiada. A continuación transcribo una lista de declaraciones de los actores colaboradores que describen cómo ellos sienten esta repercusión en la vida cotidiana de la comunidad. Son declaraciones que también describen las emociones, las distintas percepciones y las distintas impresiones de aquéllo que la institución estudiada ha producido en el clima de la comunidad.

"Los que frecuentan al CECOVE [...], los que participan democráticamente en los grupos de actividad [...], los que hacen esto, como yo, desde el inicio [...], somos unos cuantos [...], tenemos la sensación de que el CECOVE es nuestro. [...] hemos construido una imagen del CECOVE para toda la comunidad [...], los que no participan sienten que el centro les representa a ellos también [...].

En ocasión de las fiestas de carnaval, por ejemplo, salimos a la calle con la bandera del CECOVE [...]. la gente sale a la calle para mirar, para aplaudir [..!], somos un grupo que organizamos esto hace años, pero si no lo hiciesemos [...], todo el mundo se sorprendería." (Julio)

"La prueba está en que a nadie le ha gustado el hecho de cambiar el nombre del CECOVE por el de Centro Integrado de Educación Municipal (CIEM) [...], en la época hubo mucha publicidad por parte del gobierno [...], incluso en la televisión [...], la imagen del CECOVE tuvo que ser mantenida y reconstruida [...], aquí, dentro de la comunidad [...], escuela es escuela, centro de comunidad es centro de comunidad." (Julio)

"Nos gusta aprender y entrenar deportes [...], nos gusta mucho más jugar los torneos "Intercentros" [entre todos los centros de comunidad de Porto Alegre] [...], estar ahí con la camiseta de tu vila [...], la hinchada aplaudiéndote [...], es una responsabilidad con tu comunidad [...], es lo que más me gusta." (Francisco)

"Cada uno de los grupos [de talleres de artesanía] [...], también los de los cursos de formación profesional [...], hacen actos de fin de curso [...], son celebraciones muy sencillas [...], yo he estado en muchas [...], son momentos que marcan la vida de nuestros hijos, nietos, sobrinos, etc.,[...], sacamos fotos, son recuerdos importantes para la vida de cada uno." (Silvia)

"Centro de comunidad es cosa para pobres. [...], en el año de la inauguración [1974] del CECOVE la Vila Elizabeth era considerada una vila pobre [...], con todas las vilas que se crearon alrededor y el desarrollo que tuvo lugar [...], hoy los que viven en la Vila Elizabeth ya dependen menos del CECOVE para sus actividades de ocio." (Julio)

"El CECOVE quiere ser un centro de atención para los más pobres, para la gente de las vilas que está a su alrededor [...], comete algunos errores increíbles: no sabe publicar sus actividades y también cambia los horarios de ellas según sus intereses y no según los de la comunidad. [...], la mayoría de las actividades están divulgadas en carteles aquí, dentro del CECOVE [...], a veces los ponen en las otras vilas [...], ponen unas palabras que la gente no sabe lo que es, por ejemplo: "batik" [...]" (Julio)

"[...] otro día un cartel hablaba de "permuta" [...], me preguntaron si se iban a dar "bermudas" [...], la gente tiene miedo de venir aquí porque no entiende mucho de lo que hablan... y no estoy exagerando." (Marina)

"También suelen ofrecer cursos profesionalizantes en horarios difíciles de frecuentar [...] para grupos de edad que no tienen interés por ellos, etc." (Marina)

"Hay proyectos, como por ejemplo el "Girasol" que sí que están bien [...], lo malo es que acabó excluyendo a un gran número de personas que estaba en otras actividades de las que ya no hay más. [...], hay mucha gente en la comunidad que está descontenta [...], muchos cambios en el CECOVE van dividiendo a las personas, van poniendo a unos en contra de los otros, es lamentable." (Nuria)

"El proyecto "Girasol" también tiene sus problemas. [...], como está resultando ser una actividad poco estructurada, a los niños no les gusta y se van [...], por la estructura que hay debería haber cada día más niños en el CECOVE." (Nuria)

Los fragmentos de las entrevistas aquí transcritos aportan importantes informaciones respecto a la repercusión de las acciones de la FESC/CECOVE en la dinámica de esta comunidad. A mi juicio merecen destaque dos de ellas:

Primero, que el CECOVE es un lugar de producción de símbolos y de realización de rituales que confieren a esta comunidad importantes identidades colectivas.

Segundo, que las actividades desarrolladas por la FESC/CECOVE además de carecer de una planificación y de una estructuración adecuadas, suelen desorganizar la rutina de los participantes en la medida en que no se ofertan en los horarios más adecuados, ni tampoco responden totalmente a las expectativas de sus participantes.

7.9 Efectos en la organización comunitaria

Dimensión cualitativa Nº 4	Categorías agrupadas
Dimensión organizadora comunitaria de los efectos	-Efectos en la relación de la FESC/CECOVE en/con las entidades; -Efectos en la relación de la entidad con la comunidad

A través del análisis de los fragmentos de las entrevistas que esta dimensión engloba, examiné la repercusión que la relación establecida entre la FESC/CECOVE y las demás entidades comunitarias ha producido en el funcionamiento de estas últimas y en el proceso de la organización y del desarrollo comunitario. También he examinado la repercusión que esta relación ha producido en los vínculos que tales entidades establecen entre sí.

Los actores colaboradores, frecuentadores de las actividades de la FESC/CECOVE, han puesto de relieve como antiguamente existía relación entre el CECOVE, las escuelas y las AAVV para la planificación de las fiestas populares del barrio, y que hoy ya no existen estos contactos, lo que ha provocado que actualmente estas fiestas sean menos impactantes desde el punto de vista de la comunidad.

> *"Tuvimos fiestas impactantes [...], con la participación de todas las AAVV, varias escuelas y el CECOVE [...], fueron unas fiestas "juninas" [...], hoy esto no ocurre más. Las escuelas hacen cada una la suya, no ofrecen espacio para la participación [...], son fiestas de poca emoción. El CECOVE hace su pequeña fiesta [...] entre los que frecuentan al centro. [...] Actualmente entre el CECOVE y algunas escuelas sólo existe intercambio de espacio para las clases de educación física y nada más."* (Julio)

"Los problemas que ocurren aquí, en el CECOVE, son solucionados aquí. Los problemas que ocurren en la escuela municipal que está aquí al lado, son solucionados en ella. No hay comunicación para nada." (Francisco)

Los actores colaboradores, no frecuentadores de las actividades ofrecidas por la FESC/CECOVE opinan, respecto a esta dimensión, de distintas formas.

Silvia, aunque no profundiza en la cuestión de la interrelación o la integración entre las múltiples entidades, valora positivamente su existencia, especialmente por lo que esto representa en posibilidades de *ocupación del tiempo libre de los jóvenes.*

"En la AAVV ellos [los jóvenes] se reúnen [...], por las mañanas o por las tardes están el la escuela [...], y cada día pueden estar en el CECOVE practicando sus deportes [...], es ideal porque así ocupan el tiempo y no están en las calles." (Silvia)

Nuria reconoce que antiguamente existió más intercambio entre las entidades comunitarias, asimismo valora positivamente el intercambio existente actualmente porque hace posible identificar las necesidades y los recursos comunitarios.

"Años atrás las entidades trabajaban más unidas, incluso el CECOVE [...], en aquellos años teníamos pocos recursos financieros, incluso el CECOVE. [...], ahora parece que sí que hay recursos, especialmente en el CECOVE [...], [y en cambio] está faltando una manera de trabajar..." (Nuria)

"Las relaciones que mantenemos [las entidades entre sí] sirven para identificar las necesidades y las posibilidades [...], una madre que pide algo para su hijo en el club de madres [...] sabe que salimos en su ayuda [...], las guarderías ya informan cuando hay plazas para los propios clubes de madres [...], intercambiamos informaciones [...]". (Nuria)

Marina echa en falta los intercambios y afirma que hubo momentos en los que fueron más intensos, principalmente respecto a la diversificación de las actividades que era posible mantener en la entidad que ella representa.

> *"Echo en falta, por ejemplo, los cursos de artesanía que teníamos aquí, en el club [...], cuando se consigue ofrecer cursos se tienen más madres en el club [...], los profesores de artesanía eran de la FESC/CECOVE [...], hace años que no los tenemos".* (Marina)

Rosa, por su parte, es contundente en sus afirmaciones respecto a la repercusión que produce en el Consejo Tutelar la relación que éste establece con la FESC/CECOVE. Profundiza además su evaluación al discurrir sobre las repercusiones negativas y positivas que dicha relación ha producido en el funcionamiento de la entidad que representa.

> *"El intercambio con las entidades de la red sirve para garantizar el funcionamiento del Consejo Tutelar. Con el CECOVE existe un excelente intercambio [...], ellos [coordinador y educadores del CECOVE] nos informan respecto a los niños para los que hemos solicitado atención [...], también nos presentan nuevos casos. [...] cuando el Consejo Tutelar empezó a trabajar con los niños de la calle era más difícil [...], ni siquiera teníamos comida para ofrecerles [...], hoy el CECOVE garantiza la comida [...], tener qué comer es fundamental para estos niños."* (Rosa)

> *"No todo es perfecto en el CECOVE [...], hablo del trabajo que desarrollamos en conjunto [...], los recursos son precarios [...], hay recursos financieros, falta mejorar la infraestructura, las instalaciones, y sobre todo cualificar a los recursos humanos [...], a las personas que tienen que trabajar con estos niños [...], no les gusta hacer esto, o no les enseñan a hacer este trabajo."* (Rosa)

Para cerrar este apartado hablo del Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN), foro que reúne a todas las entidades, incluida la FESC/CECOVE. A este foro que tiene -según la opinión de los colaboradores en este estudio- el *status* de máximo representante de las fuerzas políticas organizadas de la comunidad, se han referido especialmente Marina y Pablo para abordar el ámbito que esta dimensión (relación entidades-comunidad) examina. Ambos valoran positivamente al CPZN y no hacen distinciones entre las entidades que están en él representadas. Es por eso por lo que he interpretado que la actuación de la FESC/CECOVE está incluida en este proceso.

> *"El coordinador del CECOVE ha estado casi en todas las reuniones [...], estamos siempre informados de lo que hace el CECOVE [...], hay un intercambio importante de informaciones respecto al funcionamiento de las entidades [...], cada miércoles estamos reunidos y es increíblemente alto el porcentaje de asistentes [...], somos un grupo de personas que estamos experimentando un proceso de concienciación política muy fuerte."* (Pablo)

> *"En las reuniones del CPZN intercambiamos muchas informaciones [...] respecto a [...] nombres de dirigentes gubernamentales, direcciones, horarios en los que prestan atención, etc. [...], esto facilita nuestro trabajo [...], unos ayudan a los otros [...], nuestro objetivo al fin y al cabo es el mismo [...], deseamos hacer nuestra vida y la de la comunidad menos penosa. [...] también intercambiamos experiencias y resultados, negativos y positivos [...], son momentos de ánimo y de desánimo [...], así hemos construido nuestros avances políticos."* (Marina)

Por todo lo dicho en este apartado se puede deducir que la FESC/CECOVE ocupa potencialmente un importante espacio político en el funcionamiento y en la organización comunitaria. Espacio que aun estando acupado por la institución, todavía ésta no ha sabido o no ha querido actuar. La inconstancia de las acciones de la FESC/CECOVE en este ámbito, aunque esté registrada por los participantes, no parece haber desgastado totalmente, hoy por hoy, esta relación.

7.10 Problemas surgidos en estas relaciones

Dimensión cualitativa Nº 5	Categorías agrupadas
Problemas surgidos en estas relaciones	-Problemas que existen en la relación de la FESC/CECOVE con la comunidad; -Críticas a la FESC/CECOVE, a sus políticas

Las dimensiones cualitativas arriba analizadas dan cuenta de que existe, entre los vecinos y entre las entidades de la comunidad estudiada (incluida la FESC/CECOVE) un trabajo colectivo que pretende minimizar los problemas y las necesidades por ellos mismos identificados, y con ello mejorar las condiciones sociales en las que viven.

En esta dimensión, sin embargo, pretendo exponer aquello que -en la perspectiva de los actores colaboradores- han constituido problemas, necesidades, dificultades y desafíos a ser superados en estas relaciones. Mi interés es el de transcribir las críticas que estos actores manifiestan, concretamente a la institución aquí estudiada (FESC/CECOVE). Para ello indico en este apartado los puntos con los que los colaboradores están en desacuerdo. Así veremos que dicen respecto principalmente a las políticas y a la forma de gobernar de la institución.

Para Alicia hay que mejorar las condiciones de las instalaciones para la práctica deportiva:

> *"En la piscina siempre hay gente haciéndose daño [...], hay tantos casos que tendría que tener un centro médico para atenderles."* (Alicia)

Para Julio la burocracia y la planificación de las actividades tienen que mejorar. Tampoco le gusta el exceso de cambios de profesores y echa en falta un bar en las dependencias del CECOVE:

"No comprendo porque tarda tanto una decisión en llevarse a la práctica [..], para que el gimnasio funcionase como lo funciona tardó 4 años [...], acabaron de construirlo y casi se estropeó antes de funcionar." (Julio)

"A mi juicio, los funcionarios y los profesores no tienen autonomía para hacer las cosas [...], si surge un problema nuevo, fuera de la rutina [...], no saben, no pueden, etc." (Julio)

"Cambian los profesores y cambian las actividades. [...], la FESC/CECOVE no se preocupa de esto, de lo que ocurre aquí [...] [si] se va el profesor de baloncesto, no se juega más a baloncesto [...], no sé cuales son los criterios para tanto cambio." (Julio)

"En las dependencias del CECOVE debería haber un bar [...], con él podríamos tener música [...], un ambiente más, porque las personas vienen aquí, juegan y se van a los bares de la comunidad." (Julio)

Para Ana, Marina y Emma hace falta mejorar la forma de divulgación de las actividades del CECOVE:

"Hay mucha gente que no sabe lo que hay aquí [...], suelen divulgar las actividades aquí dentro del CECOVE [...], los que lo frecuentan son los que se enteran." (Ana)

"Falta una comunicación más clara [...], falta una divulgación dirigida a las personas de las vilas [...], muchos no saben leer y tienen vergüenza de preguntar [...]." (Marina)

"El CECOVE debería divulgar más sobre lo que es el CECOVE." (Emma)

Nuria critica a la FESC/CECOVE por su escaso empeño con la formación permanente de los educadores y denuncia que las bases políticas del trabajo son las gubernamentales y no las comunitarias:

> *"La FESC/CECOVE lo tiene todo para hacer un trabajo correcto [...], lo que ocurre es que los funcionarios [incluidos los profesores] son admitidos [...] [y] no tienen muy claro lo que tienen que hacer [...], no hay programas de formación [...], entonces nos encontramos con profesionales que no saben, [que] no están preparados para trabajar aquí, en las vilas."* (Nuria)

> *"Hay falta de objetivos, de contenidos, de saber qué hacer [...], esto es un problema [...], creo que de la FESC/CECOVE."* (Nuria)

> *"Los diversos cambios que la FESC/CECOVE ha sufrido [...], son generalmente definidos por los gobernantes [...], son cambios para responder a las necesidades gubernamentales [...], funcionan dos o tres años y luego empiezan a cambiar otra vez."* (Nuria)

Rosa dirige sus críticas a los escasos recursos ante la demanda de necesidades que existe. Añade además que a los profesionales les falta formación adecuada. Sin embargo, reconoce que años atrás había sólo críticas entre las entidades, mientras que hoy, gracias a la experiencia de trabajo conjunto, ya se puede entender el porqué de los problemas de cada una:

> *"La mayor dificultad es la falta de recursos [...] los problemas ya los conocemos todos [...], tiempos atrás estábamos siempre criticándonos los unos a los otros [...], el hecho de trabajar juntos facilitó entender el por qué de los fallos de las entidades [...], al menos sirvió para eso."* (Rosa)

> *"El CECOVE está ampliando el espacio de actuación, está ampliando el número de profesores [...], pero falta aún mucho para que se constituya en lo que tendría que ser [...], ellos también necesitan alguna asesoría técnica que a veces la FESC no da."* (Rosa)

Marina puntualiza que lo que le falta a la FESC/CECOVE es cualificar y diversificar su trabajo:

> *"Las actividades que el CECOVE ofrece no siempre corresponden a lo que la comunidad desea [...], a mi juicio tendrían que tener más cursos de formación profesional, eso [es lo] que las personas piden [...], otro problema es que a veces ofrecen cursos y conferencias en horarios que las personas no pueden frecuentar [...], hay un desacuerdo entre las necesidades de la comunidad y lo que el CECOVE ofrece."* (Marina)

> *"Otro problema es que los educadores participan poco en las reuniones de la comunidad [...], participa el coordinador [...], pienso que uno que trabaja en la comunidad tendría que estar en las reuniones [...], es la mejor forma de intercambiar [...]."* (Marina)

Los actores colaboradores frecuentadores de las actividades de la FESC/CECOVE manifiestan su desacuerdo especialmente con la forma en la que la institución es gobernada: reivindican mejoras en las instalaciones; menos cambios de educadores; mejoras en la forma de divulgación y más agilidad en las resoluciones administrativas.

Los actores colaboradores no frecuentadores de las actividades de la FESC/CECOVE manifestaron, por su parte, desacuerdos en relación especialmente a las políticas institucionales: denuncian la rutina en las propuestas de trabajo; la escasez de recursos ante la demanda comunitaria y el escaso empeño en la formación de los funcionarios y educadores. Interpretaron este conjunto de fallos como un comportamiento que, en cierta forma, denuncia que las bases políticas institucionales no corresponden a las bases políticas comunitarias.

7.11 Respuestas que dan a la comunidad las políticas desarrolladas por la FESC/CECOVE

Dimensión cualitativa Nº 6	Categorías agrupadas
Respuestas que la FESC/CECOVE da a la comunidad	- Respuestas que el CECOVE da a la comunidad

La dimensión aquí analizada refleja la repercusión de la acción de la FESC/CECOVE en esta comunidad, concretamente en aquéllo que se relaciona a las demandas comunitarias, obviamente, por ellos identificadas. En ocasión de las entrevistas les pregunté cuáles eran las respuestas que la FESC/CECOVE daba ante las necesidades comunitarias y, las respuestas permiten afirmar lo que sigue.

En el ámbito político, en lo que se refiere a los requerimientos de una sociedad democrática, solidaria y participativa, algunas actividades recreativas y de ocio son citadas como espacios de aprendizaje que hacen posible este ejercicio. Sin embargo, se nota que si esto fue una práctica frecuente en los años 70, como informa Julio, actualmente esta posibilidad ya está ausente en la mayoría de las actividades desarrolladas.

> *"[...], creo que en los años 70, inicio de los 80 [...] todas las actividades recreativas del CECOVE tenían este carácter educativo [...], todos los grupos estaban organizados en torno a la vida de los propios grupos y en torno a la vida del CECOVE [...], nosotros aprendimos a participar, a respetar, etc. [...], estar aquí, en un grupo de deporte, era una cosa seria [...], era una responsabilidad con el CECOVE y con la comunidad. [...] hoy ya no es así, sólo el grupo que utiliza el gimnasio es el que trabaja más o menos como nosotros trabajábamos en los años 70 [...], en las demás actividades creo que las personas juegan, ocupan el tiempo y se van [...]."* (Julio)

Pablo, por participar en el CECOVE de forma distinta a Julio, no se refiere a ninguna actividad a no ser al grupo que utiliza el gimnasio. Y en este aspecto está de acuerdo con Julio.

> *"La administración del gimnasio de deporte es un ejemplo de ejercicio democrático [...], hay reuniones, hay actas, hay un respeto y un estricto cumplimiento de aquello que deciden los propios participantes [...] en su mayoría son jóvenes que van aprendiendo cómo se vive en un ambiente democrático y participativo [...]."* (Pablo)

En el ámbito cultural, éste entendido como espacio de reproducción social o como espacio de realización de los deseos subjetivos, de producción y transmisión de la tradición, etc., encontramos que el CECOVE constituye el lugar privilegiado para la realización de las actividades recreativas y de ocio, ya sea de forma individual o colectiva.

> *"Es en el CECOVE donde tenemos la posibilidad de practicar todas las actividades recreativas en nuestro tiempo libre. [...] actividades deportivas, artísticas y culturales."* (Alicia)

> *"Tenemos muchas cosas buenas en el CECOVE [...], principalmente las actividades de ocio."* (Ana)

> *"Casi no puedo estar en el CECOVE [...], en las fiestas que he podido estar me han gustado mucho [...], es lo único que tenemos aquí, en la vila [...], es el único lugar que promueve actividades recreativas y de socialización."* (Emma)

> *"Las actividades deportivas del CECOVE son la única ocupación para los jóvenes [...], mientras están allí están protegidos de una serie de cosas [...], juegan y están con los profesores [...], algo tendrán que estar aprendiendo [...]."* (Marina)

"El CECOVE es un aparato público [...], allí hay cursos y actividades recreativas [...], es la única piscina pública del barrio." (Pablo)

"Tiene gimnasia, deportes, etc., [...], allí tenemos todas las actividades recreativas y de ocio del barrio." (Silvia)

En el ámbito económico es también en la FESC/CECOVE donde la comunidad busca formación para incorporarse al mundo laboral. A través del aprendizaje, sobre todo de actividades de artesanía, buscan aumentar la renta familiar.

"La FESC/CECOVE ofrece muchos cursos que capacitan a los jóvenes de 14 a 18 años para el trabajo [...], son cursos de artesanía y también de formación profesional (estos últimos gracias al convenio con el Servicio Nacional de la Industria -SENAI-) [...], ahora vamos a empezar el proyecto de la panadería [...], funcionará aquí dentro de la vila [...], son cursos y actividades que necesitamos mucho [...]." (Marina)

"Sé que hay muchos cursos de formación profesional [...], los jóvenes que los hacen siempre ocupan plazas de empleo [...], los cursos son en convenio con el SENAI [...], esto es ideal y existe desde hace años en el CECOVE." (Pablo)

"Los cursos de artesanía del CECOVE son muy concurridos [...], muchas personas de mi familia los han hecho [...], siempre han tenido y la gente gana dinero con lo que aprende allí." (Silvia)

Además de estos tres ámbitos: el político, el cultural y el económico; también se menciona a la FESC/CECOVE como el lugar que responde a algunas otras necesidades comunitarias, principalmente en el ámbito de la salud, de la atención jurídica y de la asistencia social.

En el ámbito de la salud, la comunidad cuenta con centros médicos públicos, pero también cuenta con un servicio de atención dentro de las dependencias del CECOVE.

"Hay atención médica y odontológica para los niños de las vilas y para los alumnos del colegio municipal [...], hay conferencias, hay vacunas [...], es una atención en salud muy importante para nosotros." (Silvia)

En el terreno de la asesoría jurídica la FESC/CECOVE es el único lugar en la comunidad donde este servicio se presta de forma gratuita.

"Es al CECOVE donde vamos a resolver nuestros casos legales [...], es sólo allí donde tenemos abogados [...], la mayoría no puede pagar abogado, entonces todo es resuelto allí." (Alicia)

"Cada día vienen aquí muchas personas para solucionar sus problemas jurídicos [...], son personas de todas las vilas [...], a veces pienso que viene más gente para este servicio que para otras actividades [...], la gente tienen muchos problemas y no tiene dinero para pagar abogado [...], es un servicio importante que la FESC/CECOVE hace." (Julio)

"Los abogados hacen conferencias [...], al menos una al mes [...] [lo que es] importante porque van aclarando dudas [...], hay temas concretos que ellos mismos ya eligen a partir de los casos que atienden aquí, en la vila [...]." (Marina)

Aunque las políticas de asistencia social son responsabilidad asumida recientemente por la FESC, algunos de los entrevistados citan al CECOVE como el lugar que presta este tipo de atención.

"Las familias que no tienen donde dejar sus hijos [...], muchas madres que viven solas con sus hijos, etc., [...], los dejan aquí, en el CECOVE [...], aquí quedan los niños que no tienen adonde ir, son los niños que viven en la calle [...]." (Nuria)

"Estos niños y niñas que están ahí [en el CECOVE] tienen comida, ducha, juguetes y además son ayudados en las tareas del colegio [...], son los niños de la calle [...], algunos tienen sus padres, los conocimos, pero están todos los días solos [...]" (Silvia)

Aunque sean respuestas limitadas y en algunos ámbitos sean minoritarias, si se las compara a las respuestas que han dado otras instituciones, o si se las compara con la magnitud de la demanda, se puede afirmar que la FESC/CECOVE responde a numerosas demandas de la comunidad.

Cabe destacar que en el ámbito cultural (el de las actividades recreativas y de ocio) la comunidad asigna al CECOVE una gran responsabilidad en la medida en que no dispone de otro lugar público capaz de responder a tales requerimientos.

El plano de la asistencia social me ha llamado la atención por dos aspectos: primero por la velocidad con que las últimas políticas institucionales (1994) circularon en la vida cotidiana de los participantes y, segundo, por englobar la actual propuesta municipal de acción, a nivel comunitario, con los niños-as y adolescentes que viven en la calle. A mi juicio, esta acción debería estar localizada prioritariamente en los ámbitos político, cultural y económico, por supuesto en el caso de estar todos ellos proyectados en la perspectiva educativa emancipadora.

El próximo capítulo está dedicado a la síntesis y el análisis más minucioso de éste y de otros aspectos que las entrevistas me han aportado respecto a la institución y sus políticas, así como respecto a la comunidad y el impacto en ella producido por la acción de estas últimas.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VIII

UN OTRO HORIZONTE
A MODO DE CONCLUSIÓN)

8.1 Consideraciones generales

Este capítulo está organizado en tres apartados. Lo he construido articulando la interpretación de los datos con lo que he llamado metafóricamente -en el capítulo dedicado a la metodología- los tres focos de análisis: el de la bibliografía consultada, el de la institución y el de la comunidad.

En el primer apartado retomo y profundizo el análisis presentado en el capítulo VI respecto a la FESC/CECOVE; en el segundo apartado hago lo mismo con respecto al análisis presentado en el capítulo VII acerca de la perspectiva comunitaria en relación a la acción institucional en ella desarrollada; y en el tercer apartado dejo constancia de mis reflexiones finales respecto a la investigación y su proceso.

Dado el modelo de análisis, los instrumentos utilizados y el tipo de información que he manejado en esta tesis, tuve que presentar, especialmente en los capítulos VI y VII, una serie de conclusiones relativas a los temas tratados en cada uno de ellos. Por ello en este capítulo haré una reflexión más general sobre el campo problemático investigado, porque no me detendré

en uno u otro aspecto ya analizado, sino que haré una síntesis de los aspectos abordados tanto en el ámbito institucional como en el comunitario, incluyendo valoraciones y juicios a la luz del marco teórico desarrollado en la primera parte de la tesis: capítulos I, II y III.

Así, este capítulo constituye lo que podría llamarse la parte final de la tesis. Significa que aquí, finalmente, ante el escenario cuidadosamente construido a lo largo de este trabajo, tengo la oportunidad y la responsabilidad de reafirmar mi postura intelectual y ética frente a la realidad social estudiada. Esta tarea representa el momento interpretativo por excelencia. No olvido que ya he interpretado mucho a lo largo de los capítulos anteriores, pues cuando se describe una situación, se describe una experiencia, se categoriza o se conceptualiza, se la está nombrando y, al fin y al cabo, interpretando.

Con las interpretaciones y las afirmaciones que a continuación hago tengo también la pretensión de concluir el dibujo del mapa que caracteriza a la realidad estudiada. En el capítulo dedicado a la metodología ya me referí a esta estructura de mapa (Machado, 1993) que una tesis puede tener, es decir, la función de algo que extrae y explicita conocimientos, saberes y juicios, que dilucida, que indica, que ofrece direcciones, que presenta caminos, que localiza hasta donde es posible un determinado objeto de estudio y un determinado problema de investigación, según la capacidad y la posibilidad de las pretensiones.

Antes de presentar la síntesis interpretativa y conclusiva extraída en esta investigación, desearía recordar cual era la finalidad general del estudio y cuales fueron mis supuestos de partida.

La finalidad general de este estudio ha sido conocer las dimensiones cualitativas del impacto producido en la vida personal, en la vida social y en la organización comunitaria, de las acciones de la FESC/CECOVE, en la perspectiva de los actores sociales participantes.

Camino recorrido tras la explicitación de varios supuestos iniciales y articulados entre sí, que vuelvo a recordar:

1) Que las políticas sociales son instrumentos gubernamentales capaces de producir impacto social;

2) Que las políticas desarrolladas por la FESC/CECOVE representan institucionalmente, en la aplicación de sus políticas y en el ámbito de la ciudad de Porto Alegre, la intención política gubernamental;

3) Que la acción pública no se limita al ámbito de los actores formales, como los gobernantes y los funcionarios;

4) Que los movimientos sociales urbanos son actores con un importante grado de arraigamiento en la propia historia de las comunidades periféricas de la ciudad de Porto Alegre;

5) Que estas comunidades urbanas reúnen esfuerzos y conocimientos apoyados en bases políticas distintas a las que fundamentan las acciones gubernamentales;

Considerando la forma en como he desarrollado las dimensiones cualitativas institucionales y comunitarias en los capítulos VI y VII, pienso que he logrado aclarar ya los distintos principios que guiaron la acción institucional y los diferentes aspectos del impacto producido por la FESC/CECOVE en los participantes que vivieron este proceso en estos veinte años -1974/1994-. Con esto creo haber desarrollado con amplitud los aspectos que me permiten afirmar que ha sido cumplida la finalidad propuesta para este estudio.

8.2 ¿Cómo y por qué la FESC/CECOVE se propone actuar en esta comunidad en concreto?

Aunque el CECOVE fue inaugurado cuando el proyecto centro de comunidad ya tenía cuatro años de experiencia, y tanto la administración de sus equipamientos como sus políticas habían cambiado ya sus principios fundadores, es posible afirmar que, al igual que los demás centros de comunidad, ésta fue una iniciativa pública municipal que tenía como pretensión orientar, a través de acciones educativas, la organización de la vida comunitaria. A través del control del espacio de reproducción cultural (Santos, 1994) se establecía el control social. Así que, administrando el tiempo libre de los participantes se reducían aún mas las posibilidades de desarrollo subjetivo; política educativa de enfoque marcadamente tecnológico (Sáez, 1989, 1990 y 1993) cuyos principios de ciudadanía se sostenían en el modelo liberal de democracia, es decir, en el de ciudadanía de derechos o ciudadanía sin autonomía.

Estas intenciones políticas fueron materializadas, casi en su totalidad, a través de la práctica deportiva guiada por los principios rectores del deportivismo mundial y nacional de los años 70. Práctica deportiva y recreativa, por cierto, ya ampliamente denunciada (Ghiraldelli, 1989 y otros) por sus características competitivistas y por sus principios disciplinadores. Es por estas razones por las que me atrevo a hermanar la idea de "centro de comunidad" en general -y del CECOVE en particular- con la del concepto de animación sociocultural (ASC) definido por la UNESCO (1976), especialmente por coincidir ambas ideas en el intento de perennizar la concepción neutral de la tecnología y del movimiento corporal humano.

En la segunda mitad de los años 70, coincidiendo con la reciente inauguración del CECOVE, los centros de comunidad de Porto Alegre se constituyeron en los prototipos que materializaban a nivel municipal la *política de integración nacional*, donde las actividades llamadas comunitarias merecieron un lugar destacado. A mi juicio, esto es lo que justificó el convenio firmado entre el Ayuntamiento de Porto Alegre y el Programa Nacional de Centros Sociales Urbanos (PNCSU) a principios de los años 80, así como la inversión hecha en la ampliación del edificio del CECOVE y la reforma en su planificación de actividades.

Esta acción ilustra la estrategia despolarizadora (Ottmann, 1995) del gobierno nacional, que buscaba una fusión entre la identidad nacional y las identidades comunitarias en la conocida fórmula del nacionalismo: la comunidad desarrollada como la base del Estado nacional.

Es posible que dadas las características de estos nuevos equipamientos, que en mucho se diferenciaban a los de una escuela, su gestión crease innumerables dificultades en el ámbito de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC). La amplitud del proyecto, la inversión financiera y la política ejecutada en sintonía con las exigencias de las políticas nacionales, también impusieron un vigoroso ritmo administrativo que exigió por parte del Ayuntamiento varios experimentos para responder a esta demanda. Probablemente fueron éstas las razones por las que se decidió firmar el convenio entre la PMPA/SMEC y la PUCRS/CELAR en el año 1974, con el objeto de gestionar estos equipamientos; hecho que, en el corto espacio de tiempo que va de 1974 a 1977 produjo importantes efectos institucionales, entre los que destaco algunos en este análisis.

Fue éste el único período en el que la institución tuvo claro, teóricamente, su objeto de trabajo: el ocio. Esto, ligado a la política de formación permanente de todos los funcionarios y a la estrategia didáctica de trabajo, formaron la tríada que alimentó la acción en lo referente a las políticas y directrices, a la supervisión y asesoría, y a la formación permanente de los recursos humanos.

Resumidamente, este período (1974-1977) se caracterizó sobre todo porque:

a) Por primera vez se definió un marco referencial teórico para la acción institucional;

b) Se instaló una discusión crítica sobre los valores individuales y sociales bajo los que se estaba viviendo en la época;

c) La formación de recursos humanos se realizaba bajo políticas claramente definidas;

d) La planificación de la acción presentaba una metodología adecuada a las pretensiones institucionales;

Estos puntos indican además que el esfuerzo teórico realizado se llevó a cabo desde la práctica y, por lo tanto, en base al propio contexto social. Con esto, los objetivos gubernamentales que se materializaban en la propuesta desarrollista de los años 70 -Desarrollo de las Comunidades-, que se limitaba a paliar las desigualdades sociales (Escarbajal de Haro, 1992) a través de la prestación de múltiples servicios, fueron sobrepasados. Hago esta afirmación considerando lo siguiente:

a) Por primera vez los participantes (la comunidad) asumían el papel de sujetos de la acción;

b) La institución privilegió las actividades comprometidas con la reflexión crítica y con la búsqueda de alternativas propias de la comunidad en el proceso de superación de sus necesidades;

c) Las actividades recreativas y deportivas empezaron a recibir la influencia de la tendencia teórica de la educación física popular y,

d) En relación al tiempo libre, propusieron que las personas lo ocupasen de forma autónoma, con base en la influencia teórica del pensamiento de Dumazedier.

Ante tales evidencias es posible afirmar también que bajo los fundamentos teóricos y epistemológicos de la sociología del ocio (Dumazedier), de la educación física popular y de la fuerte influencia del pensamiento freireano, que el CELAR imprimió en el CECOVE, le valió ser nombrado, en términos de Trilla (1993), como institución específica de educación en el tiempo libre.

Al período que sucedió a la administración CELAR, lo he llamado período de la administración FESC. De éste (a partir del año 1978) destaco también algunos puntos en el análisis:

a) Retorna al escenario la acción educativa de enfoque tecnicista y,

b) Oscurece el marco teórico construido en el período anterior, tanto en relación a la acción con los participantes como en relación a la política de formación de recursos humanos.

La descaracterización del marco teórico institucional construido en la gestión CELAR y la ausencia de una propuesta clara de construcción de un nuevo marco, condujo a la institución a límites insostenibles de turbulencia y desorientación política, teórica y administrativa. Una iniciativa como la que tuvo el gobierno municipal en el año 1987, que transformó parte del CECOVE en escuela, es ilustrativa al respecto de lo dicho.

La etapa que va de 1988 a 1993 se caracterizó por una secuencia de discusiones a nivel gubernamental sobre las finalidades, los objetivos y la propia viabilidad institucional. Aunque este clima haya tenido predominantemente preocupaciones político-administrativas, constituyó también un ambiente favorable para las reflexiones teóricas y pedagógicas.

Fue en este escenario donde se elaboró el Plan anual (1991), donde aparece claramente la opción institucional por una propuesta educativa de enfoque emancipatorio, para el que reclama una mayor competencia científica (Saviani, 1989) que sostenga la competencia política pretendida para la FESC/CECOVE a nivel del gobierno municipal.

Este mismo plan propone una política de formación de recursos humanos como forma de solucionar el vacío existente en lo que afectaba a competencia teórica.

Estos planteamientos no fueron llevados a cabo básicamente por dos razones: por haber sido elaborados al final del período del mandato del gobierno de la época (1989-1992) y por las alteraciones que la ley 7.414/94 produjo en la institución.

A partir de entonces la FESC/CECOVE asumió la responsabilidad de la política de asistencia social del municipio de Porto Alegre, quedando reducida la acción de educación comunitaria a una tarea institucional secundaria. Para cerrar este apartado dedicado al análisis final respecto al ámbito institucional, cabe todavía decir lo siguiente:

a) A lo largo de la historia de la institución, excepto en el período administrado por el CELAR, la institución sufre una ausencia casi absoluta de definición en sus políticas, y sobre todo en relación a la formación de los recursos humanos. Tuvo momentos de competentes elaboraciones teóricas en torno a sus objetivos, tanto con la comunidad como con sus funcionarios (83-85 y 90-92), sin embargo, no tuvo constancia en el desarrollo de dichas pretensiones, lo que me lleva a afirmar que, en la mayor parte de su existencia, se ha constituido en una institución ideológica. Esto también la caracteriza como una institución sin patrimonio teórico sistematizado, lo que hace posible la fácil introducción y circulación de los saberes de sus funcionarios, sus educadores y sus dirigentes. Se caracteriza también por ser una institución donde el enfoque tecnológico fue y sigue siendo predominante, pues se ocupa de hacer un serie de prestaciones de servicios que califica como de Desarrollo Comunitario, de Educación Comunitaria, de Promoción Social, etc. Sus acciones, excepto algunas iniciativas llevadas a cabo por algunos de sus educadores, están lejos de una propuesta educativa emancipadora, es una institución depositaria de varios discursos y le falta una propuesta claramente definida para su acción: ya sea para la definición de políticas de asistencia social, o para promover y coordinar las acciones de educación comunitaria del municipio, tareas de las que tendrá que dar cuenta por imperativo legal (ley 7.414(94).

b) Excepto en el período de la administración CELAR, funcionarios y comunidad participan de forma discontinua en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la acción institucional;

c) Entre los varios saberes y discursos que circulan en la institución sólo dos de ellos (pedagogía del ocio y educación física popular) fueron sistematizados a partir de la práctica institucional (período de la administración CELAR). Los demás fueron incorporados a partir de las trayectorias y de las experiencias docentes y profesionales de varios dirigentes, educadores o funcionários que en ella trabajaron;

d) Los cambios realizados en los diversos proyectos pedagógicos institucionales, definiendo a la vez distintas prioridades pedagógicas, no se apoyan en bases políticas comunitarias, lo que no hace sino reforzar el carácter tecnológico y prescriptivo de la institución;

e) La FESC/CECOVE tiene dificultad en precisar las respuestas que da a la comunidad. Los discursos institucionales (documentos y entrevistas) mezclan prestación de servicio con acción pedagógica, y no establecen distinción entre derechos sociales y promoción social;

f) Es una institución gobernada mucho más por criterios de confianza política y personal que por criterios de competencia, lo que demuestra una escasa consideración por los saberes acumulados en la trayectoria institucional, y

g) Es una institución que ha convivido con un permanente conflicto administrativo e ideológico. Éste, al no tener sus raíces en el ámbito teórico filosófico pedagógico no se ha caracterizado como dilema crítico, y por tanto, no ha contribuido a la cualificación de las propuestas pedagógicas desarrolladas.

8.3 ¿Qué efectos han producido las acciones desarrolladas por la FESC/CECOVE en la perspectiva de la comunidad?

Tratándose de realidades sociales, algunos autores como por ejemplo Offe (1990) relacionan los términos impacto y efecto directamente con el término cambio. Sin embargo, la tarea de identificar los cambios ocurridos tras una acción educativa es más adecuada para una investigación evaluativa de una determinada propuesta. Significa decir que el investigador empieza analizando una determinada propuesta que en sí misma explicita cuales son las metas que busca alcanzar y, a partir de ahí, al investigador le atañe la tarea de constatar si éstas se alcanzaron o no.

De acuerdo con el enfoque teórico metodológico que ha pautado esta investigación, no me dediqué a evaluar la acción institucional analizada, sino a preguntar a los participantes en ella los efectos de sus acciones. Por ello he recurrido a algunos de los interrogantes planteados en el problema de investigación, que una vez contestados me informaban acerca de las características de esta comunidad y de las dimensiones de los efectos en ella producidos.

8.3.1 El contexto

En esta comunidad la estructura social se sustenta principalmente en lazos de parentesco y vecindad. Se caracteriza como segmento social resultante de un éxodo rural y de la segregación social urbana. Su forma de organización está estructurada en base a los principios de

los Nuevos Movimientos Sociales (NMSs) (Touraine, 1990 y 1994 y Ottmann, 1955), es decir, valoran el principio de comunidad y con él la idea de la igualdad con diversidad, la idea de autonomía y la idea de libertad.

Han construido sus miniracionalidades (Santos, 1944) a través del ejercicio de la democracia participativa, materializada en sus diferentes formas de organización, y entre las cuales se han destacado, por su representatividad colectiva, las AAVV, los clubes de madres, las guarderías comunitarias y el Consejo Popular de la Zona Norte (CPZN).

El grado de organización y solvencia de cada una de estas entidades comunitarias refleja el proceso de interacción a través del cual los actores han solucionado sus problemas y han regulado su mundo objetivo o su mundo social (Habermas, 1994), desde donde inician y discuten sus operaciones interpretativas en relación con sus subjetividades y en relación con el propio sistema.

En este contexto, que es el mundo de la vida (Habermas, 1994) de este colectivo (privilegiado espacio de iniciativas, de comprensiones y de interpretaciones), la FESC/CECOVE ha llevado a cabo sus acciones desde finales del año 1974. Según la perspectiva de estos actores, las acciones de la FESC/CECOVE han producido algunos efectos y han merecido algunas críticas. Algunos de estos puntos serán evidenciados a continuación.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

8.3.2 Los efectos

En la dimensión subjetiva o personal, espacio donde el actor ha de vérselas con su propio mundo subjetivo, la acción de la FESC/CECOVE ha producido, en aquéllos que en ella participan directamente, los siguientes efectos:

a) Ampliación del campo de conocimiento a través de algunos aprendizajes concretos y,

b) Experimentación de algunas prácticas de libertad y de democracia participativa a través de la práctica y gestión de actividades recreativas y de ocio.

En la dimensión objetiva o social, espacio donde el actor ha de vérselas con las relaciones interpersonales legítimamente reguladas, destaco los siguientes efectos:

a) Producción de importantes símbolos que se han convertido en significativas identidades colectivas y,

b) Socialización, amistad y solidaridad.

En el proceso de organización comunitaria, espacio donde los actores estructuran su mundo social, las acciones de la FESC/CECOVE no han producido los efectos organizativos pretendidos y explicitados institucionalmente desde su inauguración.

BIBLIOTECA

La comunidad no desconoce ni tampoco descarta a la FESC/CECOVE como institución capáz de ejercer impacto en la organización comunitaria; no obstante, la inconstancia de sus acciones en este ámbito ha desgastado de forma significativa esta relación.

8.3.3 Las respuestas

Aunque sean respuestas limitadas y en algunos ámbitos minoritarias en el contexto social estudiado, es posible afirmar que la FESC/CECOVE responde a varios de los requerimientos de las demandas comunitarias.

La comunidad no duda en reconocer que es la FESC/CECOVE el único lugar público que responde a los requerimientos del ámbito del ocio. Lo hace preferentemente a través de la planificación y la realización de actividades deportivas, culturales y artísticas.

En el ámbito político, en lo que se refiere a los requerimientos de una sociedad democrática solidaria y participativa, algunas actividades recreativas y de ocio son citadas como espacios de aprendizaje que posibilitan esta práctica. Sin embargo, si esto fue una práctica frecuente en la segunda mitad de los años 70, actualmente esta posibilidad está ausente ya en la mayoría de las actividades desarrolladas.

En el terreno económico, es también al FESC/CECOVE a donde una parcela de la comunidad recurre en busca de formación para incorporarse, aunque de forma precaria, al mundo laboral. Así es como, por ejemplo a través del aprendizaje sobre todo de actividades de artesanía, buscan aumentar la renta familiar.

La FESC/CECOVE también ha dado alguna respuesta a parte de las necesidades comunitarias en el ámbito de la salud y de la asistencia social.

8.3.4 Las críticas

Los puntos con los que la comunidad está en desacuerdo hacen referencia mayormente a las políticas, a la planificación de la acción y a la forma de gobernar la institución. Puntos que cito a continuación:

a) Infraestructura poco adecuada para la atención que se propone ofrecer;

b) Exceso de burocracia;

c) Exceso de cambios en las políticas y en las propuestas de trabajo;

d) Escaso empeño en la formación de los recursos humanos;

e) Escasa cualificación y escasa diversificación en las actividades propuestas y desarrolladas, y

f) Poca articulación con la organización comunitaria.

Críticas que me han permitido concluir que las bases políticas que sostienen la acción institucional son las bases legales y las gubernamentales, y no las bases políticas comunitarias. Este hecho también permite concluir que la concepción de ciudadanía que la institución maneja es mucho más una concepción normalizadora (de ciudadanía de derechos) que una concepción emancipadora (de ciudadanía con libertad y autonomía).

8.4 Reflexiones finales

La FESC/CECOVE surgió como proyecto gubernamental del Municipio de Porto Alegre entre las décadas de los 60 y 70 como estrategia del Estado paara responder a parte de las nuevas exigencias sociales urbanas de la época. De esta forma, el gobierno municipal local pretendió establecer una relación con la comunidad urbana periférica, una relación que preveía dar cuenta de algunas demandas educativas no escolares allí identificadas.

Esta pretensión, obviamente, impuso una serie de obligaciones legales a ser cumplidas por el gobierno. La documentación institucional es clara respecto a los requerimentos administrativos, técnicos y teóricos que el gobierno ha utilizado para el cumplimiento de sus funciones. Aspectos que ya examiné en el capítulo VI y que me permiten afirmar que esta institución se constituyó en una tecnología gubernamental en el sentido que puede dársele a un aparato del Estado (Bourdieu y Passeron, 1976). Esto, tratándose de instituciones educativas, no es una constatación nueva ni un caso único, al contrario, es una característica que me ha permitido aproximar esta institución al modelo de las instituciones educativas escolares en aquéllo que las críticas como las de Fernaández Enguita (1989 y 1992) nos aporta.

En el caso de la FESC/CECOVE, las fracturas en el proceso administrativo, político y pedagógico son tan constantes y frecuentes que éstas llegan a erigirse en una de las características institucionales más fuertemente observadas. Las referencias de Gloria (marzo de 1995) sintetizan esta afirmación:

> *"[...], quien trabaja aquí ya lo sabe...; cambio en el gobierno significa cambio en el trabajo. [...], de los criterios... tampoco te enteras, ellos [los gobernantes] siempre imaginan cosas para los centros de comunidad [...], quizás porque los centros están localizados en la periferia de la ciudad [...]."*

La absoluta desatención en la formación de los recursos humanos, la ausencia de criterios para la admisión del personal (incluidos los educadores), y el descuido por los saberes institucionales históricamente construidos (hay un expresivo grupo de educadores que permanecen desde que la institución fue creada) junto con los constantes relevos en el grupo dirigente (por efecto de los cambios en la administración municipal), han producido en esta

institución dos espacios distintos de poder: el deontológico y el epistemológico (Bochénski, 1979). Esto provoca que los "poderes" circulen y convivan con relativa facilidad y que las disputas se establezcan mucho más en el interior de las dos líneas de poder que entre ellas. Por efecto de este proceso, los conflictos institucionales son crónicos (Ball, 1989):

> *"[...], los funcionarios [incluidos los educadores] tienen determinadas concepciones cristalizadas, siendo también un cuerpo [...] que casi no se ha renovado..., la tendencia es a cristalizarse más."* (Juan, marzo de 1995 -dirigente-)

> *"[...], muchas veces los dirigentes nuevos desconocen ciertos aspectos de la historia..., ¡es más fácil echar la culpa a los técnicos [educadores] antiguos que trabajar estos viejos problemas!"* (Helena, marzo de 1995 -educadora-)

A efectos de esta reflexión final respecto a los participantes (comunidad), me veo en la necesidad de separar los frecuentadores de las actividades de la FESC/CECOVE de los que no lo son, ya que uno y otro grupo ha vivido de forma distinta el proceso investigado.

Los participantes frecuentadores se aproximan a las actividades afrecidas en la FESC/CECOVE normalmente en busca de respuestas a necesidades personales y subjetivas. Llevan a cabo una aproximación ingenua bajo la intuición de que encontrarán una actividad que ofrecerá una salida a sus necesidades personales e imediatas. Buscan en la FESC/CECOVE contagiados por las informaciones que cirulan en la comunidad, por la divulgación institucional o por la acción de los propios educadores.

Normalmente se introducen en un clima de socialización en el grupo, paralelamente al aprendizaje de la actividad elegida (deporte, artesanía, etc.), lo que genera una sensación de bienestar y satisfación.

A partir de ahí, lo que ocurre depende del educador y no depende de las directrices ni de las políticas institucionales previamente establecidas.

Los educadores que se encuadran en una cultura pedagógica crítica emancipadora, actúan con estos participantes de tal manera que éstos llegan a vivir experiencias significativas de libertad y autonomía (Santos, 1994). Desde estas experiencias han conseguido desarrollar una postura crítico reflexiva hacia sus mundos y hacia el mundo social al que pertenecen con mayor madurez y seguridad. Efectos ya ilustrados a través de varias declaraciones registradas en el capítulo VII.

Los educadores encuadrados en otros paradigmas actúan de forma más reproductora o tecnicista en relación a estos participantes. En estos grupos, que hoy constituyen la mayoría, los efectos no han sobrepasado los aprendizajes mecánicos e instrumentales. Son personas que se han contentado, así como ocurre con los educadores con los que interaccionan, con el acceso a las prestaciones de servicios ofertados. Este grupo ha demostrado e incorporado (al igual que ha hecho la institución) una percepción de que ciudadanía significa derechos sociales accedidos.

Los participantes no frecuentadores, en su totalidad, son personas que experimentaron vivencias de libertad y autonomía en la resolución de problemas de su mundo vivido (Habermas, 1994) anteriores a la aproximación a la FESC/CECOVE. Con ellos, la aproximación institucional no se da por seducción o por ingenuidad, sino por comprensión reflexiva sobre las posibilidades que esto representa. En la gran mayoría de los casos no existe preocupación por un aprendizaje personal puramente técnico o instrumental, sino una preocupación por una mejora en las condiciones de funcionamento de la institución y de la entidad comunitaria a la que representan.

Esto significa decir que, en estas interrelaciones, existen preocupaciones del orden del colectivo y que la función requerida a la FESC/CECOVE está incluida, por ellos, en la estrategia de organización comunitaria. Estas aproximaciones y los efectos que han generado en las entidades y en la organización comunitaria son dependientes principalmente de la forma en como el coordinador de la FESC/CECOVE participa en ellas. Han producido momentos de discusión, profundización y replanificación de propuestas de trabajo, así como momentos de duda, incertidunbres y alejamientos.

Los efectos producidos en los participantes, frecuentadores o no, a raíz de estas acciones y según las críticas por ellos presentadas indican lo siguiente:

1. La institución estudiada presenta el suficiente grado de estructura como para sostener y hacer viable una propuesta educativa;

2. Que, como cualquier institución educativa, ofrece espacios (institucionales y comunitarios) y posibilidades para el desarrollo y la práctica de propuestas pedagógicas críticas emancipadoras y,

3. Es una institución donde las directrices político-pedagógicas (excepto en el período administrado por el CELAR) son definidas de arriba abajo e influyen mínimamente en la acción de los educadores.

Por todo lo dicho (tanto por los dirigentes, educadores y funcionarios, como por los participantes) y tras las reflexiones arriba mencionadas, creo que la institución necesita con urgencia una revisión crítica y una reformulación de sus directrices político-pedagógicas. El informe de investigación aquí presentado puede ayudar a responder a preguntas que todavía hace falta contestar de forma más clara: ¿Cómo puede ser una institución de educación social? ¿Qué modelo teórico es el más adecuado para sostener una acción verdaderamente educativa? ¿Qué aspectos necesita privilegiar en su acción una política educativa? ¿Cuáles son las bases políticas que pueden pautar la acción propuesta? ¿Qué relaciones es posible establecer entre la institución y la comunidad? ¿Con qué fines?

El tema es complejo y apasionante, además de englobar, en su síntesis, muchas de las actuales inquietudes en el campo de la educación social.

Finalmente, considero que la FESC/CECOVE puede ser concebida como una tecnología gubernamental que vehicula determinadas políticas educativas que pueden ejercer el control social, pero también puede ser entendida como una institución susceptible de desarrollar -al menos en potencia- inicativas educativas desde el paradigma crítico emancipador. La segunda opción, sin embargo, exige una cualificación y una competencia teórica aún ausentes en las inquietudes y en las prácticas institucionales.

8.5 Consideraciones para la práctica

El informe de investigación aquí presentado, además de poder ayudar a responder a las preguntas arriba planteadas, creo que también ha puesto de relieve mi deseo de contribuir a la marcha de la pedagogía social crítica emancipadora.

De manera coherente con los principios teóricos en los que me he apoyado en esta investigación, creo que esta posibilidad está presente en cada lugar donde haya una institución educativa y un educador social actuando. Estos lugares son muchos y la FESC/CECOVE es uno de ellos. Sin pretender caer en recetas presentaré algunas ideas que pueden servir para reorientar las acciones educativas en la institución investigada.

1. Proceder a una evaluación crítica de la institución buscando respuestas del por qué, el qué y el cómo de las acciones hasta hoy desarrolladas;

2. Definir y elaborar un marco teórico que permita a la institución en general y a los educadores en particular enfrentarse a la indeterminación de las situaciones educativas que suelen ser complejas y dilémicas. Um marco que ayude al educador a estructurar y elaborar su propio discurso educativo en base a su propia práctica;

3. Definir una política de formación permanente que se sostenga en principios que valoren la propia práctica institucional;

4. Buscar el establecimiento de una comunicación permanente entre los educadores y entre las organizaciones comunitarias a través del diálogo y del intercambio de experiencias;

5. Intentar sustituir en los educadores el actual sentimiento conformista por el sentimiento cuestionador sobre la institución y el contexto comunitario y,

6. Intercambiar experiencias con otras instituciones que desarrollen acciones educativas a nivel comunitario.

8.6 Limitaciones y prospectivas

En este apartado presento las limitaciones que a mi juicio están presentes en el estudio y los interrogantes que han surgido en el proceso y que pueden conformar futuras investigaciones.

La primera limitación está relacionada con la escasez de investigaciones sobre el impacto de las políticas educativas en sus respectivas comunidades. Las que hay conciernen a la educación escolar, por lo que presentaron una limitada fuente de consulta para este trabajo, que se fue volviendo además de reflexivo, exploratorio.

Por otra parte, al tratarse de un estudio sobre los impactos de las políticas de la FESC/CECOVE desde la perspectiva de la comunidad, no he tenido en cuenta un análisis desde la perspectiva de los educadores, por esto no examiné los saberes, las condiciones de trabajo, la organización y las dificultades laborales de los educadores, que al fin y al cabo son los grandes responsables de las acciones aquí examinadas.

Como sugerencia para futuras investigaciones, pienso que merece la pena tener en cuenta lo siguiente:

1. Profundizar el análisis de los efectos de la acción de la FESC/CECOVE en la comunidad estudiada y en las demás comunidades de actuación institucional.

2. Indagar hasta qué punto la FESC/CECOVE es o no una institución educativa.

3. Realizar investigaciones sobre el impacto de las políticas sociales desde otras instituciones en las comunidades urbanas de Porto Alegre, con fines comparativos.

4. Investigar el impacto de la propuesta político-educativa de la FESC/CECOVE en los educadores que en ella trabajan.

5. Profundizar conceptualmente en la discusión sobre "promoción social", "emancipación" y "ciudadanía".

6. Profundizar la investigación intitucional respecto a su "micropolítica" y respecto a su papel en el gobierno municipal.

8.7 Reflexiones acerca del proceso y ..., acerca de la travesía.

El trabajo que ahora concluyo y que me ha ocupado justo cuatro años de dedicación, ha sido una de mis fuentes más importantes de aprendizaje. Aprendizaje que este informe final no es capaz de reflejar en su totalidad dado su carácter de síntesis.

Asimismo, hay que registrar que cada capítulo requirió su trabajo específico y produjo, por ello, aprendizajes específicos. Escribir los capítulos I, II y III me fue fundamental para aclarar mis viejas inquietudes teóricas y establecer mi marco referencial con más seguridad. Metafóricamente representó el "hacer las maletas" para el viaje.

Escribir el capítulo IV fortaleció y renovó los lazos con mi tierra, mi contexto y mi historia. Fue el momento de localizar mis inquietudes. El capítulo V me dio las herramientas de trabajo, me dijo: "va..., sigue". Los capítulos VI y VII reflejan lo que fui capaz de mirar y lo que fui capaz de encontrar.

Ahora, cerrando el capítulo VIII (momento cumbre de mi análisis y reflexión), en este reencuentro conmigo misma, tengo dificultades para afirmar si estoy ante una tela que acaba de ser pintada o si estoy ante mis nuevas inquietudes. Lo cierto es que he hecho una larga travesía materializada a través de la consulta de una amplia bibliografía y a través de incontables reflexiones sobre los intereses que orientaban mi acción.

El tiempo de duración de esta travesía ha dado lugar a que ocurrieran muchas cosas... y muchos cambios, fruto sin duda de las nuevas experiencias y los nuevos aprendizajes. El informe aquí escrito da cuenta de parte de los cambios, pero las huellas más profundas quedarán en la dinámica de mi subjetividad.

El diálogo con los actores colaboradores, con los autores consultados, con la directora de la tesis, con los compañeros y compañeras de trabajo en la FESC y con los amigos constituyeron los soportes que me animaron a seguir hasta el final.

Hecha la travesía lo que sí puedo afirmar es que me encuentro ante un otro horizonte. Miro desde otras condiciones y percibo desde otra perspectiva lo que antes, en ocasiones; me parecía definitivo. Y si es así, es porque son posibles varias miradas, incluso la mía. Entonces..., ¡hacer maletas..., seguir camino..., la tela, seguro, no está acabada..., y todavía quedan travesías!

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

ADORNO, T. W. (1996). Introducción a la Sociología. Barcelona: Gedisa.

ALMEIDA, Maria S. (1993). Porto Alegre no contexto regional: a questão da habitação e do transporte. Em Panizzi e Rovati, Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento (pp.321- 336). Porto Alegre: Editora Universidade.

ALONSO, J. A. y BANDEIRA, P. S. (1988). A desindustrialização de Porto Alergre: causas e perspectivas. Ensaios FEE, 9 (1), pp.3-28. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emannuel Heuser -FEE-.

APPEL, K.O. (1985). La transformación de la filosofía. Madrid: Taurus.

ARIÈS P. y DUBY G.(dirs). (1991). Historia de la vida privada: El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII (Tomo 5). Madrid: Taurus.

BAIERLE, S. Gregório. (1994). Porto Alegre, Pólis no Terceiro Mundo? A emergencia de um Novo Princípio Ético-Político nos Movimentos Populares Urbanos en Porto Alegre. Cadernos da Cidade, 01 (02). Porto Alegre.

BALL, Stephen (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Mec y BCN/PAIDÓS.

BALL, Stephen J. (1993). Foucault y la educación: disciplinas y saber. Madrid: Morata.

BARCELLONA, Pietro. (1992). Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social. Madrid: Trotta.

BARLEY, N. (1995). El antropólogo inocente (8ª ed.). Barcelona: Anagrama.

BARRIGA AYALA, L. (1994). El desarrollo social en la escena internacional. (Se puede obtener de Luis Barriga Ayala, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura -UNESCO-, apdo. 68394, Caracas/Venezuela).

BAZTÁN, A. Aguirre. (1995). Etnografía. En A. Aguirre Baztán (ed.), Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo.

BERNSTEIN, B. (1990). La construcción del discurso pedagógico. Bogotá: Prodic.

BETANCOUR, M.A. y VILANOU, C. (1995). Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensayo taxonómico. In: Apunts, Educación Física y Deportes (40), 7-27. Barcelona: INEFC.

BETTI, Mauro. (1992). Ensino de primeiro e segundo graus. Educação física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13 (2).

BIDDLE, Bruce J. y ANDERSON, Donald S. (1989). Teoría, métodos conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), La investigación en la enseñanza, I: métodos cualitativos y de observación (pp. 93-148). Barcelona: Paidós-MEC.

BLASCO, J. Serrano. (1995). Estudio de casos. En A. Aguirre Baztán (ed.), Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo.

BLUMER, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora.

BOCHÉNSKI, J.M. (1979). ¿Qué es autoridad? Barcelona: Herder.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). Qualitative resuarch for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

BOHANNON, P. (1963). Social anthropology. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

BOURDIEU,P. y PASSERON, J.C. (1976). La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

BRACHT, Valter. (1987). A criança que practica esporte respeitaas regras do jogo... capitalista. In: Vitor Marinho Oliveira (org.), Fundamentos pedagógicos da educação física: flexões e reflexões (pp.180-90). Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

BRACHT, Valter. (1992). Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister.

BRAUDEL, Fernand. (1966). Las civilizaciones actuales: estudio de historia económica y social. Madrid: Tecnos.

CASTELANI FILHO, L. (1988). Educação física no Brasil: a historia que não se conta. Campinas: Papirus.

CIÊNCIA HOJE. (1995). Ciência Hoje, Seção Breves (328), p.11. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência -SBPC-.

CIRNE LIMA, Carlos R. V. (1994). Carta sobre dialética. O que é a Dialética? Síntese Nova Fase, 21 (67), 439-437. Belo Horizonte.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 1988. (1988). Porto Alegre: Fabris Editor.

CORDERO Arroyo, D. G. (1995). El asesoramiento externo en los Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria Situación, perspectivas y debates en el contexto de la formación permanente del profesorado en Catalunya. Tesis doctoral. División de Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.

COROMINAS, J. Y PASCUAL, J.A. (1989). Diccionario crítico etimológico Castellano e Hispánico (2ª reimp.). Madrid: Editorial Gredos.

DEMO, Pedro. (1989). Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas S.A.

DEMO, Pedro. (1994). Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1994). Handbook of qualitative research. California: Sage.

DICCIONARIO Ideológico de la lengua española (2ª ed/12ª tirada). (1984). Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.

DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994). Teoría de las necesidades humanas. Barcelona: Icaria / Madrid: Fuhem.

DUMAZEDIER, Joffre. (1971). Ocio y sociedad de clases. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.

DUMAZEDIER, Joffre. (1973). Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva.

ECHEVERRÍA, Javier. (1989). Introducción a la Metodología de la Ciencia. La filosofía de la Ciencia en el siglo XX. Barcelona: Barcanova.

ELIAS, Norbert. (1982). Sociología fundamental. Barcelona: Gedisa.

ELIAS, Norbert. (1993). El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de cultura económica.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992). Deporte y ocio en el proceso de la civilización. Madrid: Fondo de cultura económica.

ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1994). La investigación-acción en educación (2ª ed.). Madrid: Morata.

ERDOZAIA, A. I. (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. Revista de Pedagogía Social (7), 99-127. Murcia: Universidad de Murcia.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), La investigación en la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación (pp. 195-301). Barcelona: Paidós-Mec.

ESCARBAJAL de HARO, A. (1992). El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo. Revista de Pedagogía Social (7), 7-18. Murcia: Universidad de Murcia.

FERMOSO, Paciano. (1994). Pedagogía social: fundamentación científica. Barcelona: Herder.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona: Paidós.

FERRATER MORA, J. (1984). Diccionario de Filosofía(5ªed). Madrid: Alianza.

FERRER, Cervero V. (1993). Pensamiento crítico y formación del profesorado. El impacto del proyecto "Filosofía 6/18" en enseñantes de secundaria: Estudio de caso compartido. Tesis doctoral. División de Educación.Barcelona: Universidade de Barcelona.

FERRETTI, R. Brun. (1993). I Plano diretor de Porto Alegre: 12 anos de implantação de um sistema participativo no planejamento urbano. Avaliação e perspectivas. Em Panizzi e Rovatti, Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento (pp. 263-277). Porto Alegre: Editora Universidade.

FOUCAULT, Michel. (1967). Historia de la locura en la época clásica. Madrid: Fondo de cultura económica.

FOUCAULT, Michel. (1991). Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. (1992). Vigilar y Castigar. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1983). Educação e Mudança (12ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós y Madrid: Centro de publicaciones del M.E.C.

FREIRE, Paulo. (1992). Pedagogia da esperança: un reencontro con la pedgogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAG, B. (1990). A teoría crítica ontem e hoje (3ª ed.). São Paulo: Editora brasiliense.

FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G., AGUERRONDO, I. (1993). Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca (2ªed). Buenos Aires: Editorial Troquel.

GARZA, M. Teresa. (1995). Educación y Democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Madrid: Visor Distribuciones.

GAYA, A. (1994). As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Porto: Universidade do Porto.

GEERTZ, Clifford. (1996). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

GELPI, Ettore. (1995). Movimientos sociales, educación de jóvenes y adultos y pensamiento divergente y complejo. Diálogos, 1, 5-10.

GENRO, Tarso. (1995). O novo mundo do trabalho. (Outubro, 8). Folha de São Paulo. PP. 1-3. São Paulo.

GENRO, Tarso e HERTZ, Fernando. (1995). Utopia possível (2ª ed.). Porto Alegre: Artes e Oficios.

GEREMEK, Bronislaw. (1989). La piedad y la horca. Madrid: Alianza.

GEUSS, Raymond (1981). Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas: Papirus.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. (1989). Educação fisica progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação fisica brasileira (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

GINZO, Arsenio. (1991). Introducción. En G.W.F.Hegel, Escritos pedagógicos (pp.7-69). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

GIROUX, Henry A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

GONZÁLES ALCANTUD, J. A. (1995). Oralidad: tiempo, fuente, transmisión. En A. Aguirre Baztán (ed.), Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo.

GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GRAMSCI, Antonio. (1978). A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GUÉHENNO, Jean-Marie. (1995). El fin de la democracia. Barcelona: Paidós y Buenos Aires: Paidós.

HABERMAS, J. (1980). A crise de legitimação no capitalismo tardio. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1984). Mudança estrutural da Esfera Pública. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HABERMAS, J. (1985). Consciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.

HABERMAS, J. (1990). O Discurso Filosófico da Modernidade. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

HABERMAS, J. (1993). Passado como Futuro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HABERMAS, J. (1994). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Catedra.

HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Raul. (1994). Etnografia: Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

HEILBRONER, R. y THUROW, L. (1985). Introducció a l'Economia. Barcelona: Empúries.

HENRIQUE, W. (1993). As políticas sociais. En: IRES, Crise brasileira, anos oitenta e governo Collor (pp.275-305). São Paulo: INCA.

HERBERT G. (1996). Pobreza tem solução. Revista Veja, 29 (3), 7-10. São Paulo: Editora Abril.

HIMMELFARB, Gertrude. (1988). La idea de la pobreza. Inglaterra a principios de la era industrial. México: Fondo de Cultura Económica.

HOBSBAWM, Eric. (1995). Historia del siglo XX: 1914-1991. Barcelona: Crítica.

IBASE. (1995). Democracia nas grandes cidades: A gestão democrática da Prefeitura de Porto Alegre. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Económicas-IBASE.

KÖNIG, H., SCHÜHLY, G y SCHNEIDER, O. (Org). (1994). Consciência Social: A história de um processo através da Doutrina Social da Igreja. São Leopoldo: Unisinos.

KOSÍK, Karel. (1967). Dialéctica de lo concreto. México Editorial Grijalbo.

KUHN, Thomas S. (1978). La estructura de las Revoluciones Científicas(3ª Reimp.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

KUNZ, E. (1994). As dimensões inumanas do esporte de rendimento. Movimento (1), 10-19. Porto Alegre: ESEF/UFRGS.

LANGE, Oskar. (1979). Economía Política(8ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

LO VUOLO, R. (1994). Crisis del Estado del Bienestar: de la seguridad en el trabajo a la seguridad en el ingreso. (Puede obtenerse de R. Lo Vuolo, Centro Interdisciplinario para el Estudio de las Políticas Públicas (CIEPP), Buenos Aires, Argentina).

LOZANO, Claudio S. (1994). La educación en los siglos XIX y XX. Madrid: Síntesis.

LYOTARD, Jean-François. (1988). O pós-moderno (3ª ed.). Rio de Janeiro: J.O. Editora.

MACHADO, A. M. Netto. (1993). Psicoanálise & escrita ou "o Brasil ten uma vassoura no rabo!". En E. Grossi e J. Bordin (org.), Construtivismo pós-piagetiano: un novo paradigma sobre aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes.

MANACORDA, M.A. (1990). O principio educativo en Gramsci. Porto Alegre: Artes médicas.

MARCELINO, N. C. (1983). Lazer e humanização. Campinas: Papirus.

MARCELINO, N. C. (1987). Lazer e educação. Campinas: Papirus.

MARCUSE, Herbert. (1989). Eros y civilización (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

MARTINS, c. Y LOUREIRO, A. (en prensa). Porto Alegre Anos 90: Características socio-econômicas da Metrópoli Gaúcha. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emannuel Heuser -FEE-.

MATE, Reyes. (1990). Mística y Política. Barcelona: Anthropos.

MAXWELL, J. (1992). Understanding validity in qualitative research. Harvard Educational Review, 62 (3), 279-300.

McCARTHY, Thomas. (1992). Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea. Madrid: Tecnos S.A.

MOLINA NETO, V. (1991). Esporte na escola: contradições e alternativas. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grando do Sul.

MOLINA NETO, V. (1996). La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre. Tesis doctoral. División de Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MONTAGUT, Teresa. (1994). Democràcia i Serveis Socials. Barcelona: Hacer.

MOURA, Suzana. (1993). Governo local y participação popular. Ideário e prática. Em Panizzi e Rovatti, Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento (pp.279-294). Porto Alegre: Editora Universidade.

NOVOA, Antonio. (1994). História da Educação: Perspectivas actuais. (Puédese obtener de A. Novoa, Universidade de Lisboa, Lisboa -Portugal-).

NÚÑEZ, Violeta Ma. P. (1990). Modelos de Educación Social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.

NYGAARD, Paul D. (1993). O planejamento urbano: uma discussão alternativa. Em Panizzi e Rovatti, Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento (pp.243-255). Porto Alegre: Editora Universidade.

OFFE, Claus. (1990). Contradicciones en el Estado del Bienestar. Madrid: Alianza.

OLIVEIRA, N. & BARCELLOS, T. (1993). O conselho municipal do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Porto Alegre: a participação popular no contexto da reforma urbana. Em Panizzi e Rovatti, Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento (pp.257-262). Porto Alegre: Editora Universidade.

OTTMANN, Götz. (1995). Movimentos sociais urbanos e democracia no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, (41), 186-207. Brasil.

PANIZZI, Wrana M. (1993). Áreas de invasão: lugar de moradia provisória? Em Panizzi e Rovatti, Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento (pp. 357-369). Porto Alegre: Editora Universidade.

PANIZZI, W. e ROVATTI, J. (1993). Estudos urbanos: Porto Alegre e seu planejamento. Porto Alegre: Editora Universidade.

PASSAVENTO, Sandra J. (1990). Historia do Rio Grande do Sul. (5ª ed.). Porto Alegre: Mercado Aberto.

PESQUISA DIEESE Nº 11. (1995). Desigualdad e concentração de renda no Brasil. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos -DIEESE-.

PETRUS, i Rotger A. (s/d). Concepto de educación social. En: PETRUS, i Rotger. Dossier Programa de Doctorado "Historia de la Educación Social Contemporánea". Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona: Publicación interna.

PETRUS, i Rotger A. (1990). Prólogo. En Núñez, V., Modelos de educación social en la época contemporánea (pp.11-14). Barcelona: PPU.

PETRUS, i Rotger A. (1993). Educación Social y perfil del educador/a social. En Sáez Carreras, J. (coord.), El educador social (pp.165-214). Murcia: Universidad de Murcia.

POPKEWITZ, Th. S. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En: POPKEWITZ, Th. S. (ed). Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. (pp. 06-34). Valencia: Universidad de Valencia.

POPKEWITZ, Thomaz. (1994). Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Morata.

PUIG, J.M. i TRILLA, J. (1985). Pedagogia de l'oci. Barcelona: CEAC.

QUINTANA Cabanas, José Ma. (1994). Educación Social: Antología de textos clásicos. Madrid: Narcea.

REBOREDO, X. M. G. (1995). El proceso etnográfico. En A. Aguirre Baztán (ed.), Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo.

REQUEJO OSORIO, A. (1989). Intervención pedagógico-social y desarrollo comunitario. Revista de Pedagogía Social (4), 169-180. Murcia: Universidad de Murcia.

REPPOLD FILHO, A. R. (1988). A prática da educação física: problemas e alternativas transformadoras na ação educativa e social. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, Rogério. (1995, março, (36), p.1). Estamos de aniversário. Porto Alegre AGORA. Porto Alegre: PMPA.

RIPERT, Aline. (1971). Algunos problemas americanos. En Joffre Dumazedier *et alli*, Ocio y sociedad de clases. (pp.143-155). Barcelona: Fontanella.

ROCHA, Zeferino B. (1994). A questão da diferença e do sujeito no horizonte filosófico da crítica da racionalidade moderna. Síntese Nova Fase, 21 (67), 449-77. Belo Horizonte.

RUAS, Tabajara., TIMM, Liana & VASQUES, Edgar. (1995). Historia/Historias de Porto Alegre. Porto Alegre:PMPA.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

SÁEZ CARRERAS, j. (1986). La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión. Revista de Pedagogía Social (1), 7-21. Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (1988). El debate teoría-praxis en ciencias de la educación y su repercusión en pedagogía social. Revista de Pedagogía Social (3), 9-47. Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (1989). La construcción de la educación. (Entre la tecnología y la crítica). Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (1990). Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria. Revista de Pedagogía Social (5), 205-247. Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (1992). Los educadores sociales. ¿Tecnólogos o intelectuales? Revista de Pedagogía Social (7), 179-189. Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (1993). El educador social. En J. Saez Carreras (coord.), El educador social (pp. 27-70). Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (1993). La intervención socioeducativa, entre el mito y la realidad. Revista de Pedagogía Social (8), 89-105. Murcia: Universidad de Murcia.

SALMON, Pierre. (1972). Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica. Barcelona: Teide.

SÁNCHEZ, S. Cerezo (Dir.) (1983). Diccionario de las ciencias de la educación. Madrid: Diagonal/Santilana.

SANTIN, Silvino. (1987). Educação física; a abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1994). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Ed. Afrontamento.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal.

SARUP, Madan. (1980). Marxismo e educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

SAVIANI, Dermeval. (1989). Educação: do senso comum à consciência filosófica (9ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

SAVIANI, Dermeval. (1990). Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em Saviani, Velloso, Hage y Vieira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (pp.103-116). São Paulo: Cortez Editora.

BIBLIOTECA

SAVIANI, Dermeval. (1996). Política e educação no Brasil (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.

SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984). Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad. México: Trillas.

SEGRE, Roberto (1985). Historia de la arquitectura y del urbanismo: países desarrollados -siglos XIX y XX-. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

SEVERINO, A. Joaquim. (1986). Educação, Ideologia e Contra-ideologia. São Paulo: Editora Pedagógica Universitaria.

SIEBENEICHLER, Flávio B., (1994). Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação (3ª ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

SINGER, Paul. (1968). Desenvolvimento econômico e evolução urbana. São Paulo:Ed.Nacional/Ed.USP.

SINGER, Paul. (1996). Desemprego: uma solução não-capitalista. Teoria & Debate, 9 (32), 38-42. São Paulo.

STAKE, Robert E. (1994). Case Studies. En Denzin y Lincoln (eds.), Handbook of Qualitative Research. London: Sage.

STENHOUSE, L. (1982). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En Martínez Rodríguez, J. B. (ed.), 1990. Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada: Universidad de Granada.

STENHOUSE, L. (1987). Investigación y Desarrollo del currículum (2ª ed.). Madrid: Morata.

TAVARES, M. Conceição e FIORI, José Luís (1993). Desajuste Global e Modernização Conservadora. São Paulo: Paz e Terra.

TAYLOR S. J. y BOGDAN. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

THIOLLENT, Michel. (1987). Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo: Polis.

TITMUSS, R. (1981). Política Social. Barcelona: Ariel.

TORTOSA, José M. (1993). La pobreza capitalista. Madrid: Tecnos.

TOURAINE, Alain. (1990). Movimientos sociales hoy. Barcelona: Hacer.

TOURAINE, Alain. (1994). La dualización de los países ricos y pobres. En R. Bergalli y D. Casado (Coords.), Frente a la sociedad dual. Jornadas sobre pobreza e inmigración (pp.143 - 156). Barcelona: Hacer.

TRILLA, Jaume. (1993). Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona: Anthropos, y México: Universidad Pedagógica Nacional.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A.

TUBINO, M. J. G. (1987). Teoria geral do esporte. São Paulo: Ibrasa.

TUBINO, M.J.G. (org.). (1988). Repensando o esporte brasileiro. São Paulo: Ibrasa.

UAMPA (1985). Movimento comunitario: na luta por uma vida melhor. Porto Alegre: UAMPA/FASE.

WALKER, R. (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Madrid. Morata.

WEFFORT, F. (1992). Brasil: condenado a modernização. Em Da Matta, R. (org). Brasileiro cidadão? São Paulo: Editores Associados.

WEIS, Carol H. (1983). Investigación Evaluativa. México: Trillas.

WOODS, P. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós/Mec.

DOCUMENTOS DE TRABAJO

CECOVE, (1977). Relatorio Anual Avaliativo do Centro de Comunidade da Vila Elizabeth - junho, 1976/julho, 1977-.

CECOVE, (1980). Relatorio Anual.

CECOVE, (1982). Relatorio Anual.

CECOVE, (1983). Relatorio Anual.

CECOVE, (1991a). Plano Anual.

CECOVE, (1991b). Relatorio Anual.

Centro de Comunidade Vila Elizabeth -CECOVE- (1992). Plano Anual.

Constituição da República Federativa do Brasil 1988. (1988). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor.

CECOVE, (1994). O projeto Girassol e a Educação: Subsídios para discussão. (Documento multicopiado).

CECOVE, (1995). Plano Anual.

CONSELHO COMUNITARIO DO CECOVE, (1986). Estatuto.

DECRETO MUNICIPAL, nº 8.466, Art.1º. 12/9/84. Institui no Municipio de Porto Alegre a Semana do Idoso entre os dias 21 e 27 de setembro de cada ano.

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1982. Comunidades en desenvolvimento.

FESC/Diretoria Técnica, (1982). Levantamento Estatístico Mensal - LEM. Instruções básicas para preenchimento. (Documento multicopiado).

Fundação de Educação Social e Comunitaria -FESC-, 1983. Plano Bienal.

FESC/Diretoria Técnica, (1984). Levantamento Estatístico Mensal - Lem-. Instruções básicas para preenchimento. (Documento multicopiado).

FESC/Diretoria Técnica, (1985). Levantamento Estatístico Mensal - LEM-. Instruções básicas para preenchimento. (Documento multicopiado).

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1986. Relatorio Anual.

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1987. As Fundações e as estruturas da Administração Pública: O caso da Fesc. (Documento multicopiado).

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1988. Resolução nº 01/88.

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1989. Elementos para uma discussão sobre a Fesc. (Documento multicopiado).

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1990. Reestruturação Administrativa: Uma Estratégia Fundamental. (Documento multicopiado).

Fundação de Educação Social e Comunitaria, 1991. Plano de Ação 1991.

FESC, (1992). O profissional da FESC: agente transformador na promoção dos direitos da criança e do adolescente. (Documento multicopiado).

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

FESC, (1993). Fesc: Políticas sociais de construção da cidadania. (Documento multicopiado).

FESC, (1994). Programa de atendimiento à criança e ao adolescente:Projeto Girassol. (Documento multicopiado).

FESC/CECOVE. Centro de Comunidade Vila Elizabeth. (1995, fevereiro). REPÓRTER -FESC-. Encarte da Edição Ano I, Nº 2.

Governo Federal, 1971. Decreto nº 69.450 de 1/11/71. Regulamenta o artigo 22 da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a alínea C do artigo 40 da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e da outras providencias. Coletânea de legislação sobre educação fisica e desportos. Porto Alegre: SEC/DED, 1980.

Governo Federal, 1975. Decreto nº75.922 de 1/7/75: Cria o Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos - PNCSU-.

Governo Federal, 1975. Lei nº 6.251, de 8/10/75. Institui normas gerais sobre desportos e da outras providencias. Coletânea de ligislação sobre educação fisica e desportos. Porto Alegre: SEC/DED, 1980.

Governo Federal, 1977. Decreto nº 80.228 de 25/8/77. Regulamenta a lei nº 6.251 de 8 de outubro de 1975 que institui normas gerais sobre desportos e da outras providencias. Coletânea de legislação sobre educação fisica e desportos. Porto Alegre: SEC/DED, 1980.

Governo Federal, 1995. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Texto aprovado pela Comissão de Educação do Senado, en 31 de agosto de 1995 e aprovado pelo Congresso Nacional em dezembro de 1996. Brasilia.

Governo Municipal, 1977. Lei Municipal nº 4.308 de 19/7/77. Cria a Fundação de Educação Social e Comunitaria -FESC- .

Governo Municipal, 1978. Decreto Municipal nº 6.359 de 10/7/78. Aprova os Estatutos da Fesc.

Governo Municipal, 1980. Decreto Municipal nº 7.359 de 18/6/80. Altera os Estatutos da Fesc.

Governo Municipal, 1994. Lei Municipal nº 7.414 de 18/04/94. Confere novas atribuições à Fesc.

Jornal Comunidade, 1980. Ano I (6).

Jornal Comunidade, 1981. Ano III (10).

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1975. CELAR, Relato Síntese. Julio/75.

23970-1323
BIBLIOTECA

Pontificia Universidade do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos de Lazer e Recreação-CELAR-, 1977. Relatório Processual, Qualitativo e Quantitativo da Coordenação Geral dos Centros de Comunidad -1976/1977-.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1970a. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. CENTROS DE COMUNIDADE, o que são, o que visam, como funcionam.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1970b. Relatorio exercício1970.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1973. Portaria nº 243 de 5/5/1973. Gabinete do Prefeito.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre -PMPA- (1974). Seis anos de realizações -1969/1974.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1975a. Decreto nº 5.222 de 19/9/1975.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre -PMPA- (1975b). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Objetivo: a cidade educativa.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1977. Secretaria do Governo Municipal. Lei nº 4.308, publicada en Diario Oficial en 19 de julho de 1977.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1982. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Estudos: SMEC-LAZER.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1985. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Fundação de Educação Social e Comunitaria -FESC-.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1992. Relatorio Exercício 1992.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993. Gabinete do Prefeito. Ordem se Serviço Nº 001/93.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993a. Proposta de Assistência Social para a PMPA. (Documento multicopiado).

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993b. 1ª Conferência Municipal de Assistência Social. Porto Alegre, 27 a 29 de agosto de 1993. (Documento multicopiado).

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993c. Síntese das Competências dos Órgãos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Março/1993. (Documento multicopiado).

ANEXOS

ANEXO Nº1

GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS PARTICIPANTES, MARZO 1995.

1 . Años que vive en la comunidad.
. Años que participa en el CECOVE
. Años que participa en la entidad

2 . Razones por las que vive en esta comunidad
. Razones por las que participa en el CECOVE
. Razones por las que participa en la entidad

3 . ¿Qué representa para ti vivir aquí?
. ¿Qué representa para ti participar en el CECOVE?
. ¿Qué representa para ti participar en esta entidad?

4 . ¿Hay más personas que comparten tus opiniones respecto a lo que me dices?
. ¿Qué opinan, en general, sobre el CECOVE y sobre la entidad, las personas que viven aquí?

5 . ¿Qué otras entidades o espacios de participación existen en la comunidad?
. ¿Qué juicios haces de ellos?
. Describir semejanzas y diferencias entre el CECOVE y otras entidades.

6 . ¿Qué ofrece el CECOVE a la comunidad?
. ¿De qué se ocupa el CECOVE?
. ¿Qué ofrece la entidad a la comunidad?
. ¿De qué se ocupa la entidad?

7 . Respecto a la convivencia comunitaria, describir:
. Principales necesidades que encuentras en esta comunidad.
. Principales problemas que encuentras en esta comunidad.
. Principales dificultades que encuentras en esta comunidad.
. Principales ventajas que encuentras en esta comunidad.

8 . Enumerar lo que es correcto en el CECOVE.
. Enumerar lo que no es correcto en el CECOVE.

9 . ¿Cómo se da tu participación en los planteamientos del CECOVE?
. ¿Cómo se da tu participación en los planteamientos de la entidad?

10. Describe el trabajo del CECOVE:
. ¿El CECOVE siempre fue lo mismo?
. ¿Ha cambiado?
. ¿En qué? ¿Por qué?

11 . ¿Cómo trabajan los educadores?
. ¿Qué diferencias o semejanzas hay en la forma de trabajo entre ellos?

12 . Imagine esta comunidad sin el CECOVE:
. ¿Algo hubiera sido distinto?
. ¿En qué aspectos?

13. Problemas comunitarios que son gestionados en el CECOVE.
. Problemas comunitarios que no son gestionados en el CECOVE.

14. Respuestas que el CECOVE da a la comunidad.
. Respuestas que la entidad da a la comunidad.

15. Concepción de comunidad:
. Al decir que vives en la comunidad de la Vila Elizabeth, Asa Branca, União, etc., además de al espacio geográfico, ¿a qué te refieres?

ANEXO Nº 2

UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE EXTRAÍDAS EN EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS POR EFECTO DE SÍNTESIS DE LAS UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL.

Unidades de significado relevante. -USR-	**Unidades de significado general. -USG-**
Años de residencia	Años que vive en la comunidad
Años que participa y frecuencia	Años que participa; frecuencia que está en el CC[1]
Participación de la familia en el CC	Participación de su familia en el CC
Como se enteró del CC	Como se enteró
Conocimiento del CC	Relación de los dirigentes c/funcionarios y Com.; poder de los dirigentes; conocimiento del CC; quién decide en el CC; discontinuidades; el porqué de los cambios
Historia del CC	Historia del CC
Lo que hace en el CC	Qué hace en el grupo de actividad;lo que hace en el CC; actividadesque prefiere
Cómo se organizan	Cómo se organizan; cuántos componen el grupo; quién coordina la actividad
Por qué se organizan	Por qué se organizan
Cómo se ve en el grupo	Cómo se ve en el grupo
Lo que hace el CC	Sobre lo que se ocupa el CC; papel del CC; lo que el CC hace; lo que el CC atiende
Por qué el CC hace lo que hace	Por qué el CC hace lo que hace
Los sujetos de la intervención	Sujetos de la intervención
Importancia del CC	Importancia del CC; por qué el CC es importante
Respuestas a la Comun.	Respuestas a la comunidad
Poder de la televisión y del gobierno	Poder de la televisión; poder del gobierno
Límites de la participación	Los límites de la participación
Diferentes instancias de la participación	Las diferentes instancias de la participación

[1]CC: Centro de Comunidad

Lo que aprende en el CC	Lo que aprende en el CC
Expectativas con el CC	Expectativas con el CC
Efectos	Efectos
Aspiraciones frustradas	Aspiraciones frustradas
Cómo es la vida y como es la sociedad	Cómo es la vida y como es la sociedad
Conocimiento de la comunidad	Conocimiento de la comunidad
Críticas a la comunidad	Críticas a la comunidad
Uso del CC por la comunidad	Frecuencia/uso del CC por la comunidad; Comunidad utiliza el espacio físico s/ intervención
Relación/sentimiento de la comunidad con el CC	Relación/sentimiento de la comunidad en relación al CC; sentimiento de propiedad; comunidad desconoce el CC
Relación del CC con la comunidad	Relación del CC con la comunidad
Necesidades de la comunidad	Necesidades de la comunidad
Participación en la comunidad e instancias comunitarias	Participación en la comunidad; participación en otras instancias comunitarias
Organización y luchas comunitarias	Formas de organización; luchas comunitarias
Conocimiento de las políticas sociales	Conocimiento de las políticas sociales
Interpretación de las políticas y de las acciones del CC	Interpretación de la política del CC; quién hace la acción; acción centrada en los "funcionarios"
Cómo la comunidad interpreta el CC	Cómo la comunidad interpreta el CC; lo que es correcto para la comun.
Críticas al CC	Críticas hacia la forma de administrar el CC; críticas al CC
Relación, críticas y lo que se aprende en la escuela	Críticas a la escuela; lo que se aprende en la escuela
Visión, expectativa y papel de la escuela	Expectativas con la escuela; visión de la escuela; sobre lo que se ocupa la escuela; papel de la escuela
Comunidad	Comunidad
Papel de la asistencia social	Papel de la asistencia social

Papel de la psicóloga	Papel de la psicóloga
Burocracia	Burocracia
Planificación	Planificación
Experiencia (entidades)	Inserción en el trabajo comunitario; años en la entidad; experiencia
Estructura, organización y funcionamiento	Cuántos dirigen la entidad; quién trabaja con los RR HH[2]; formación de los RR HH; recursos financieros; estructura de la entidad; organización de la entidad; funcionamiento de la entidad
Historia de la entidad	Historia de la entidad; por qué surge la entidad
Finalidad, papel, pensamiento	Finalidad de la entidad; lo que mueve la entidad; lo que hace la entidad; papel de la educación
Conocimiento histórico de la comunidad	Perfil de la comunidad; historia de la comunidad; conocimiento de la comunidad
Necesidades de la comunidad	Necesidades de la comunidad
El trabajo comunitario	Relación con la comunidad; acción, efectos de las entidades en la comunidad; trabajo comunitario; efectos del trabajo comunitario; respuestas a la comunidad
Relación con otras entidades	Relación con otras entidades
Participación de la comunidad y sus límites	Participación de la comunidad; límites de la participación
Conocimiento y relación con el CC y la FESC	Conocimiento del CC; relación con el CC; relación con la FESC
Finalidades, políticas y sujeto de la intervención	Lo que hace el CC; sujeto de la intervención; políticas de intervención; por qué la FESC asumió las políticas de asistencia social
Lo que piensa de los funcionarios y su rotatividad	Lo que piensa de los funcionarios del CC; criterios de ingreso y dimisión del CC; por qué los funcionarios llegan y salen del CC
Relación del CC con la comunidad	Relación del CC con la comunidad; como la comunidad ve el CC

[2]RRHH: Recursos humanos

Relación de la FESC con la comunidad	Relación de la FESC con la comunidad
La acción del CC y por qué las personas lo utilizan	Por qué las personas utilizan el CC; lo que es correcto en el CC
Lo que piensan del gobierno y su relación con él	Relación con el gobierno/poder; cómo evalúa el gobierno/poder; críticas al sistema/Estado; sugerencias
Lo que piensan de la prensa	Lo que piensan de la prensa
Dificultades, problemas, desafíos	Dificultades; problemas; desafíos
Comunicación	Comunicación; la cuestión de las palabras
Conocimiento: fuentes e importancia	Sistema como fuente de conocimiento; la importancia del conocimiento; conocimiento como emancipación
Conocimiento de las políticas	Conocimiento de las políticas; conocimiento del sistema
Efectos de las políticas	Efectos de las políticas
Visión de las leyes	Visión de las leyes
Apuesta y crítica a la escuela	Apuesta en la escuela; crítica a la escuela
Apuesta en la familia	Apuesta en la familia
Apuesta en el trabajo	Apuesta en el trabajo
Concepción y papel de la educación	Concepción de educación; papel de la educación
Concepto de comunidad	Concepto de comunidad
Concepto de lo "popular"	Concepto de lo "popular"
Concepto de democracia	Concepto de democracia
Concepto de servicios sociales	Concepto de servicios sociales
Concepción de "*meninos e meninas de rua*"	Concepción de "*meninos e meninas de rua*"
Concepto de ciudadanía	Concepto de ciudadanía
Concepción de ocio	Concepción de ocio
Función de la policía	Función de la policía

ANEXO Nº 3

TABLA DE FRECUENCIA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE POR ACTOR COLABORADOR Y POR CATEGORÍA

Act./c ——— Cat/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tt
1	1	3	1	2	1	2	1	1	1	2	15
2	4	3	2	1	8	13	3	6	4	5	49
3	2	2	4	4	3	17	15	8	20	7	82
4	2	2	3	3	2	7	2	2	1	1	25
5	1	1	1	2	1	1	1	-	1	2	11
6	1	2	1	2	-	12	13	9	7	6	53
7	2	5	4	5	6	3	3	1	-	1	30
8	2	4	4	4	4	2	3	1	-	1	25
9	1	4	2	4	4	2	3	1	1	2	24
10	2	3	3	6	5	3	3	1	2	2	30
11	6	2	4	2	10	3	4	4	4	3	42
12	-	-	1	3	3	2	2	2	2	2	17
13	-	-	-	-	3	12	7	2	5	4	33
14	2	-	-	1	-	6	1	6	4	3	23
15	5	7	3	4	8	6	1	5	3	3	45
16	-	-	-	-	-	5	1	5	3	3	17
17	1	-	-	1	2	3	9	8	2	5	31
18	1	3	-	1	3	-	1	1	2	5	17
19	8	3	4	3	11	4	6	3	2	7	51
20	3	2	1	-	14	13	8	8	6	2	57
21	2	-	-	-	3	3	2	3	1	-	14

Act./c: Actores colaboradores (10)
Cat/a: Categorías de análisis (21)
Tt: Total de frecuencia de significados por categorías

ANEXO Nº 4

FRAGMENTOS DO DIARIO DE CAMPO

Porto Alegre, 13 de fevereiro de 1995

(...) cheguei à FESC. Alguns funcionarios demonstraram muita surpresa ao ver-me por aqui. Todos, sem excessão me perguntaram se estava voltando..., como estava me sentindo vivendo tão longe..., como era Barcelona..., como era España..., como estava minha familia, etc. Estes contatos foram importantes para eu começar a introduzir o tema : por dois meses estarei aqui desempenhando um rol distinto...

(...) ao dirigirme ao 5º andar, encontrei-me com uma funcionaria com quem já trabalhei muitos anos. Me informou que agora está trabalhando no CECOVE. Não pude esconder minha alegria, senti a primeira condição favorável ao meu trabalho. Não sei se ela entendeu minha satisfação..., comentou: *"eu sei que tu gostaste muito de haver trabalhado por lá..:, lá é bom, mas é bastante longe..."*

(...) na recepção da sala da diretoria e presidencia da FESC, reencontro duas funcionarias. Com uma delas já trabalhei, em duas ocasiões diferentes, em dois momentos distintos da Instituição (...) demonstraram muita atenção comigo e repetiram as perguntas que outros já me haviam feito.

(...) permitem que eu espere naquela mesma sala para ser atentida por alguém da diretoria. Eu disse que nao conhecia nenhum deles e que por isto necesitava ser apresentada.

(...) outra funcionaria, que já havia falado comigo antes, passa por alí, oferece-me uma cadeira para sentar (...) eu pergunto se não tem nada que eu possa ler. A funcionaria oferece um jornal seu (havia comparado ela antes de vir para o trabalho). Eu disse que sim, podia ser até um jornal velho, porque eu havia chegado ontem e estava bastante desinformada do cotidiano da minha cidade e do meu país. Ela sai e volta com o jornal. Tento começar a ler-lo. Ela permanece comigo e conversamos otras coisas pessoais: familia, trabalho, estudos, etc.

(...) Tive duas surpresas. Primero não esperava que fosse recebida com tanto carinho pelos colegas porque desde 1989 eu já trabalho fora do ámbito Institucional. Segundo, esperava encontrar os dirigentes mais receptivos ao tema da investigação. Afinal já havia mandado duas cartas anteriormente (...) se bem que também nunca recebi resposta.

Porto Alegre, 14 de fevereiro de 1995

Cheguei à FESC, perto das 10 horas da manhã. Existe uma movimentação em torno a area administrativa e outra en torno a area técnica. Na área adminstrativa uma grande reforma na rede elétrica para instalação de um grande número de computadores, passam listas para os funcionarios se inscreverem para cursos de iniciação à informática (...), práticamente só se fala nisto. Na área técnica toda uma preparação de uma programação para o dia internacional da mulher e da semana de Porto Alegre e uma competição de natação (...)

Porto Alegre, 24 de fevereiro de 1995

(...) vivi talvez o pior momento. Pensava que já haviam terminada as dificuldades de acesso (...)

(...) entro eu antes (...) ela depois. Tem uma cadeira atras de uma pequena mesa. Diante desta mesa uma outra cadeira muito simples. Tem duas poltronas (...) uma pequena estante (...) um cenario que não deixa dúvidas onde é o lugar de quem chega para negociar (...) ela tomou um café antes de iniciarmos a conversa (...) não ofereceu-me nada (...) nem um café.

(...) agora, em casa, no final deste longo dia (...) apesar de tudo tenho a impressão que o dia foi bom. Me sai muito bem (...) já estou aprendendo conviver melhor neste "contexto etnográfico". (...) consegui fazer tudo que eu havia planejado para hoje (...) nao sabia que poderia ser tão dificil!

Porto Alegre, 25 de fevereiro de 1995

Surge o primeiro problema com a tecnología. Meu computador está em pane. É final de semana, não consigo ninguém para consertar-lo. (...) Estou um pouco desanimada (...) quantos problemas ainda me aparecerão? Quanto terei que lutar?

(...) Uma volta aos livros sempre é bom! Dediquei umas horas para rever o projeto y reler Woods y Hammersley/Atkinson. Tenho que dar conta deste trabalho com competencia (...)

Porto Alegre, 27 de fevereiro de 1995

(...) deveria saber mais de informática. Foi uma "tonteria" a pane do computador. Como eu não tenho suficiente conhecimento gastei uma enorme energia, un enorme tempo (...) gastei uma energia que poderá me fazer falta (...)

(...) Porto Alegre faz um calor sufocante. Gasto um enorme tempo em transporte. O Brasil inteiro festeja neste feriado, afinal é carnaval (...) ficarei em casa (...) necesito muita concentração para começar a realizar as entrevistas (...)

Porto Alegre, 7 de março de 1995.

Os documentos já estão completamente analizados (análise preliminar). (...) Já tenho tres entrevistas feitas e transcritas. Cada dia estou mais perto do fim (...).

(...) a negociação de entrada no CECOVE não apresentou muita dificuldade. Demonstraram muito interesse pelo meu trabalho. Suspeito um pouco com tanta receptividade. No meio do encontro, tive a percepção que seria bom eu me ausentar do contexto uns tres dias para que eles (dirigentes, educadores e funcionarios) conversassem, entre eles, sobre o processo que se iniciava, afinal a partir de hoje, passarei um mes por aqui.

(...) enquanto falávamos observei que havia uma desorganização muito grande em torno ao cotidiano (...) inúmeras vezes oficineiros entraram e sairam da sala perguntando sobre chaves, material, etc. Uma "educadora" chegou entrar para dizer que nao sabia o que fazer com as ciranças. Necesitava material, não tinha material (...) notei que quem controla parte do material de trabalho dos "educadores" são funcionarios (...) administram o consumo do material "cuantitativamente".

(...) o grupo de dirigentes e educadores do CECOVE estão envolvidos na organização de um seminario que ocorrerá no dia 10 de março.

Porto Alegre, 13 de março de 1995

Primeira caminhada pelas "Vilas". Já fiz contato com as lideranças comunitarias (...) já participei de tres reuniões do Conselho Popular da Zona Norte. Estao preparando eleições da nova diretoria. Não está havendo muita disputa este ano.

(...) Assunto de alta circulação nas "Vilas", as eleições para os novos Conselheiros Tutelares. Vão eleger por segunda vez este conselho. Existe grande discussao en torno aos nomes dos candidatos (...) avaliam o desempenho dos atuais conselheiros (...) é muito imteressante (...) está sendo a melhor parte do meu trabalho...

(...) Visitei dirigentes de duas entidades comunitarias. Apresentei meu projeto de trbalho em detalhes.

(...) voltarei na próxima quarta-feira em uma das entidades. Não conseguimos acabar de conversar porque varias vezes fomos interrompidos por pessoas que vinham solicitar as mais variadas informações (...) me surprende como a função de um lider comunitario é tão abrangente (...) sempre me surprende o cotidiano desta comunidade!

Porto Alegre, 2 de abril de 1995 (Domingo)

Estive em uma de las "Vilas". É muito bonito uma "Vila" num domingo pela manhã. Circula um ar de liberdade. Sempre foi assim. Parece que é quando as pessoas estão mais na delas (...)

Realizei a última discussão ou devolução das 20 entrevistas. (...) parece-me que as coisas vão indo muito bem. Parece que as pessoas confiaram bastante em mim (...) na minha condição de investigadora. Acho que assumi o rol que deveria ter assumido, ou o rol que gostaria de ter.

ANEXO Nº 5

LEY Nº 4.308/77, CREA LA FESC.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL

LEI Nº 4308

Setor de Divulgação e Controle
S.G.M.
Publicado no D. Oficial de 1º
de 10/8/77 de 1977

Autoriza o Município a instituir uma Fundação destinada a promover e desenvolver a Educação Social, Comunitária e administrar os Centros de Comunidade e Esportivos e equipamentos similares e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Município autorizado a instituir uma Fundação, com a denominação de Fundação de Educação Social e Comunitária, destinada a promover e desenvolver a Educação Social, Comunitária e administrar os Centros de Comunidade e Esportivos e equipamentos similares.

Art. 2º - A Fundação terá prazo de duração indeterminado, sede e foro na cidade de Porto Alegre e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição de seus atos constitutivos no Registro Civil de Pessoas Jurídicas.

Art. 3º - O patrimônio da Fundação será constituído:

a) pelos Centros de Comunidade e Esportivos assim enumerados:

1) Centro de Comunidade do Bairro Ipiranga;
2) Centro de Comunidade do Parque Madepinho;
3) Centro de Comunidade da Vila Nova Restinga;
4) Centro de Comunidade da Vila Floresta;
5) Centro de Comunidade da Vila Elizabeth;
6) Centro Esportivo 1º de Maio;

P.CMA, Mod. GM-5 (ABNT, A-4) / 8.000 fls. / 4-76

7) Centro Esportivo Vila Ingá;
8) Centro Esportivo George Black;
9) Centro Social Vila MAPA.

b) pelos bens móveis e imóveis, aparelhos, máquinas, materiais técnicos e de consumo que integram o acervo dos equipamentos enumerados;

c) por bens móveis, imóveis e direitos, livres de quaisquer ônus, que a ela venham a ser transferidos em caráter definitivo por pessoas físicas ou entidades públicas ou privadas; e

d) por doações ou legados de pessoas físicas ou jurídicas.

Art. 4º - A receita da Fundação compreenderá:

a) contribuições, subvenções e auxílios da União, Estado, Município, entidades públicas ou privadas;

b) rendas decorrentes da exploração de seus bens ou prestação de serviços; e

c) quaisquer recursos que lhe forem destinados.

Art. 5º - É o Município autorizado a contribuir para a Fundação, anualmente, e a partir de 1978, com o percentual de até 10% (dez por cento) do total das despesas correntes consignadas no orçamento anual da S.M.E.C., mediante parcelas mensais duodecimais.

Art. 6º - Fica o Município autorizado a abrir, em qualquer época, crédito especial no valor de Cr$ ... 100.000,00 (cem mil cruzeiros) destinados à instituição da Fundação.

Art. 7º - Os recursos para abertura do crédito especial autorizado pelo artigo anterior provêm de redu

. . . . .

P.CMA, Mod. GM-5 (ANNT, A-4) / 8.000 fls. / 4-76

ção, em igual valor, na dotação 2100 - Encargos Gerais do Município - 3260.00 - Reserva de Contingência.

Art. 8º - São finalidades da Fundação:

I - Administração, conservação e construção de Centros de Comunidade, Centros Esportivos e equipamentos similares, bem como o desenvolvimento da Educação Social e Comunitária.

II - Seleção, treinamento e contratação de pessoal técnico e administrativo indispensável ao funcionamento e supervisão dos Centros de Comunidade, Centros Esportivos e similares.

III - Desenvolver as atividades das unidades operacionais a seu encargo, sob a forma de administração participada voluntária com organismos e grupos sociais e educacionais existentes e atuantes na comunidade onde as mesmas se localizam.

IV - Estabelecer contratos, convênios ou termos de cooperação com organismos públicos ou particulares, atuantes na dimensão social do desenvolvimento do homem.

V - Planejar, coordenar, supervisionar e executar as atividades das unidades operacionais a seu encargo, em consonância com os objetivos da Administração Municipal e de forma a enquadrar-se com o desenvolvimento social e aspirações da comunidade onde estão inseridas.

VI - Desenvolver outras atividades compatíveis com as suas finalidades.

Art. 9º - Os bens e direitos da Fundação serão aplicados exclusivamente na realização de seus objetivos.

Art. 10 - No caso de extinção da Fundação, os bens reverterão ao instituidor.

Art. 11 - O exercício financeiro coincidirá

P.CMA. Mod. CM-5 (ABNT, A-4) / 8.000 fls. / 4-76

com o ano civil.

Art. 12 - As contas da Fundação serão fiscalizadas na forma da legislação em vigor que disciplina a matéria.

Art. 13 - É assegurada à Fundação, quanto a seus bens, rendas e serviços, isenção de quaisquer impostos municipais.

Art. 14 - A Fundação terá um Presidente, um Vice-Presidente, um Conselho Superior, um Conselho Fiscal e uma Diretoria Executiva, nomeados pelo Prefeito Municipal.

§ 1º - A Presidência da Fundação será exercida pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura e a Vice-Presidência por seu substituto automático.

§ 2º - A Diretoria Executiva será composta de um Diretor Administrativo e de um Diretor Técnico.

§ 3º - Os Conselhos Superior e Fiscal serão integrados por representantes da Prefeitura e de entidades comunitárias.

Art. 15 - O Presidente, Vice-Presidente, Conselho Superior e o Conselho Fiscal, com mandato de 4 (quatro) anos e sem qualquer remuneração, são passíveis de recondução.

Art. 16 - É vedado remuneração, distribuição de lucros, vantagens ou dividendos aos membros componentes do Conselho Superior, Fiscal, Presidente e Vice-Presidente, sob qualquer forma.

Art. 17 - A Diretoria Executiva terá mandato de 4 (quatro) anos, com remuneração fixada pelo Prefeito Municipal, sem vínculo jurídico com o órgão, e passível de renovação.

Art. 18 - A Fundação terá quadro próprio de

P.CMA. Mod. GM-5 (ABNT, A-4) / 8.000 fls. / 4-76

pessoal, regido pela C.L.T. e legislação subseqüente, vedando-se a acumulação.

Art. 19 - É autorizado o Município a colocar funcionários à disposição da Fundação, com ou sem ônus, assegurada em qualquer caso a contagem de tempo de serviço à disposição, para todos os efeitos legais.

Art. 20 - O término do primeiro mandato do Presidente e da Diretoria Executiva coincidirá com o do atual Prefeito.

Art. 21 - Os empregados do Centro de Estudos de Lazer e Recreação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que até o dia 27 de maio de 1977 exerciam suas atividades nos Centros de Comunidade e Centros Esportivos poderão, por conta do Município, continuar suas atividades, assegurados os níveis atuais de remuneração, até a constituição definitiva da Fundação, quando deverão ser submetidos a seleção para permitir seu ingresso no quadro de pessoal da Entidade.

§ 1º - A Autorização a que se refere o presente artigo limita-se ao número e funções contidas na relação em anexo, que faz parte integrante desta Lei.

§ 2º - Poderá o Município, à sua conveniência, prover vagas ocorridas nos limites fixados no parágrafo primeiro.

Art. 22 - As admissões para o quadro de pessoal da Fundação só poderão se realizar mediante processo de seleção.

Art. 23 - A partir da inscrição dos atos constitutivos da Fundação no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, fica o Município autorizado a extinguir a Divisão de Educação Social, Lazer e Recreação, criada pelo Decreto nº 5.222, de 19 de maio de 1975, bem como o cargo de Diretor da

P.CMA. Mod. GM-5 (ABNT, A-4) / 8.000 fls. / 4-76

Divisão de Educação Social, Lazer e Recreação - 2.2.1.6, criado pela Lei nº 3862, de 25 de março de 1974.

Art. 24 - A Fundação ficará vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 25 - Os estatutos da Fundação serão elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e aprovados por decreto do Prefeito Municipal.

Art. 26 - O Prefeito Municipal designará o representante do Município nos atos de instituição da Fundação.

Art. 27 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 28 - Revogam-se as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 13 de julho de 1977.

Guilherme Socias Villela,
Prefeito.

Lotário Lourenço Skolaudé,
Secretário Municipal da Fazenda.

Átila Sá d'Oliveira,
Secretário Municipal de Educação e Cultura.

Carlos Veríssimo de Almeida Amaral,
Secretário do Planejamento Municipal.

Registre-se e publique-se

Oly Érico da Costa Fachin,
Secretário do Governo Municipal.

/ntp

PMA. Mod. GM-5 (ABNT, A-4) / 8 000 fls. / 4-76

ANEXO Nº 6

JORNAL COMUNIDADE, (PUBLICACIÓN DE LA FESC)

Comunidade

ÓRGÃO DA FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA – FESC –
Porto Alegre – Julho - Agosto - Setembro/81 – Ano III Nº 10

FESC, TRÊS ANOS DE ESFORÇO COMUNITÁRI

páginas 6 o 7

EDITORIAL

A vida das pessoas é um misto, sempre em mudança, de experiências relevantes do passado, de circunstâncias imperativas do momento e de esperanças e expectativas quanto ao futuro. Na medida exata em que a pessoa consegue descobrir um sentido nesse todo, logrará uma vida satisfatória e significativa.

O Poder Público, não pode alhear-se de tal realidade. O Município, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a quem está vinculada a Fundação de Educação Social e Comunitária, tem se preocupado com o assunto, já que a atual administração adotou como slogan "O que importa é a pessoa". Obedecendo a essa filosofia, o trabalho da FESC é todo voltado no sentido de promover medidas que transformem o lazer em força social positiva, tornando-o um instrumento de educação para a coletividade.

Nos seus três anos de atividades, teve sua preocupação voltada para a natureza dos valores do desenvolvimento pessoal, conseguidos por um indivíduo ao utilizar o seu tempo de lazer, oportunizando-lhe uma escolha sadia das suas horas de descanso, empregando-as na satisfação de suas aspirações mais autenticamente humanas na busca de uma maior interação social.

Prof. Carlos Rafael Santos,
Presidente da Fundação de Educação Social e Comunitária

EXPEDIENTE

COMUNIDADE
– um órgão de divulgação da FESC –
Rua Cel. Neves, 555 - MEDIANEIRA -
(Centro Esportivo Georg Black)

ADMINISTRAÇÃO GUILHERME SOCIAS VILLELA
Presidente da FESC: Carlos Rafael Santos
(Secr. Mun. de Educação e Cultura)
Vice-Presidente: Adão Amaro de Castro
Diretor Técnico: Miguel Henrique Schmitz
Diretor Administrativo: Newton Geraldo Rosado
Edição e Redação: Assessoria de Imprensa da SMEC
Editores-Redatores: Gilberto Noronha – Osvil Lopes
Fotos: Wilson Lima

NO CECOVE O ATENDIMENTO NÚMERO MIL

Desde setembro de 1980 iniciou-se na Vila Elizabeth a Campanha da Vacinação, centralizada no CECOVE (Centro de Comunidade da Vila Elizabeth). O Projeto de Saúde Comunitária lá introduzido teve seu atendimento nº 1000 em 30/7, e com base em estatística até junho passado. Na realidade, o dia 24 de julho passado assinalou um número total de 1.173 atendimentos médico-comunitários e 579 vacinas efetuadas, dentro de um convênio entre a Fundação de Educação Social e Comunitária – FESC, através do CECOVE, o SESC, a Secretaria da Saúde e do Meio Ambiente e a Legião Brasileira de Assistência.

Dezenas de mães e crianças estiveram naquele Centro para comemorar o atendimento médico de número 1.000. O ato foi prestigiado pelos secretários municipais Carlos Rafael Santos e Rubem Buss, respectivamente de Educação e Cultura e da Saúde e Serviço Social; pelo titular da 1ª Delegacia Regional de Saúde, Sérgio Luiz Bassanesi, então representando o secretário Germano Bonow; pelo diretor-técnico Miguel Schmitz, da FESC; e pelos coordenadores Adney Tubino (CECOVE) e Mário Gastão de Lucena (CEGEB).

Na oportunidade, o professor Carlos Rafael Santos sublinhou, como presidente da FESC, a satisfação desta "em realizar este trabalho com a Secretaria da Saúde do Estado", e do desejo do Poder Público municipal em dar "continuidade a um programa que realmente vem ao encontro dos interesses desta comunidade". De sua parte, o médico Sérgio Bassanesi, como representante da Secretaria estadual para a Região Metropolitana, recordou o início da atividade na Vila Elizabeth e disse da sua importância diante do grande número de pessoas atendidas. Prometeu à dona Regina, que agradeceu pelas mães, que sua Pasta estudará a possibilidade de que a médica pediatra Maria Tereza Schermann passe a dar atendimento diário naquela área do Sarandi. O atendimento mil foi simbolizado com o menino Domingos Antônio Prachedes, filho de Aracy de Oliveira.

FUNCIONAMENTO

Este Projeto de Saúde Comunitária, na Vila Elizabeth, funciona como atendimento ambulatorial de segunda a sexta-feira e mantém atendimento médico às terças, quintas e sextas-feiras. Neste último dia, há espaço para campanhas, entre 14 e 18 horas. São as chamadas atividades de campo, compreendendo campanhas e treinamento para prevenção de doenças.

Atualmente, o projeto da Vila Elizabeth (CECOVE) conta, além da médica pediatra, com auxiliar para vacinação, suplementação escolar e 10 estagiários da Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre. Através do serviço ambulatorial é feito encaminhamento para consultas médicas, vacinas, assistência social, odontológica e confecção de Certidões de Nascimento. Trata-se de projeto que visa, através da participação, o alcance à Saúde como fator de desenvolvimento comunitário.

CECORES SAMBA-SHOW

O grupo de sambão já existia de forma menos organizada e sem grandes compromissos com o CECORES. Em abril de 1981, a FESC solicitou, ao CECORES, a presença do sambão que não pôde apresentar-se por não estar organizado. Foi este o momento propício para que alguém ligado ao CECORES se preocupasse em assumir a formação do grupo. Este, então, passou a ser mais um dos trabalhos do atual assistente de coordenação do Centro de Comunidade Vila Restinga, prof. Gabriel Ferreira da Luz.

A primeira preocupação para estruturar o CECORES Samba Show foi, sem dúvida, reunir os antigos componentes e debater sobre a existência de um grupo de sambão do CECORES. Foram aproveitadas pessoas do conjunto anterior e convidados novos elementos por elas indicados. Uma vez organizado partiu-se para a aquisição dos instrumentos. A arrecadação de verba aconteceu de variadas formas desde a promoção de bailes, reuniões, rifas realizadas pelo conjunto até a solicitação de instrumentos à FESC. Este trabalho de obtenção de renda serviu, também, para criar um espírito real de grupo e desenvolver a coesão entre os membros.

O compromisso existente entre o CECORES e a FESC é o mesmo que liga os integrantes do conjunto a estes, uma vez que são funcionários da FESC e associados do Centro de Comunidade Vila Restinga. O CECORES Samba Show coloca-se sempre à disposição para toda e qualquer necessidade da Fundação de Educação Social e Comunitária, bem como do Professor Carlos Rafael Santos, presidente da entidade. Para apresentações fora da FESC e CECORES, o conjunto pode ser contratado mediante prévio acerto no próprio Centro.

A participação dos componentes dentro do grupo está assim definida:

- coordenador do grupo: Prof. Gabriel Ferreira da Luz
- coordenador musical: Claudionor Silva do Nascimento
- cruner: Jaguari Pereira dos Santos (Pingo)
- contrabaixos: Francisco – (Chico – Professor do SENAI)
- guitarrista: Antonio (Sócio do CECORES)
- cavaquinho: Claudino (Sócio)
- reco-reco: Jonas Hilário da Cruz
- ritmista-surda: Silvio (Sócio)
- pandeiro e vocal: Marcos (Sócio)
- timbaleta: Luiz Carlos Plutz – (Sabadá)

Os ensaios acontecem às segundas e quintas-feiras, das 20 às 22 horas no CECORES e o conjunto já está se preparando para animar no próximo 31 de outubro a grande festa da Associação dos Funcionários da Fundação de Educação Social e Comunitária, que também, a ser realizada no CECORES, intitula-se "O Homem Mais Bonito da Restinga".

O CECORES Samba Show deve muito de seu sucesso ao grande apoio que a FESC sempre lhe demonstrou.

CECOPAM AJUDA A ENCONTRAR EMPREGOS

A coordenação do CECOPAM, observando as inúmeras pessoas de ambos os sexos e de várias faixas etárias que circulavam pelo Centro, percebeu que a maioria delas estavam desempregadas, sem ter o que fazer. Procurando, então, colaborar com o suporte real de sua comunidade, traduzido pelo emprego, o CECOPAM mediante um convênio com as empresas e contato com o próprio chefe de pessoal das mesmas, passou a solicitar vagas para todo o tipo de trabalho. Com o objetivo de evitar despesas de transporte, as primeiras empresas visadas se localizavam no bairro Cavalhada suprindo, assim suas necessidades com elementos da própria comunidade. Porém, com o decorrer do tempo, a gama de firmas ampliou-se e já se estende por todo o município.

Esta iniciativa do CECOPAM funcionando há 3 meses, já com 41 inscritos é uma experiência pioneira entre os Centros que deveria ser seguida e estimulada.

Para inscrever-se qualquer pessoa com mais de 15 anos, independente de ser associado ou não do Centro, deve se dirigir à coordenação do CECOPAM para preencher uma ficha de cadastro, levando junto sua carteira profissional. Nesta ficha consta a data de encaminhamento e a data de confirmação do emprego, provando, assim, a seriedade da iniciativa. Uma vez confirmada a vaga, a pessoa cadastrada dirige-se à empresa com uma carta de apresentação do próprio CECOPAM.

Esta é mais uma das idéias que o Centro de Comunidade Parque Madepinho encontrou para auxiliar no desenvolvimento de sua comunidade.

Criança é a preocupação central do CEJUME

O Centro de Cuidados Diurnos Judith Meneghetti – CEJUME, uma das onze Unidades Operacionais da Fundação de Educação Social e Comunitária, foi inaugurado em 23 de outubro de 1979 pelo prefeito municipal Guilherme Socias Villela juntamente com o presidente da FESC, Prof. Carlos Rafael Santos.

Situado no bairro Cavalhada, à rua Canela s/ nº, o CEJUME tem como finalidade básica oportunizar a educação e o cuidado adequado da criança enquanto a mãe trabalha fora. Funcionando de segunda à sexta-feira das 7 às 19 horas atende, atualmente, 45 crianças dentro da faixa etária de 3 a 6 anos. A participação financeira dos pais é proporcional ao salário e varia de acordo com a renda familiar.

Entre as muitas tarefas da rotina diária, pela manhã as crianças realizam atividades dirigidas onde procura-se desenvolver as aptidões correspondentes a cada idade. Responsável por este trabalho é a funcionária Vera Lúcia Oliveira Mesquita.

Dentro da vida do CEJUME é importante ressaltar a participação das mães. Inicialmente as mães se reuniam só quando convocadas para as reuniões. No decorrer dos primeiros encontros havendo uma maior união, surgiu o Grupo do Jornal – o primeiro grupo realmente integrado do CEJUME que teve a incumbência de organizar o jornalzinho denominado Pantera.

Na festa junina deste ano o grupo se ampliou e graças à disponibilidade e iniciativa das mães que se propuseram a trabalhar, os lucros obtidos na festa foram destinados para a reforma dos banheiros da creche. A solenidade em comemoração ao terceiro aniversário da FESC, realizada no último 29 de agosto, foi toda organizada pela Comissão das mães.

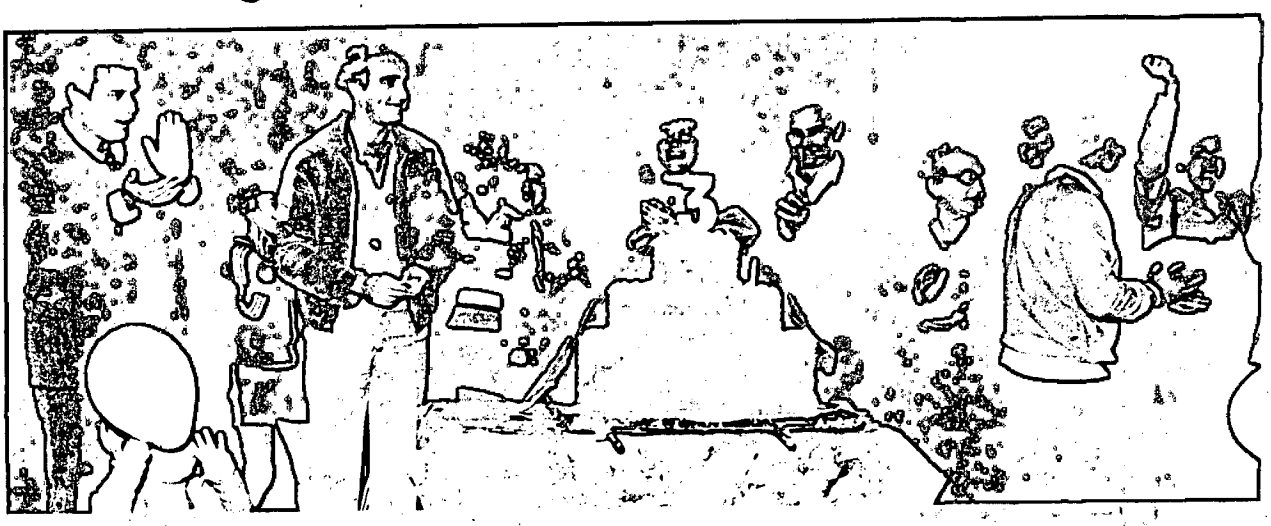
Durante a campanha Nacional de Vacinação Antipólio realizada dia 15 de agosto, o CEJUME tendo por objetivo levar às mães da creche a atuarem junto as suas comunidades, incentivou-as a trazerem o maior número de crianças para se vacinarem. As mães dando mostras de seu nível de consciência social em relação à vacina fizeram com que o CEJUME alcançasse o alto índice de 336 crianças vacinadas. A responsável pela execução deste projeto da vacina foi a estudante universitária de enfermagem Eliane Rubbo. No último 29 de agosto durante a festa de terceiro aniversário da Fundação de Educação Social e Comunitária foi concedido o diploma de Agente Comunitário à mãe, Sra. Maria Helena Vilant e Maria Lucila Peres Moreira, funcionária da FESC, por terem se destacado nesta campanha.

O Centro de Cuidados Diurnos Judith Meneghetti, que vem atuando com eficiência na área da educação e desenvolvimento comunitário, tem como coordenadora a professora Celina Cristina Verdum Cabrales.

Missa em Ação de Graças

O terceiro aniversário da Fundação Social e Comunitária, FESC, não foi marcado apenas com festejos realizados nos diversos Centros de Comunidade. Dia 30 de agosto, às 9 horas na Igreja Santa Maria Goretti foi celebrada uma Missa de Ação de Graças, que contou com a presença do presidente da Fundação, professor Carlos Rafael Santos, diretores e funcionários da Fundação. A cerimônia religiosa foi oficiada pelo padre Eugênio, pároco daquela igreja, que salientou durante seu sermão, o profundo significado cristão do esforço desenvolvido em prol da comunidade.

FUNDAÇÃO DA SMEC COMPLETA TRÊ



A Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC), vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), comemorou oficialmente na segunda-feira, dia 31 de agosto, no Centro de Comunidade Bairro Ipiranga (CECOBI), o terceiro ano de atividade na administração e conservação das hoje 10 Unidades Operacionais em Porto Alegre. Foi a 13 de julho de 1977 que a administração Guilherme Socias Villela instituiu legalmente a Fundação (Lei nº 4.308). Já a partir de 9 de agosto do ano seguinte o organismo passava a ter atuação efetiva no plano da valorização em comunidades, e que agora mantém os Centros dedicados aos campos de saúde e nutrição, do trabalho, da assistência e previdência social, do esporte e recreação e da cultura e artes. Tem ainda o denominado Recurso de Área, que significa o uso das Unidades Operacionais por escolas, outras entidades e particulares, onde ultimamente foram beneficiadas 8.928 pessoas.

Dentro do seu organograma, a Fundação da Prefeitura tem no secretário municipal Carlos Rafael Santos, de Educação e Cultura, o seu presidente. Newton Geraldo Rosado e Miguel Henrique Schmitz são respectivamente seus diretores Administrativo e Técnico. A sede atual fica numa de suas Unidades Operacionais, o CEGEB (Centro Esportivo George Black), no bairro Medianeira.

Além do CEGEB, são Unidades Operacionais da FESC aniversariante o CECOBI (Centro de Comunidade Bairro Ipiranga); CECOPAM (Centro de Comunidade Parque Madepinho), no bairro Cavalhada; CECORES (Centro de Comunidade Vila Restinga); CECOVE (Centro de Comunidade Vila Elizabeth), no bairro Sarandi; CECOFLOR (Centro de Comunidade Vila Floresta) no Cristo Redentor; CEPRIMA (Centro Esportivo Primeiro de Maio), no Passo d'Areia; CEVI (Centro Esportivo Vila Ingá); CESMAPA (Centro Social Vila MAPA); e o CEJUME (Centro de Cui
ghetti), este último também na

HISTÓ

Em agosto de 1975, a adr
rou a SMEC, institucionalizar
Educação Social, Lazer e Re
1977, em que a Fundação pa
dos Centros de Comunidade.
partiu-se para estudar a criaç
"a comunidades preferenteme

Já em novembro de 197
primeiro Centro de Comuni
Ipiranga, justificado pela n
comunidade um local "ond
tivessem a oportunidade de
de atividades que respondes
tais como educação, prepar
cultura"...

Daí para a frente, o cicl
segundo Centro de Comuni
no Parque Madepinho, bair
ção de novo Centro, na Vila
mesmo ano; a criação do
Supervisão dos Centros de
1973; estudo da viabilidade d
Recreação e Lazer na PUC/R
prefeito de sugestão para cria
agosto daquele ano; e contra
de 1974, para administrar os
experiência em termos técnic
reverteu para a DIESLAR, ins
pela atual administração.

S ANOS DE ATUAÇÃO COMUNITÁRIA

desoon-
ação foi
ônica
s atos
e assi-
laram a
ssagem
terceiro
versário
Fesc.

ados Diurnos Judith Mene-
Cavalhada.

ICO

inistração Villela reestrutu-
lo a DIESLAR (Divisão de
eação). Chega-se então a
sava a tratar dos assuntos
Bem antes, em 1969, é que
de equipamento voltado
ite carenciadas".

com o CECOBI, nascia o
ade, localizado no bairro
essidade de oferecer à
os" individuos e grupos
unirem-se e participarem
m às suas necessidades,
profissional, recreação e

resumiu-se na criação do
ade, a fevereiro de 1972
Cavalhada; na implanta-
estinga, em novembro do
upo de Coordenação e
omunidade, em junho de
implantação de Escola de
, com encaminhamento ao
este tipo de Centro, já em
ção da PUC/RS, em julho
Centros e "aprofundar a
cientificos", e que depois
ucionalizada um ano após

ATIVIDADES GERAIS

Neste seu terceiro ano de existência a FESC conta com 17.785 associados e durante o 1º semestre de 1981 viu 806.102 pessoas freqüentarem suas unidades operacionais.

Dia 21 de agosto, no CECOPAM, dentro da programação do 3º aniversário da FESC, foram entregues diplomas de "Honra ao Mérito", aos seguintes associados que se destacaram nos diferentes campos de atividades, dentro do Centro: Constantino Boffin, Lucas Prates, Eusébio Marques da Silva, Diva Dias, João José Carvalho, Irene R. de Oliveira, Jaci Maria da Silva, Sérgio Roberto Zago, Lourdes Zago, Josefina Costalunga, Lorena Justo, Rosa Maria Dias, Cleci Prates, Paulo Roberto de Castro, Marina Castro, Maria Antonieta Rocca, Maria Cristina Santos Ramos, Laércio Rocca, Mara Soares, Huguens Chineppe, Jorge Augusto Brito, João Batista dos Reis e Alexandre Santos da Silva.

ASSOCIAÇÃO

A Associação dos Funcionários da FESC, entidade criada recentemente, mostrou toda sua capacidade de atuação, participando ativamente das comemorações do 3º aniversário da Fundação. A entidade dedicou todo o dia 31 de setembro ao aniversário da FESC, com uma série de realizações utilizando as dependências do CECOBI. Ao meio-dia, foi realizado um almoço que contou com a presença dos integrantes do Conselho Superior da FESC. Presentes também o presidente da Fundação, professor Carlos Rafael Santos, do Assessor Jurídico da entidade, Dr. Omir Quintella e ainda os seguintes conselheiros: Dailson Gonçalves, Genny C. Minzom, Gislaine Margarida Nervo, Otávio Porfírio dos Reis, Sônia Maria V. da Fonseca, Loreno Leonel Tanin e Élida Messias Ferreira. O Dr. Newton Geraldo Rosado – diretor administrativo da Fundação e o diretor técnico Miguel Henrique Schmitz receberam o título de "Sócios Beneméritos da AFFESC."

JANTAR DAS TETÉIAS

O Centro de Comunidade do Bairro Ipiranga, CECOBI, realizou recentemente em seu salão de festas, um jantar diferente dos demais. Com o título de "Jantar das Tetéias" e que congregou somente mulheres. A promoção do CECOBI é realizada pela segunda vez consecutiva e, já no ano anterior obteve amplo sucesso.

O segundo "Jantar das Tetéias" reuniu este ano cerca de 200 senhoras e senhoritas e contou com um cardápio variado e de bom gosto. As professoras do centro, organizadoras do evento, programaram também atrações da melhor qualidade, incluindo desde a distribuição de brindes até desfile de modas.

Entre as presenças que presidiram a festa, a participação muito especial da senhora Shirley Santos, esposa do presidente da FESC.

CESMAPA VENCE CAMPEONATO PROF. CARLOS RAFAEL SANTOS

A equipe do CESMAPA (Centro Social Vila Mapa) venceu o II Campeonato de Futebol de Salão "Professor Carlos Rafael Santos", cuja realização ocorreu na quadra do CECOPAM (Centro de Comunidade Parque Madepinho). Anteriormente, a representação da Vila MAPA havia empatado com o quinteto do Santos e vencido os times do Misto e Cascata, classificando-se para a fase final. A treinadora do CESMAPA foi Maristela Terra Ramos."

Esta foi a composição do time vencedor: Angelo (Mickey), Carlos Augusto, Rogério, Airton, Magno e Chocha.

NIVEL TÉCNICO

A fundação de Educação Social e Comunitária – FESC – deu seguimento em julho à série de treinamentos visando aperfeiçoar seu quadro de técnicos e auxiliares com atuação no campo do desenvolvimento comunitário, junto às 10 Unidades Operacionais competentes do setor. A medida foi determinada por seu presidente e secretário municipal de Educação e Cultura, professor Carlos Rafael Santos, e já na semana anterior havia atingido a 20 dos técnicos contratados.

Segundo os diretores Miguel Schmitz e Newton Rosado a FESC voltou à treinar 20 técnicos e auxiliares durante "todo o domingo e parte de segunda-feira, visando as atividades do segundo semestre". O dirigente coloca como objetivo "o aprimoramento da qualidade técnica dos profissionais a serviço da Fundação", para melhor atendimento das comunidades. Os treinamentos vem tendo lugar no Centro Esportivo Georg Black – CEGEB – bairro Medianeira, onde atualmente a Fundação está sediada.

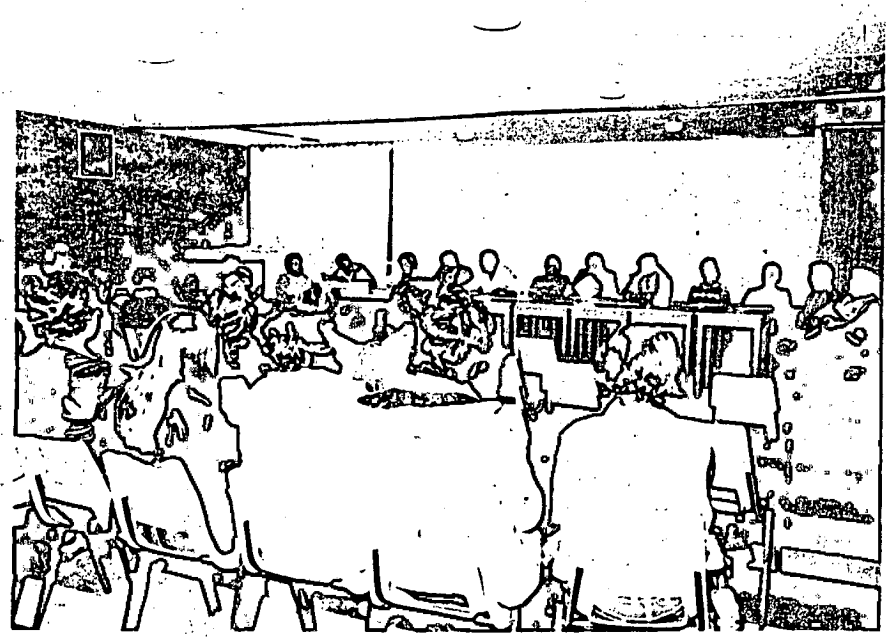
Diretores da FESC, Newton Rosado e Miguel Henrique Schmitz

CAMPANHA DO AGASALHO

Sob direto apoio do titular da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e presidente da Fundação de Educação Social e Comunitária – FESC, professor Carlos Rafael Santos, este organismo uniu-se ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – para nova e bem sucedida Campanha do Agasalho, e que atendeu dezenas de crianças da Zona Norte da cidade. Em ato presidido pelo coordenador especial Adão Amaro de Castro, da SMEC, então representando o secretário, e realizado recentemente, no Centro de Comunidade Vila Elizabeth – CECOVE – foram atendidas 146 crianças pertencentes a 65 famílias, mediante a entrega de 167 agasalhos divididos entre 102 jaquetas, 54 calças e 11 camisas.

Os agasalhos foram produzidos pelos cursos atualmente existentes no Centro SENAI de Oportunidades Vila Elizabeth, com sede no CECOVE, e onde 140 alunos em três turnos reúnem conhecimentos de costura industrial, mecânica de manutenção de máquinas de costura industrial, eletricidade e comandos elétricos (automatização). As suas entregas, como ponto culminante da II Campanha do Agasalho 1981, naquele Centro de Comunidade, estiveram prestigiadas pelo diretor técnico Miguel Henrique Schmitz, da FESC, e pelo coordenador Adney Antônio Tubino, do CECOVE. Da parte do SENAI, compareceram o professor Miguel Azambuja Franco, Pedro Pinto da Silveira e Paulo Fernando Presser. Já Denise Fagundes representou as indústrias do vestuário, que emprestaram colaboração.

Falando em nome da SMEC e Fundação, Adão Amaro de Castro destacou o entrosamento existente com o SENAI, em busca de "um pouco de justiça social", no mais alto sentido que ela tem. Lembrou ainda os que colaboraram na confecção e até doação dos tecidos, como mães da comunidade e as indústrias, para concluir que a campanha foi marcada de "calor humano". Miguel Schmitz, da FESC, realçou o esforço conjunto do SENAI e CECOVE, pela realização dos cursos, e a colaboração das indústrias, enquanto Miguel Azambuja Franco, representando o diretor regional Luiz Paulo Bignetti, do SENAI, deu maior ênfase ao trabalho integrado que os organismos envolvidos estão realizando.



Associação da FESC tem diretoria definitiva

A Associação dos Funcionários da Fundação de Educação Social e Comunitária, conta já há 3 meses com sua primeira diretoria definitiva. A anterior havia assumido há 10 meses, em caráter provisório. Thomaz Pereira Vasconcelos, coordenador do CECORES é o atual presidente da AFFESC, tendo na vice-presidência Adalberto Aquino, coordenador do CECOBI; Esta é a composição completa da nova diretoria:

Presidente: Thomaz Pereira de Vasconcellos
Vice – Adalberto Aquino Filho
1º Secretário: Liege Marques Angelo
2º Secretário: Celia Roos Policarpo
1º Tesoureiro – Juarez Carpes Balbueno
2º Tesoureiro – Cyro Lucchese
Relações Públicas – Sandra Otto Chaves
Diretor Social – João Altamir Ferreira
Diretor de Esportes – João Deusdedit Barbosa

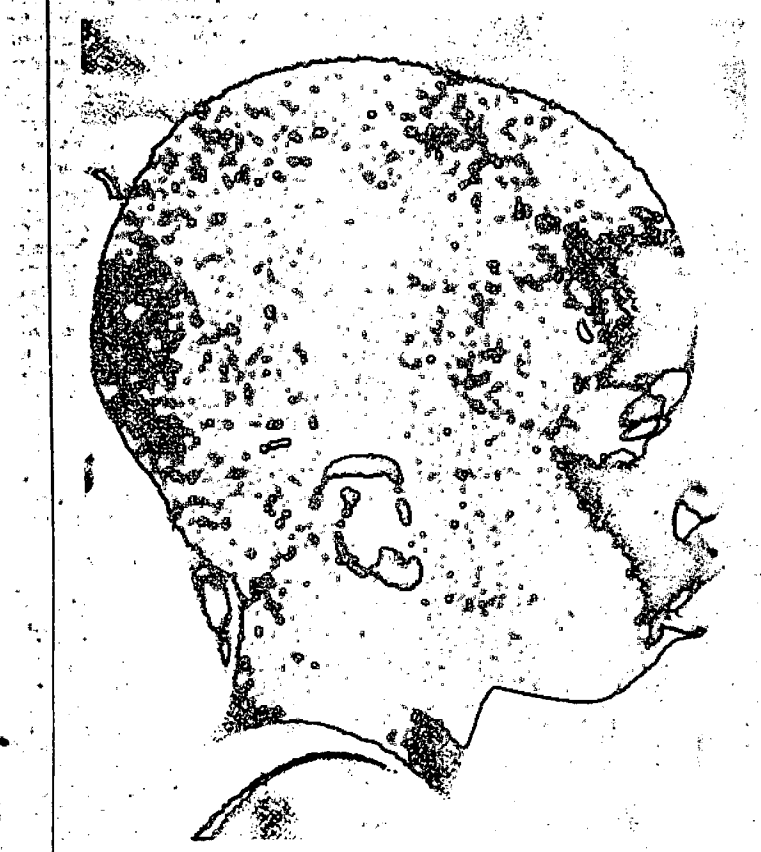
CENTROS DE COMUNIDADE RENOVAM CONVÊNIOS PARA CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Através de termo de colaboração firmado entre a Prefeitura Municipal, por meio da Fundação de Educação Social e Comunitária, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, representados respectivamente pelo secretário municipal de Educação e Cultura, Carlos Rafael dos Santos e Plácido Lopes da Fonte, os jovens que concluírem o 1º Grau, nas periferias da cidade, poderão frequentar cursos profissionalizantes para Comércio e Serviços, nos Centros de Comunidade e Esportivos.

O convênio, assinado na manhã de 26/6, em presença do prefeito Guilherme Socias Villela, no Salão Nobre da Prefeitura, estabelece que a FESC deverá recrutar os alunos entre a população circunvizinha aos Centros Comunitários, para a formação das turmas, propor datas e horários para os cursos, bem como acompanhar o andamento dos mesmos. Ao SENAC caberá desenvolver os cursos, fornecendo instrutores, com a devida remuneração, além de recursos materiais e audiovisuais.

Estiveram presentes no ato, o diretor da FESC, Newton Rosado, coordenadores e técnicos.

Prefeito Villela e secretário Rafael na assinatura de convênio com o SESC



VACINAÇÃO ANTI-PÓLIO

A Fundação de Educação Social e Comunitária, por intermédio de oito de suas unidades operacionais, participou em agosto último, ativamente da Campanha Nacional Antipoliomielite, alcançando um alto nível de crianças vacinadas.

No Centro de Comunidade Vila Elisabeth 1.352 crianças foram vacinadas; no Centro Esportivo Vila Ingá foram efetuadas 645 vacinas; no Centro de Comunidade Vila Floresta, 451 crianças; no Centro de Comunidade Bairro Ipiranga, 338; no Centro de Cuidados Diurnos Judith Meneghetti, 336; no Centro de Comunidade Vila Restinga, 257; no Centro Esportivo 1º de Maio, 127 e no Centro Esportivo George Black foram vacinadas 100 crianças.

INTER-CENTROS TEVE ABERTURA OFICIAL

No domingo 5 de julho, foi realizada no Centro Esportivo Primeiro de Maio – CEPRIMA, sito na rua São Nicolau esq. Camoati, bairro Santa Maria Goretti, a abertura oficial do Inter-Centros 1981.

A programação iniciou às 9 da manhã com o desfile das delegações envolvendo nove das onze Unidades Operacionais. Seguiu o hino nacional, abertura oficial, juramento do atleta, revoada de pombos e encerramento. Às 10 horas teve início o torneio de voleibol infantil feminino, à tarde, a partir das 13 horas começou o futebol de campo mirim, sendo o carnê sorteado na hora.

O Inter-Centros incluiu como modalidades esportivas natação, futebol de campo, voleibol, minibasquete e atletismo.

Pode ser definido como um encontro esportivo promovido pela FESC contemplado em seu Plano de Ação no programa "Ação Organizada das Comunidades" através do subprograma esporte e recreação, que objetiva alcançar maior participação das comunidades a partir do intercâmbio entre grupos à nível de sistema e de Unidades Operacionais.

FESC APÓIA ATLETAS

A Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC) – organismo vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, firmou convênio com a Associação de Garantia ao Atleta Profissional – AGAP – pelo qual fica assegurada a prática esportiva a atletas desempregados, bem como "o desenvolvimento de atividades que viabilizem a geração de renda". Tais atividades deverão ser sediadas, dentro do projeto, no Centro Esportivo Primeiro de Maio – CEPRIMA – Passo d'Areia, mas o convênio, no seu conteúdo, assegura a frequência de associados da entidade dos atletas nos Centros de Comunidade e suas benfeitorias.

Pela FESC, o convênio foi firmado por seu presidente e titular da SMEC, professor Carlos Rafael Santos, enquanto a responsabilidade da entidade dos atletas foi assumida por Jorge Antônio Dornelles Carpes – o **Cassiá**, também presidente do Sindicato dos Jogadores Profissionais do Rio Grande do Sul. A Fundação ainda esteve representada pelo diretor-técnico Miguel Schmitz, pelo coordenador Ênio Noronha Raffin, do CEPRIMA, e o assessor Prof. José Henrique Veiga. Já a AGAP esteve igualmente representada pelo deputado João Severiano e o advogado Sérgio Neves.

Ao assinalar o objetivo de levar aos atletas os benefícios que buscam, o professor Carlos Rafael Santos alinhou "o interesse em aproximar da melhor forma todas as entidades comunitárias". De sua parte, **Cassiá** agradeceu com "o desejo de que o convênio proporcione uma integração maior dos atletas".

DIRETRIZES

No sentido de racionalizar e estabelecer a unidade de ação no Campo do Esporte – de conformidade com o Plano Trienal da FESC 81/82/83 –, o Inter-Centros de 1981 tem nova orientação. **OBJETIVOS GERAIS:** Implantar a iniciação desportiva dos 8 aos 16 anos, como forma de facilitar no futuro a consonância das opções e a participação efetiva das pessoas em atividades de grupo. Incentivar o intercâmbio entre os grupos à nível de sistema e a nível das Unidades Operacionais, buscando a troca de experiência e a maior participação. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Dar prioridade, à iniciação desportiva, no campo do esporte; Formar uma comissão com um técnico de U. O., responsável pela organização geral do Inter-Centros; Propiciar apresentações do campo da Cultura e Artes nos eventos esportivos. **METAS:** Realizar dois encontros anuais, em forma de torneio, nas modalidades esportivas eleitas (basquete, volibol, futebol de campo), exceto nas modalidades de provas individuais (natação e atletismo); Conjugar a execução de duas modalidades desportivas, em uma mesma U. O., e em um mesmo dia; Utilizar a concentração dos encontros esportivos como recurso para amostras de cultura e artes. **ESTRATÉGIA DE AÇÃO:** Planejar e avaliar o Inter-Centros, no todo, através de uma Comissão composta por um técnico de cada Centro; Planejar, executar e avaliar a atividade, junto com a Comunidade.

CRONOGRAMA: 07/03: Natação – CECORES (já realizado) – 05/07: Futebol de campo Mirim (1º torneio) – 05/07: Volibol Infantil feminino (1º torneio) – 12/07: Mini-Basquete masculino (1º torneio) – 12/07: Volibol Infantil masculino (1º torneio) – 04/10: Futebol de campo Mirim (2º torneio) – 04/10: Volibol Infantil masculino (2º torneio) – 10/10: Mini-Basquete masculino (2º torneio) – 10/10: Volibol Infantil feminino (2º torneio) – 22/11: Atletismo – Masculino e feminino.

ESEF-UFRGS
BI... A

CURSOS E SERVIÇOS NOS CLUBES DE MÃES

Durante concentração realizada em julho no Salão Nobre da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, representantes de sete Clubes de Mães de Porto Alegre participaram do ato de assinatura dos contratos de serviços e pequenos cursos patrocinados pela Fundação de Educação Social e Comunitária, com duração não inferior a 30 dias. Compareceu o titular da SMEC e presidente da Fundação, Professor Carlos Rafael Santos, que na oportunidade aproveitou para realçar os esforços destes organismos em "oferecer as nossas escolas e aos Clubes de Mães estes cursos profissionalizantes e semiprofissionalizantes", apoiados na criação de uma equipe própria para o trabalho em comunidades.

Estes pequenos cursos envolverão, nos 3 meses seguintes, trabalhos em crochê, tricô, bonecos de pedra e pinturas em chinelos e tecidos. Participantes dos mesmos, os Clubes de Mães Aramy Silva (Cristal), Judith Meneghetti (Vila IPÊ 2), Machado de Assis (Parque Santa Anita), Nossa Senhora das Graças (Vila São José), São Luiz (Teresópolis), Décio Martins Costa (Vila Santo Agostinho) e Associação de Pais e Mestres da Vila MAPA. O diretor Miguel Schmitz, da FESC, destacou "a feliz idéia do Secretário Rafael em voltar-se para os Clubes de Mães, ajudando as populações periféricas da cidade". Em nome das entidades agradeceu a presidenta Waldenira Schneider, de Décio Martins Costa. A professora Luíza Maria Macedo, diretora da Divisão de Educação Escolar da SMEC, também prestigiou o ato.

Só no mês de agosto, cerca de 150 senhoras dos diversos Clubes de Mães com sedes em vários bairros da cidade, receberam em cerimônias por elas promovidas, certificados de conclusões de cursos intensivos de pinturas em tecidos, tricô, crochê, e outros ligados às atividades domésticas e que proporcionam às donas-de-casa oportunidade de contribuirem para o orçamento doméstico.

Nos diversos atos de entrega de certificados compareceram o presidente da FESC, Carlos Rafael Santos; o diretor-técnico, Miguel Henrique Schmitz; professora Luiza Maria Macedo, diretora da Divisão Educação Escolar da SMEC; professor Roberto Diniz Moraes, Gerente de Execução.

Em uma das cerimônias o professor Carlos Rafael Santos afirmou que "um dos objetivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através da FESC, é dar o seu apoio às atividades comunitárias. Então no momento em que podemos contribuir com alguma coisa para iniciativas louváveis como os Clubes de Mães, nos sentimos plenamente gratificados".

239710-1323

ANEXO Nº 7

RESOLUCIÓN Nº 01/88, CUADRO DE PERSONAL

Fundação de Educação Social e Comunitária
Rua Coronel Neves, 555 — Fones: 23-5022 - 23-5169 - 23-56-50 - Porto Alegre - RS
C. G. C. 92.525.901/0001-00

(39)

RESOLUÇÃO Nº 01/88

O Conselho Superior da Fundação de Educação Social e Comunitária aprova a resolução nº 01/88 que dispõe sobre a reorganização do Quadro de Pessoal da FESC e dá outras providências.

Porto Alegre, 24 de fevereiro de 1988.

ESEF-UFRGS
BIBLIOTECA

ANEXO Nº 8

Orden de Servicio nº 001/93, instituye el grupo de trabajo con la finalidad de elaborar un plan municipal de asistencia social para Porto Alegre

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
RIO GRANDE DO SUL
GABINETE DO PREFEITO

ORDEM DE SERVIÇO Nº 001

Porto Alegre, 04 de janeiro de 1993.

AOS SENHORES SECRETARIOS MUNICIPAIS, PROCURADOR-GERAL DO MUNICÍPIO, DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ESGOTOS PLUVIAIS E DIRETORES- GERAIS DE AUTARQUIAS.

Considerando a necessidade de que, desde o primeiro dia de governo, sejam implementadas medidas político-administrativas destinadas ao cumprimento do Programa da Frente Popular,

D E T E R M I N O:

A constituição dos seguintes GRUPOS DE TRABALHO:

I - Grupo de Trabalho para sugerir o local e propor o anteprojeto para a PISTA DE EVENTOS de Porto Alegre, tendo como Coordenador Executivo a Secretaria do Planejamento Municipal, e como participantes o Sr. Presidente da Associação das Entidades Carnavalescas e mais duas pessoas indicadas por ele, a Secretaria Municipal da Cultura, o jornalista Sr. Adroaldo Correa, o Sr. Presidente da Empresa Porto-Alegrense de Turismo e representantes da Universidade, a serem indicados, com prazo de 04 meses para a entrega do respectivo relatório;

II - Grupo de Trabalho para a proposição de potencialização imediata dos seguintes CENTROS DE BAIRRO: Restinga, Jardim Leopoldina e Azenha, tendo como Coordenador Executivo a Secretaria do Planejamento Municipal, e como par

.....

ticipantes a Secretaria Municipal de Obras e Viação, a Secretaria Municipal de Transportes, Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio, Delegados do Orçamento Participativo das Regiões e Secretaria Municipal do Meio Ambiente, com prazo de 04 meses para a entrega dos relatórios;

III - Grupo de trabalho para proposição de anteprojeto de lei para a formação do CONSELHO MUNICIPAL DE SEGURANÇA PÚBLICA, sob a Coordenação Geral da Secretaria do Governo Municipal, e com a participação da Procuradoria-Geral do Município, Secretaria Municipal de Administração, Assessor Jurídico do Gabinete do Prefeito, União das Associações dos Moradores de Porto Alegre, Dr. Cyro Martini, representante da Secretaria de Segurança do Estado e da Brigada Militar, com prazo de 04 meses para entrega do respectivo relatório;

IV - Grupo de Trabalho para proposição de anteprojeto de lei para o CONSELHO DOS DIREITOS DA CIDADANIA, CONTRA A DISCRIMINAÇÃO E O RACISMO, sob a Coordenação Executiva do Sr. Vice-Prefeito, e com a participação da Procuradoria-Geral do Município, Secretaria Municipal da Administração, do Sr. Assessor Jurídico do Gabinete do Prefeito, representação do movimento negro e do movimento feminista;

V - Grupo de Trabalho para propor um PLANO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO, sob a Coordenação Executiva de um dos Srs. Diretores da FESC, e com a participação do Movimento Assistencial de Porto Alegre, da Procuradoria-Geral do Município, da Dra. Sandra Krebs Genro, do Sr. Assessor Jurídico do Gabinete do Prefeito, da Secretaria Municipal de Administração, do Clube dos Diretores Lojistas, do Rotary

694 P03 3342 07-04-95 14:03
14:05 PROCURADORIA GERAL DO MUNICIPIO 2272230 TO:

.....

Clube, do Lions Clube do Brasil, da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul, da Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul, da Central Única dos Trabalhadores, dos Conselhos Tutelares e do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, com prazo de 04 meses para entrega do respectivo relatório;

VI - Grupo de trabalho para apresentar um projeto da CIDADE CONSTITUINTE, sob a Coordenação Executiva da Secretaria do Planejamento, Secretariado pelo Sr. Guaracy Cunha, e com a participação da Secretaria Municipal dos Transportes, Coordenação de Relações com a Comunidade, Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Ordem dos Advogados do Brasil, Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul, Central Única dos Trabalhadores, Central Geral dos Trabalhadores, Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul, União das Associações de Moradores de Porto Alegre, Instituto dos Arquitetos do Brasil, Sociedade de Engenharia, SINDUSCON, Gabinete de Imprensa do Prefeito, Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul, Associação Rio-Grandense de Imprensa, Jornal do Comércio, Jornal Correio do Povo, Jornal Zero Hora, representantes das Igrejas e religiões afro-brasileiras, com prazo de 60 dias para a apresentação do projeto de mobilização;

VII - Grupo de Trabalho do PORTO SECO, sob a Coordenação da Gerência do Porto Seco, e com a participação da Secretaria do Planejamento Municipal, Associação dos Empresários do Porto Seco e da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio.

.....

...

Que a Secretaria Municipal da Administração confeccione as respectivas Portarias no prazo de 30 dias, a contar da publicação da presente Ordem de Serviço.

Determino, ainda, que sejam adotadas, pelos órgãos competentes, as medidas administrativas e legais para viabilizar:

I - A imediata implantação do sistema de caixa único na Administração Direta e Indireta;

II - A transferência do Programa de Regularização Fundiária da Secretaria do Planejamento Municipal para o Departamento Municipal de Habitação;

III - A transferência do Programa "Guaiba Vive" da Secretaria do Planejamento Municipal para a Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Tarso Genro,
Prefeito.

ANEXO Nº 9

Ley nº 7.414/94, atribuye a la FESC la responsabilidad de promover y coordinar la política de asistencia social de Porto Alegre

LEI Nº 7414

Dá nova redação a dispositivos da Lei nº 4308, de 13 de julho de 1977, que autorizou o Município a instituir a Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC), altera denominação e atribuições da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS) instituída pela Lei nº 2662, de 18 de dezembro de 1963 e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.

Faço saber que a Câmara Municipal, aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Os artigos 1º, 2º, 3º, 8º, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24 e 25 da Lei nº 4308 passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º - Fica criada uma Fundação com a denominação de Fundação de Educação Social e Comunitária, destinada a formular, promover e coordenar a política de Assistência Social, através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, visando prover, a quem necessitar, benefícios e serviços que promovam acesso à renda digna e o atendimento das necessidades básicas do indivíduo.

Parágrafo único - Compete também à Fundação a promoção e coordenação das ações do plano de educação comunitária do Município."

"Art. 2º - A Fundação terá prazo de duração indeterminado, sede e foro na cidade de Porto Alegre, personalidade jurídica de direito público, sendo o seu regime jurídico de pessoal o estatutário, previsto para os demais servidores públicos do Município de Porto Alegre."

"Art. 3º - ...

a) pelas Unidades Operacionais assim enumeradas:

...

509

PUBLICAÇÃO			REPUBLICAÇÃO			PROCESSO			RUBRICA
FONTE	DATA	PAG	FONTE	DATA	PAG				
DOE	18-04-94	43	DOE	12-07-94	18				ACR

03-06-94 35

.....

1) Centro de Comunidade Bairro Ipiranga - CECOBI;
2) Centro de Comunidade Parque Madepinho - CECOPAM;
3) Centro de Comunidade Vila Nova Restinga-CECORES;
4) Centro de Comunidade Vila Floresta - CECOFLOR;
5) Centro de Comunidade Vila Elizabeth - CECOVE;
6) Centro de Comunidade Primeiro de Maio - CEPRIMA.
7) Centro de Comunidade Vila Ingá - CEVI;
8) Centro de Comunidade George Black - CEGEB;
9) Centro de Comunidade Vila MAPA - CESMAPA;
10) Albergue Municipal Inga Brita;
11) Albergue Municipal Bom Jesus;
12) Casa de Passagem;
13) Casa de Oficinas.

b) ...

c) por bens móveis, imóveis e direitos, livres de quaisquer ônus, que a ela venham a ser transferidos em caráter definitivo por pessoas físicas ou entidades públicas ou privadas, organismos nacionais, internacionais, estrangeiros e outros que venham a ser adquiridos.

d) ..."

"Art. 8º - ...

I - Administração, conservação e redimensionamento de equipamentos e serviços de assistência social;

II - seleção, qualificação e admissão, na forma da lei, de recursos humanos indispensáveis ao funcionamento, através da Secretaria Municipal de Administração;

III - desenvolver as atividades das unidades operacionais a seu encargo, sob a forma de administração participativa voluntária com organismos e grupos sociais, educacionais, assistenciais e similares existentes e atuantes na comunidade onde estes se localizam;

IV - ...

V - planejar, coordenar, supervisionar e executar atividades das unidades operacionais a seu encargo, em consonância com o Plano Municipal de Assistência Social e de forma a enquadrar-se ao desenvolvimento social e às aspirações da comunidade onde estão inseridas;

.....

A CMA MOD GM 30

.....

VI - ....

VII - articular e coordenar a política de assistência social em Porto Alegre, bem como gerir os serviços, benefícios e programas assistenciais em consonância com a Lei Orgânica de Assistência Social;

VIII - garantir a execução do Plano Municipal de Assistência Social através da articulação dos órgãos governamentais e não-governamentais de assistência social."

"Art. 13 - É assegurada à Fundação, quanto a seus bens, rendas e serviços, isenção de quaisquer tributos e tarifas municipais."

"Art. 14 - A Fundação terá um Presidente, um Conselho Superior, um Conselho Fiscal e uma Diretoria Executiva.

§1º - O Presidente será nomeado pelo Prefeito Municipal.

§2º - O Conselho Superior e o Conselho Fiscal serão integrados, paritariamente, por representantes do Executivo Municipal, nomeados pelo Prefeito, e da sociedade, indicados por entidades representativas com sede em Porto Alegre, com atuação na área de assistência social.

§3º - A Diretoria Executiva será composta de um Diretor-Técnico e um Diretor-Administrativo, nomeados pelo Presidente da Fundação."

"Art. 15 - O Presidente e os membros do Conselho Superior, do Conselho Fiscal e a Diretoria Executiva terão mandato não superior ao do Prefeito Municipal.

Parágrafo único - O Presidente, a Diretoria Executiva e os membros do Conselho Superior e Conselho Fiscal, indicados pelo Prefeito, serão exoneráveis 'ad nutum', assegurando-se aos demais a itegralidade dos seus mandatos."

"Art. 16 - O Presidente perceberá remuneração identica à de Secretário Municipal e os membros da Diretoria Executiva perceberão remuneração fixada por Decreto do Prefeito Municipal.

Parágrafo único - A remuneração dos membros componentes dos Conselhos Superior e Fiscal será estabelecida na forma da lei."

"Art. 17 - Substituirá o Presidente, a seu critério, nos casos de impedimento, um dos Diretores que compõe a Diretoria Executiva."

.....

A CMA MOD GM 30.

.....

"Art. 18 - Ficam criados cargos de provimento efetivo e cargos em comissão e funções gratificadas, que passam a integrar o Quadro de Cargos de Provimento Efetivo e o Quadro de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas da Fundação de Educação Social e Comunitária, constantes dos Anexos I e II, desta Lei.

§1º - As atribuições, condições de trabalho e os estipêndios dos cargos de provimento efetivo ora criados serão especificados em lei.

§2º - Aplicam-se os dispositivos da Leí nº 6309, de 28 de dezembro de 1988, no que couber, a esta Lei."

"Art. 24 - A FESC gozará de autonomia administrativa e financeira e sujeitar-se-á à supervisão do Gabinete do Prefeito Municipal."

"Art. 25 - Em 120 (cento e vinte) dias, a contar da data da publicação desta Lei, o Prefeito Municipal publicará, por Decreto, a estrutura organizacional da Fundação e seus estatutos."

Art. 2º - Os atuais empregos existentes na Fundação passam a integrar o Quadro em Extinção, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho, conforme o Anexo III desta Lei, obedecendo o sistema de progressão disposto na Resolução nº 01/88, do Conselho Superior da FESC.

Art. 3º - À medida que vagarem os empregos constantes do artigo anterior e extinguirem-se os contratos temporários previstos no art. 10, desta Lei, serão preenchidos os correspondentes cargos e funções do Quadro de Provimento Efetivo, conforme Anexo IV.

Parágrafo único - O tempo de serviço dos empregados que contem com mais de cinco anos de contratação na Fundação será contado como título quando se submeterem a concurso público para preenchimento dos cargos de provimento efetivo.

Art. 4º - O Presidente da FESC poderá atribuir a servidor celetista em exercício na entidade Gratificação Temporária de Confiança, até que sejam providos os cargos efetivos, cujo vencimento equivalerá ao valor da respectiva Função Gratificada, prevista no Anexo II, e em sua substituição.

.....

A CMA MOD GM 30

.....

Art. 5º - Na hipótese de provimento de Cargo em Comissão por servidor integrante do quadro de empregos em extinção, este poderá optar pela remuneração prevista para o cargo, não podendo cumulá-la com vencimentos decorrentes da relação de emprego.

Art. 6º - Ficam extintos os atuais empregos de confiança e gratificações criados pelas Resoluções do Conselho Superior da FESC.

Art. 7º - Ficam extintas as seguintes Funções Gratificadas do Serviço Social da SMSSS, do quadro de CCs e FGs, constantes da letra "c" do Anexo I, criado pelo art. 16 da Lei nº 6309:

QTD	DENOMINAÇÃO	CÓDIGO
01	Chefe do Serviço Social	1.1.1.6
02	Auxiliar Técnico	2.1.1.3
03	Chefe de Equipe	1.1.1.5
04	Chefe de Albergue	1.1.1.3

Art. 8º - Até a data da aprovação do Plano de Carreira da FESC, da realização do concurso público e da nomeação dos candidatos aprovados, os servidores lotados no Serviço Social da SMSSS ficam colocados à disposição da Fundação.

Art. 9º - Os servidores de que trata o artigo anterior serão transpostos para o quadro de pessoal da FESC, após a criação do seu Plano de Carreira.

§1º - Os servidores terão o prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da realização do concurso público para preenchimento de vagas no Quadro de Cargos de Provimento Efetivo da Fundação, para formalizarem a opção no caso de não aceitação da transposição.

§2º - Aos servidores transpostos ficam resguardadas todas as vantagens, inclusive a contagem de tempo de serviço para todos os efeitos legais.

§3º - Por efeito da transposição dos servidores da SMSSS para a FESC, ou vacância, extinguir-se-ão os cargos por eles titulados, constantes do Anexo I, letra "a", da Lei nº 6309/88.

.....

A CMA MOD CM 30

.....

Art. 10 - Fica a FESC autorizada excepcionalmente a contratar recursos humanos, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho, através de processo de seleção pública, para suprir necessidades emergenciais e derivadas das novas atribuições, por tempo não superior a 12 (doze) meses, vedada a renovação de contratos.

§1º - Considera-se caráter excepcional, para os efeitos desta Lei, a impossibilidade da realização de concurso público até a data de 31 de maio de 1994, considerando o impeditivo na legislação em face do ano eleitoral.

§2º - Considera-se caráter emergencial a necessidade de suprir a demanda do atendimento na área de assistência social à população carente do Município, novas atribuições dadas à Fundação, como Órgão de Assistência Social.

§3º - VETADO.

§4º - Constarão obrigatoriamente do edital:

a) prazo mínimo de 5 (cinco) dias úteis para inscrição;

b) locais e horários de inscrição;

c) vagas e turnos a serem providos; e

d) exigência de comprovação de experiência mínima de 01 (um) ano.

§5º - Para efeito de seleção e classificação dos candidatos será constituída uma comissão composta por:

a) um representante da FESC/PMPA;

b) um representante da SMA/PMPA;

c) um representante de Instituição de Ensino Superior na área do Serviço Social;

d) um representante de Instituição de Ensino Superior na área da Educação e

e) um representante do Sindicato dos Empregados das Entidades Culturais Recreativas de Assistência Social de Orientação e Formação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SENALBA).

Art. 11 - As atribuições do Serviço Social da Secretaria Municipal da Saúde passam a constituir competência da FESC.

Art. 12 - Fica alterada a denominação da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, dado pelo art. 4º da .....

.....

Lei nº 2662, para Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 13 - Revogam-se o inciso IV do art. 4º da Lei nº 2662.

Art. 14 - O art. 5º da Lei nº 2662, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 5º - Fica criado o cargo de Secretário Municipal de Saúde."

Art. 15 - Os funcionários do Quadro em Extinção somente poderão ser demitidos por justa causa, nos termos do art. 482, da Consolidação das Leis do Trabalho.

Art. 16 - Fica a Fundação de Educação Social e Comunitária - FESC autorizada a receber, na condição de cedidos 48 (quarenta e oito) empregados do Movimento Assistencial de Porto Alegre - MAPA, pelo prazo de 12 (doze) meses, a contar da publicação desta Lei.

Art. 17 - É o Município autorizado a transferir à FESC as dotações orçamentárias e créditos adicionais destinados à área de assistência social da SMSS, as instalações e equipamentos necessários às atividades da Fundação.

Art. 18 - As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 19 - Fica o Executivo autorizado a abrir créditos adicionais a fim de fazer frente às despesas decorrentes desta Lei.

Art. 20 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 21 - Revogam-se as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 14 de abril de 1994.

Tarso Genro,
Prefeito.

Luiz Alberto Rodrigues,
Secretário Municipal de Administração.

Registre-se e publique-se.

Cezar Alvares,
Secretário do Governo Municipal.

/EFC

ANEXO I

DO QUADRO DE CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO

GA - Grupo de Apoio
AT - Grupo Auxiliar Técnico
GT - Grupo Técnico

GA - GRUPO DE APOIO

DENOMINAÇÃO DAS CLASSES	IDENTIFICAÇÃO		Nº DE CARGOS
	CÓDIGO	REFERÊNCIA	
Serviços Gerais	GA-5.01.02	A,B,C,D	73
Apoio Operacional	GA-5.02.04	A,B,C,D	23

AT - GRUPO AUXILIAR TÉCNICO

DENOMINAÇÃO DAS CLASSES	IDENTIFICAÇÃO		Nº DE CARGOS
	CÓDIGO	REFERÊNCIA	
Auxiliar Técnico	AT-5.01.06	A,B,C,D	96
Monitor	AT-5.02.06	A,B,C,D	35

GT - GRUPO TÉCNICO

DENOMINAÇÃO DAS CLASSES	IDENTIFICAÇÃO		Nº DE CARGOS
	CÓDIGO	REFERÊNCIA	
Instrutor	GT-5.01.07	A,B,C,D	18
Técnico-Profissional	GT-5.02.07	A,B,C,D	10
Técnico em Educação	GT-5.03.NS	A,B,C,D	70
Técnico Administrativo	GT-5.04.NS	A,B,C,D	21
Técnico Social	GT-5.05.NS	A,B,C,D	62
Procurador	GT-5.06.NS	A,B,C,D	02

A CMA MOD GM 30

ANEXO II

QUADRO DE CARGOS EM COMISSÃO E FUNÇÕES GRATIFICADAS

CARGOS EM COMISSÃO

DENOMINAÇÃO	CÓDIGO	Nº DE CARGOS
ASSESSOR TÉCNICO	2.5.2.7	5
COORDENADOR	1.5.2.7	5
ASSISTENTE	2.5.2.5	6
CHEFE DE EQUIPE	1.5.2.5	6
CHEFE DE SEÇÃO	1.5.2.5	8
GERENTE DE UNIDADE	1.5.2.6	16

FUNÇÕES GRATIFICADAS

DENOMINAÇÃO	CÓDIGO	Nº DE CARGOS
ASSISTENTE DE UNIDADE	1.5.1.5	16
ASSISTENTE DE EQUIPE	1.5.1.4	6
ASSISTENTE DE SEÇÃO	1.5.1.4	8
AUXILIAR DA DIREÇÃO	2.5.1.4	3
SECRETÁRIO	2.5.1.3	14

A CMA MOD GM 30

ANEXO III

DO QUADRO EM EXTINÇÃO

DENOMINAÇÃO	NÍVEL	CARG. HOR.	Nº DE CARGOS
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	1	40	9
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	2	40	7
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	3	40	21
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	4	40	22
AGENTE DE MANUTENÇÃO	1	40	2
AGENTE DE MANUTENÇÃO	2	40	1
AGENTE DE MANUTENÇÃO	3	40	14
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	40	1
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	2	40	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	3	40	3
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	4	40	4
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	5	40	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	6	40	11
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	7	40	22
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	8	40	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	9	40	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	10	40	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	11	40	9
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	40	16
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	2	40	2
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	3	40	5
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	4	40	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	5	40	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	6	40	0
ASSISTENTE JURÍDICO	1	40	0
ASSISTENTE JURÍDICO	2	40	1
ASSISTENTE JURÍDICO	3	40	1
ASSISTENTE JURÍDICO	4	40	0
ASSISTENTE JURÍDICO	5	40	1
ASSISTENTE JURÍDICO	6	40	3
TÉCNICO	1	40	1
TÉCNICO	2	40	6
TÉCNICO	3	40	23
TÉCNICO	4	40	1
TÉCNICO	5	40	5
TÉCNICO	6	40	17
JORNALISTA	1	40	0

A CMA MOD GM 30

JORNALISTA	2	40	0
JORNALISTA	3	40	2
JORNALISTA	4	40	1
JORNALISTA	5	40	0
JORNALISTA	6	40	0
ODONTÓLOGO	-	40	1
INSTRUTOR	1	40	0
INSTRUTOR	2	40	3
INSTRUTOR	3	40	2
INSTRUTOR	4	40	0
INSTRUTOR	5	40	0
INSTRUTOR	6	40	1
INSTRUTOR	7	40	1
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	2	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	3	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	4	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	5	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	6	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	7	30	1
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	8	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	9	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	10	30	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	11	30	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	30	1
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	2	30	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	3	30	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	4	30	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	5	30	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	6	30	0
TÉCNICO	1	30	1
TÉCNICO	2	30	1
TÉCNICO	3	30	6
TÉCNICO	4	30	1
TÉCNICO	5	30	0
TÉCNICO	6	30	0
INSTRUTOR	1	20	0
INSTRUTOR	2	20	0
INSTRUTOR	3	20	0
INSTRUTOR	4	20	0

A CMA MOD 6M 32

INSTRUTOR	5	20	0
INSTRUTOR	6	20	1
INSTRUTOR	7	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	2	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	3	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	4	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	5	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	6	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	7	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	8	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	9	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	10	20	0
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO	11	20	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1	20	1
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	2	20	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	3	20	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	4	20	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	5	20	0
ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	6	20	0
TÉCNICO	1	20	1
TÉCNICO	2	20	0
TÉCNICO	3	20	3
TÉCNICO	4	20	1
TÉCNICO	5	20	1
TÉCNICO	6	20	6

A CMA MOD GM 30

ANEXO IV

QUADRO EM EXTINÇÃO	QUADRO DE PROVIMENTO EFETIVO
DENOMINAÇÃO	DENOMINAÇÃO
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	SERVIÇOS GERAIS
AGENTE DE MANUTENÇÃO	APOIO OPERACIONAL
AUXILIAR TÉCNICO ADMINISTRATIVO ASSISTENTE TÉCNICO ADMINISTRATIVO	AUXILIAR TÉCNICO TÉCNICO-PROFISSIONAL
INSTRUTOR	INSTRUTOR
ASSISTENTE JURÍDICO	PROCURADOR
TÉCNICO	TÉCNICO EM EDUCAÇÃO TÉCNICO ADMINISTRATIVO TÉCNICO SOCIAL

A CMA MOD GM 30

ANEXO Nº 10

CENTROS DE COMUNIDADE (PUBLICACIÓN SMEC/PMPA)

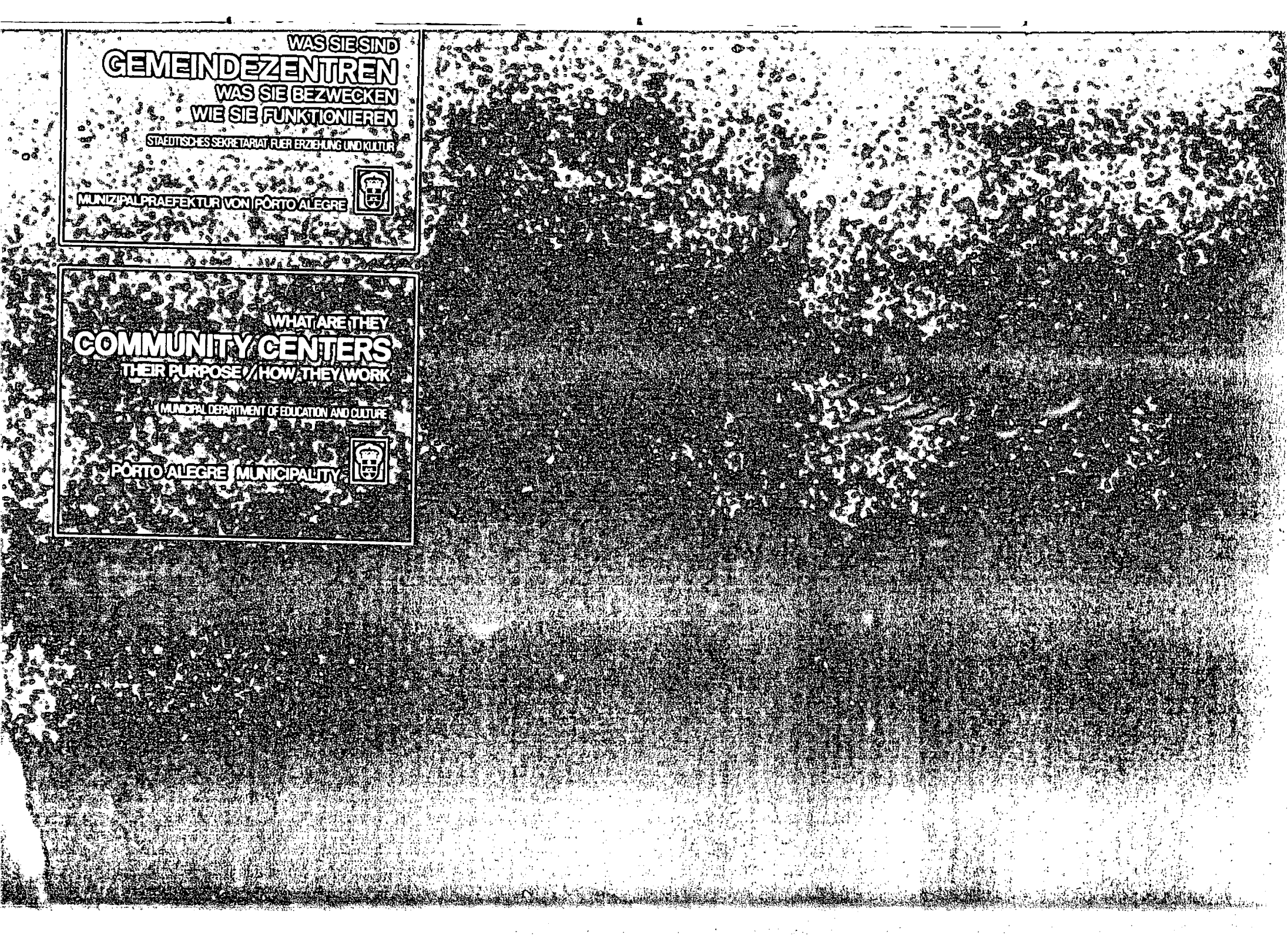
1970

O QUE SÃO, CENTROS DE COMUNIDADE

O QUE VISAM, COMO FUNCIONAM

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PÔRTO ALEGRE


WAS SIE SIND
GEMEINDEZENTREN
WAS SIE BEZWECKEN
WIE SIE FUNKTIONIEREN
STAEDTISCHES SEKRETARIAT FUER ERZIEHUNG UND KULTUR
MUNIZIPALPRAEFEKTUR VON PÔRTO ALEGRE
WHAT ARE THEY
COMMUNITY CENTERS
THEIR PURPOSE / HOW THEY WORK
MUNICIPAL DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE
PÔRTO ALEGRE MUNICIPALITY

OS CENTROS DE COMUNIDADE DESENVOLVEM O HOMEM INTEGRANDO-O À COMUNIDADE.

Basicamente, os Centros de Comunidade visam o desenvolvimento integral do homem, atendendo, ampliando e criando-lhe o maior número possível de necessidades culturais, recreativas, sociais e profissionais para sua integração na Comunidade.

Esta integração se dá na medida em que o trabalho desenvolvido por técnicos de diferentes especialidades conscientiza a população de sua área de ação, da importância do seu pleno desenvolvimento e de sua participação na vida comunitária. Cada um dos integrantes das famílias desta população participa e desfruta dos serviços dos Centros de Comunidade, os quais **assumem aspectos múltiplos de autêntico clube social popular, centro de formação profissional e núcleo de atividades culturais e esportivas.**

DIE GEMEINDEZENTREN FOEDERN DIE ENTWICKLUNG DES MENSCHEN, INDEM SIE IHN IN DIE GEMEINDE EINGLIEDERN

Die Gemeindezentren haben sich grundsaetzlich die vollstaendige Entwicklung des Menschen betr. Erweiterung der Notwendigkeiten kultureller Art, der Erholung, wie auch sozialer und beruflicher Art fuer die Eingliederung in die Gemeinde zum Ziel gesetzt. Diese Eingliederung geht in dem Masse vor sich, wie die Arbeit von Technikern verschiedener Spezialfaecher den Menschen ihres Wirkungsfeldes die Wichtigkeit der Vollentwicklung und ihrer Teilnahme am Gemeinschaftsleben zum Bewusstsein bringt. Ein jedes Familienglied dieser Bevoelkerung hat Anteil und Nutzen von den Arbeiten der Gemeindezentren, **welche verschiedenartige Formen annehmen, wie die eines authentischen Volksvereins. Zentrum beruflicher Ausbildung und Mittelpunkt kultureller und sportlicher Taetigkeiten.**

The Community Centers develop man and integrate him into the community

Basically the Community Centers strive for the complete development of man, helping, offering and enlarging the possibilities of his cultural, recreative, social and professional needs for his integration into the Community. This integration occurs, whilst the work of technicians in various fields calls the public attention upon its area of activity, the importance of development and participation in communital life.

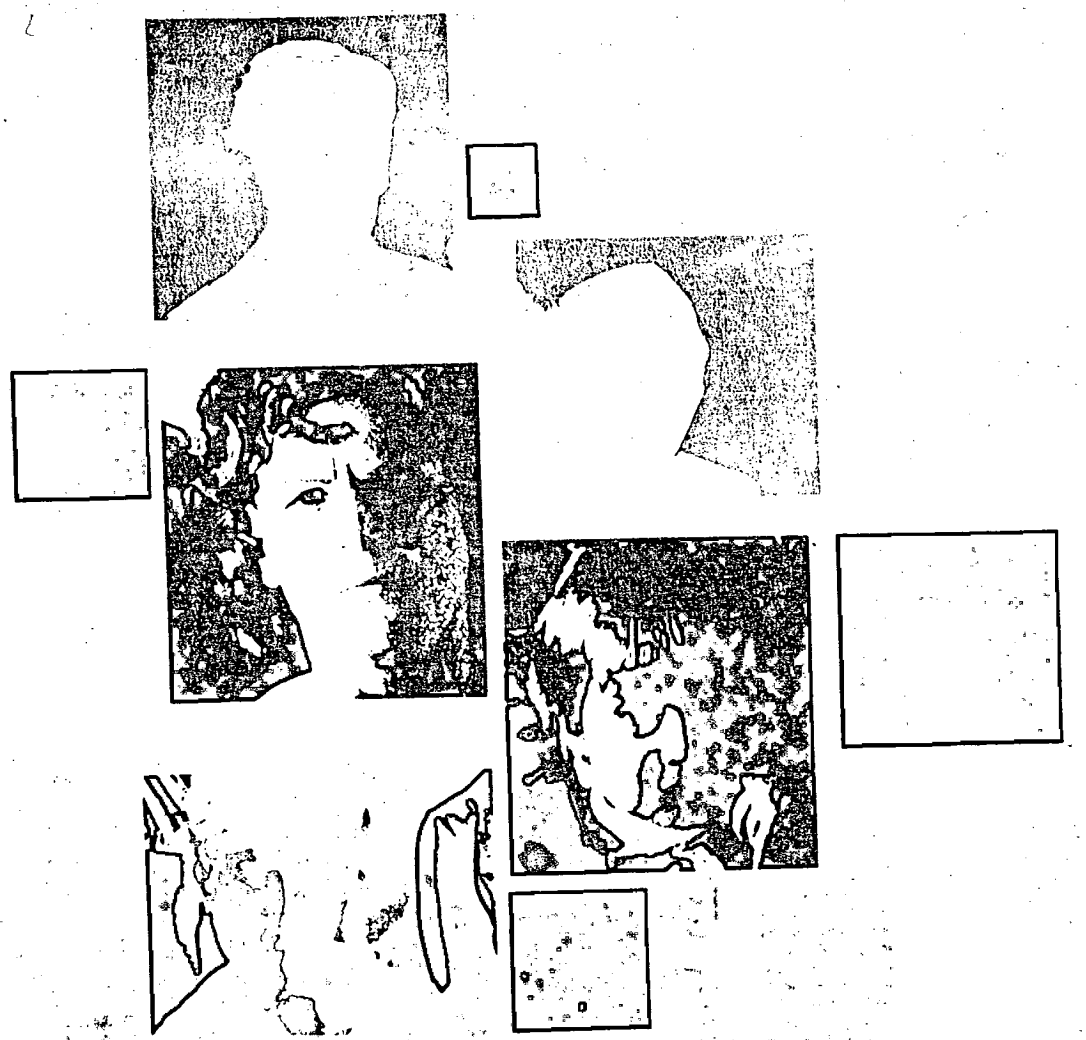
Each family member of this population partakes in and enjoys the Community Centers services **which have the multiple aspects of a genuine popular social club, a professional-education center and a nucleus of cultural and sport activities**

OS CENTROS DE COMUNIDADE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DA VIDA COMUNITARIA.

Os objetivos dos Centros de Comunidade são amplos. As populações de suas áreas de atuação associam-se da mesma forma como o fazem a um clube cultural ou esportivo. A diferença reside no fato de que os Centros de Comunidade participam, em tôdas as escalas, no aperfeiçoamento cultural, esportivo e profissional, elevando o nível intelectual e econômico de suas populações. Os reflexos de sua atuação se vão traduzir, futuramente, na melhoria dos aspectos gerais da população associada no que se refere, em especial, às condições de saúde física e mental, comportamento social e possibilidade de emprêgo.

DIE GEMEINDEZENTREN ORIENTIEREN DIE ORGANISATION UEBER DAS GEMEINSCHAFTSLEBEM.
Die Ziele der Gemeindezentren sind sehr weitlaeufig. Die Bevoelkerungen ihrer Wirkungsfelder treten mit ihnen in Verbindung, so wie es mit kulturellen und sportlichen Vereinen geschieht. Der Unterschied besteht darin, dass die Gemeindezentren an allen Skalas der kulturellen, sportlichen und beruflichen Vervollkommnung Anteil haben, so dass das intellektuelle und das wirtschaftliche Niveau gehoben wird. Die Reflexe ihrer Taetigkeit werden in Zukunft in der Verbesserung der allgemeinen Angelegenheiten der vereinigten Bevoelkerung sichtbar werden, hauptsaechlich in bezug auf die physische und die geistige Gesundheit, auf das soziale Benehmen und auf die Anstellungsmoeglichkeit.

The Centers of Community lead the organization of Communal Life.
The purposes of the Community Centers are vast. The polulation of the areas of their operation become members like in a cultural or sport club. The difference is that the Community Centers participate in every step of cultural, professional and sport perfection, ralsing the intellectual and economical level of the population. The reflections of this action will appear later improving the general aspects of the populations' mental and physical health, social behavior and possibility of getting a job.



EDUCAÇÃO, PREPARO PROFISSIONAL, CULTURA, RECREAÇÃO E SAÚDE.

A IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE PÔRTO ALEGRE

A Prefeitura Municipal de Pôrto Alegre, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, planeja e executa a implantação dos Centros de Comunidade do Município de Pôrto Alegre. A obtenção das finalidades dos Centros impõe um trabalho de equipe, não só dos diversos setores que compõem a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como desta com as demais Secretarias e Departamentos Municipais. **Êste trabalho integrado não se limita apenas aos órgãos municipais mas, atendendo a um a dos aspectos filosóficos da criação dos Centros de Comunidade, oportuniza o desenvolvimento de atividades de outros órgãos públicos e/ou privados em suas instalações, o que torna mais produtiva a aplicação de recursos, uma vez que conjuga esforços, não repete iniciativas, unifica objetivos, promovendo entrosamento e comunicação.**

DIE EINPFLANZUNG DER GEMEINDEZENTREN IN DEN BEZIRK VON PÔRTO ALEGRE
Die Praefektur der Stadt Pôrto Alegre plant und fuehrt, durch das Staedtische Sekretariat fuer Erziehung und Kultur, die Einpflanzung der Gemeindezentren in den Bezirk von Pôrto Alegre aus. Die Erlangung der Ziele der Zentren erfordert eine Gruppenenarbeit nicht nur der verschiedenen Sektoren, die das Staedtische Sekretariat fuer Erziehung und Kultur bilden, sondern auch der uebrigem Sekretariate und und Munizipaldepartements. **Diese ergaenzende Arbeit beschraenkt sich nicht nur auf die Munizipalorgane, sondern - indem sie einen der philosophischen Aspekete der Einrichtung der Gemeindezentren beruecksichtigt - sie bewirkt auch die Entwicklung von Taetigkeiten anderer oeffentlichen Organe und/oder Privatorgane in ihren Einrichtungen, was die Anwendung der Hilfsmittel noch produktiver gestaltet; durch die Vereinigung der Bemuehungen gibt es keine Wiederholung von Initiativen, wohl aber Vereinheitlichung der Ziele und Foerderung der Zusammenarbeit und der Mitteilung.**

The Establishment of Community Centers in Pôrto Alegre District.
The Municipality of Pôrto Alegre plans and establishes the Comunity Centers through the Municipal Department of Education and Culture. The purposes of the Centers impose team-work, not only of the different sectors of the Municipal Department of Education and Culture, as well as of the other departments.
This cooperation does not apply a limit to the municipal departments, but also takes advantage of the services of other public departments and private enterprise, thus enlarging the productiveness of its resources. United efforts promote a common pursuit and communication.

CENTRO DE COMUNIDADE DO BAIRRO IPIRANGA.

A IDÉIA POSTA EM PRÁTICA.

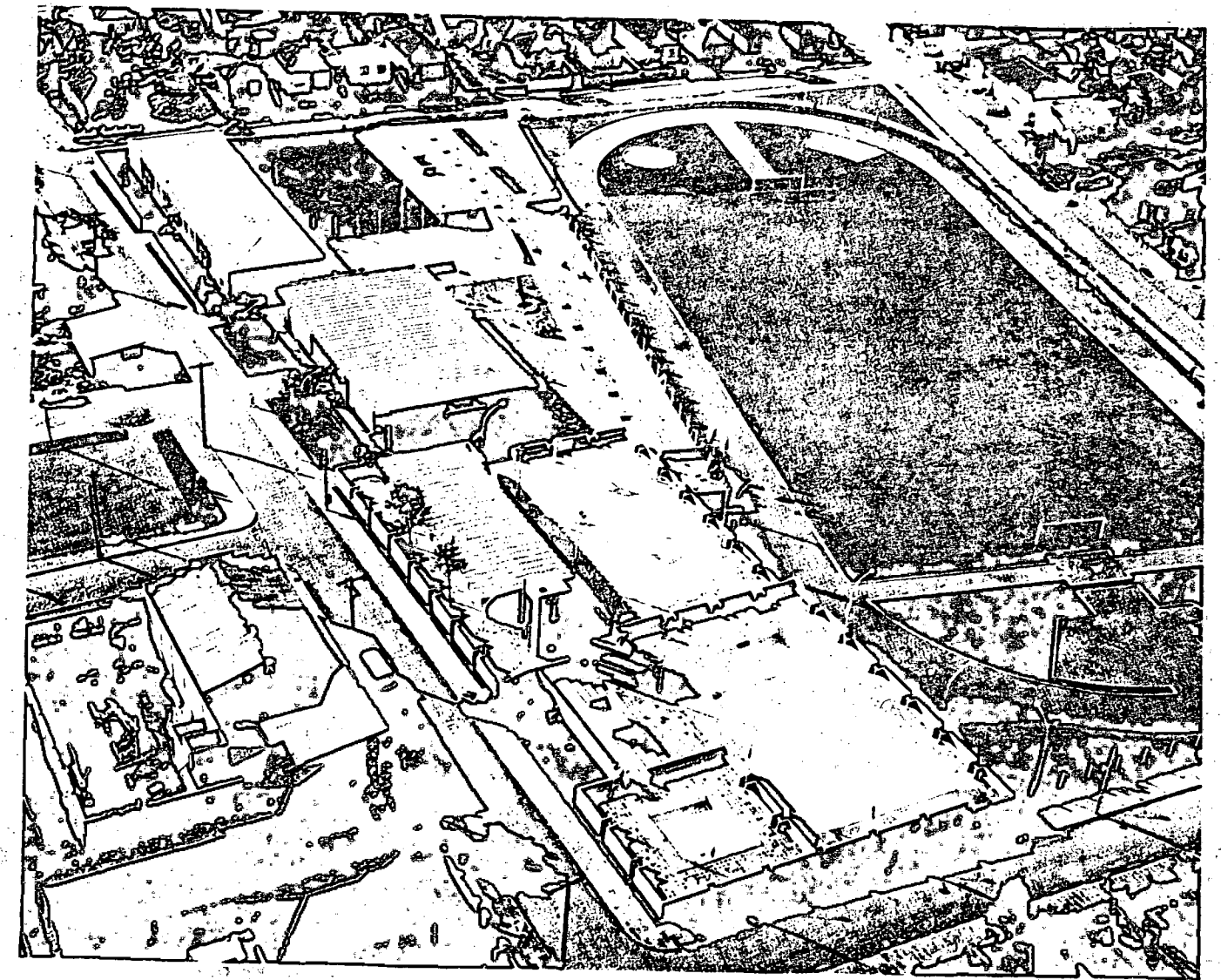
O Centro de Comunidade do Bairro Ipiranga é a experiência-pilôto de um trabalho que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura começa a transferir dos gabinetes de planejamento, para a execução prática. Possuindo excelentes instalações para os setores administrativo, recreativo, cultural e de ensino, tem como área de influência o Bairro Ipiranga e suas imediações, tais como a Vila Jardim, Jardim Sabará, Jardim Itatí e Jardim Itú.

DIE IDEE IST IN DIE PRAXIS UMGESETZT
ZENTRUM DER GEMEINDE DES STADTVIERTELS IPIRANGA

Das Zentrum der Gemeinde des Stadtviertels Ipiranga ist Versuchslotse einer Arbeit, welche das Staedtische Sekretariat fuer Erziehung und Kultur im Begriff ist, von den Planungsbüros in die praktische Ausführung zu verlegen. Das staedtische Sekretariat verfuegt ueber ausgezeichnete Einrichtungen, sowohl fuer den Sektor, der die Verwaltung betrifft, als auch fuer die Sektoren Erholung, Kultur und Erziehung, und arbeitet dabei im Stadtviertel Ipiranga und Umgebung (Vila Jardim, Jardim Sabará Jardim Itatí und Jardim Itú) sein Einflussgebiet.

AS IDEA PUT INTO ACTION
THE IPIRANGA DISTRICT COMMUNITY CENTER

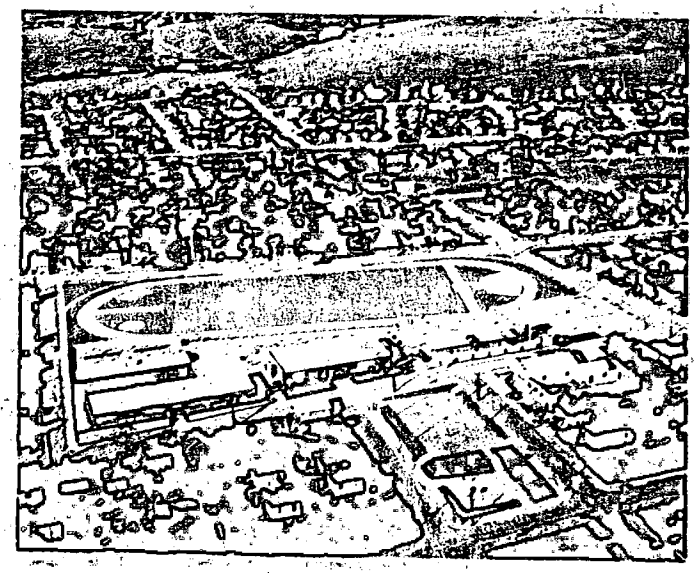
The Ipiranga District Community Center is the efficiency-test of the work of the Municipal Department of Education and Culture, which is now transferred to the planning department to be carried out practically. With excellent establishments for the administrative, recreative, cultural and teaching departments its area of activity is the Ipiranga District and neighborhood Vila Jardim, Jardim Sabará Jardim Itatí and Jardim Itú.



1 Vistas aéreas do Centro de Comunidade do Bairro Ipiranga, com seus pavilhões administrativo e de ensino, vestiários, piscinas, campos de esportes e play-ground, ocupando uma área de cêrca de 20.000 m2.

Vom Flugzeug aus gemachte Aufnahmen vom Gemeindezentrum des Stadtviertels Ipiranga, mit seinen Verwaltungs-, Schul- und Umkleidegebaeuden, Schwimmbecken, Sport-und Spielplaetzen, insgesamt eine Flaeche von ungefaehr 20.000 m2 einnehmend

Aerial views of The Ipiranga District Community Center, with its administrative and teaching buildings, lockers, swimming-pools, sport fields and playground occupying an area of about 20.000 m2



EDUCAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL

Na área de oportunidades profissionais, são dadas possibilidades de ingresso na fôrça de trabalho a jovens e adultos de ambos os sexos, por meio de cursos objetivos no campo da eletricidade, da mecânica, da culinária, de atividades comerciais, industriais e agrícolas, de acôrdo com as necessidades de nosso mercado. São características principais dêstes cursos a flexibilidade, a intensidade, a objetividade, a rapidez e a mobilidade, que os transformam em extraordinário incremento de preparação profissional, possibilitando sua transferência para os outros Centros de Comunidade.

ERZIEHUNG UND BERUFLICHER UNTERRICHT

Was die beruflichen Gelegenheiten betrifft, sind Arbeitsmoeglichkeiten fuer junge Leute und Erwachsene beiden Geschlechts geschaffen mittels objektiven Kursen in den Faechern: Elektrizitaet, Mechanik, Ernaehrung, Handel, Industrie und Landwirtschaft, je nach Bedarf unseres Marktes. Diese Kurse zeichnen sich aus durch Biegsamkeit, hohen Grad, Sachlichkeit, Schnelligkeit und Beweglichkeit, wodurch eine ausserordentliche Entwicklung in der beruflichen Ausbildung entsteht, was die Verlegung in andere Gemeindezentren ermoeglicht.

EDUCATION AND TECHNICAL EDUCATION

The objetive courses in the field of electricity, mechanics cookery, commerce, industry and agriculture offer adults and teen-agers of both sexes possibilities of obtaining work in accordance to the necessities of our market. Flexibility, objectivness, speed, intensity, and mobility are the principal characteristics of these courses; thus increasing the professional aptitude and permitting a transfer to other Centers of Community.

RECREAÇÃO

O moderno conceito de Educação entende que o homem completa sua formação não só através da escola, como também por meio da arte e da participação em atividade de grupos.

A recreação, em especial, visa preencher as horas ociosas da comunidade com uma ocupação sadia e construtiva, possibilitando uma autêntica profilaxia mental e interrelacionamento social.

A atividade da recreação torna possível estabelecer um aprimoramento no nível geral de saúde, uma vez que a prática dos vários esportes, em especial a freqüência às piscinas, exige, como pré-requisitos, um exame médico, onde são analisadas as condições de saúde dos associados.

O Centro de Comunidade do Bairro Ipiranga está aparelhado para oferecer aos associados os meios necessários ao desenvolvimento de atividades recreativas, através de modernas instalações, compreendendo:

— Mini-campo de futebol gramado
— Quadras de volei, basquete e futebol de salão
— Piscinas infantil e de adultos
— Pista de atletismo
— Recanto infantil
— Campo de futebol

ERHOLUNG

Die neuzeitige Erziehung ist nicht allein in der Schule abgeschlossen; man erhaelt sie auch durch die Kunst und durch die Teilnahme an Gemeinschaftsarbeiten

Die Erholung geschieht in der Freizeit der Gemeinde mittels gesunder und aufbauender Beschaeftigung, wodurch eine authentische geistige Prophylaxis und soziale Verbindung ermoeglicht wird.

Diese Erholungsweise ermoeglicht auch ein hoeheres Niveau in der Verbesserung der Gesundheit zu erreichen, da die Ausuebung der verschiedenen Sportarten, hauptsaechlich das Baden im Schwimmbecken, eine vorherige aertzliche Untersuchung zur Bedingung stellt, bei welcher Gelegenheit der Gesundheitszustand der Mitglieder festgestellt wird.

Das Zentrum der Gemeinde des Stadtviertels Ipiranga verfuegt ueber moderne Einrichtungen, die den Mitgliedern die noetigen Mittel zur Teilnahme an sportlichen Betaetigungen aller Arten bietet, so:

— Mini-Camp fuer Fussball (Rasenflaeche)
— Plaetze fuer Volei Korbball und Salon-Fussball
— Schwimmbecken fuer Kinder und fuer Erwachsene
— Aschenbahn
— Spielplatz fuer die Kinder
— Fussballplatz

RECREATION

The modern concept of education stresses that man completes his education not only through school, but also partaking in group activities and arts.

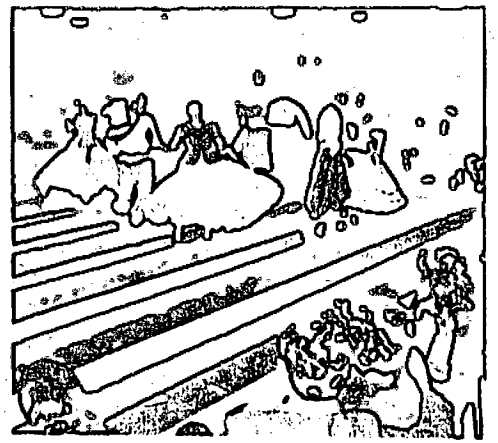
Recreation especially will fill out the Community's hours of leisure, offering an authentical mental prophylaxy and social relationship.

The recreative activity will enable a health improvement.

The practice of sports, particularey the attendance of the swimmingpools compels a medical examination, that analises the members' health condition.

The Ipiranga Community Center is equipped to offer its members the necessary means for intensive recreative activities with its modern:

- Mini lawn football-field
- Volley basketball fields and indoors' foot ball
- Swimming pool
- Athletic tracks
- Children's playground
- Football field



4.

5.

2. **Jardim de Infância.**
Kindergarten.
Kindergarten.

3. **Amplo auditório permite reuniões da comunidade e apresentação de grupos teatrais, folclóricos, audições musicais e projeções cinematográficas.**

Ein geraeumiges Auditorium gestattet Versammlungen und Vorfuehrungen von Theater- und Folklore-Gruppen, musikalischen Darbietungen und Filmvorfuehrungen.

A spacious auditorium enables community gatherings and exhibitions of theatrical and folkloric groups, recitals and picture shows.

4. **Cursos e atividades musicais.**
Musikkurse.
Courses and musical activities.

5. **Em instalações bem aparelhadas para perfeito aprendizado, o aluno recebe formação técnica que o capacita ao imediato exercício da profissão.**

Gut ausgestattete Einrichtungen ermoeglichen dem Schueler eine vollkommene Lehre in bezug auf technische Ausbildung und anschliessend die sofortige Ausuebung des Berufes.

The student receives his technical instruction in well-equipped premises for perfect training enabling him to perform his profession immediately.

6. **Piscina infantil.**
Schwimmbecken fuer Kinder.
Children's pool.

7. **O Centro busca a promoção da mulher através do desempenho de atividades artesanais, industriais, sociais e culturais.**

Das Zentrum befoerdert die Frau durch die Ausfuehrung von kunstgewerblichen, industriellen, sozialen und kulturellen Taetigkeiten.

The Center promotes the woman's emancipation through professional industrial, social and cultural activities.

8. **Clube de Mães. O Centro de Comunidade oportuniza a integração de diferentes gerações.**

Interessengemeinschaft der Muetter.
Das Gemeindezentrum foerdert den Zusammenschluss verschiedenen Generationen.
Mother's Association. The Community Center favors the integration of different generations.

9 Os jovens aplicam, no Centro, de forma sadia e construtiva, suas energias e tempo disponivel.

Junge Leute wenden im Zentrum ihre Energien und ihre Freizeit auf gesunde und aufbauende Art an.

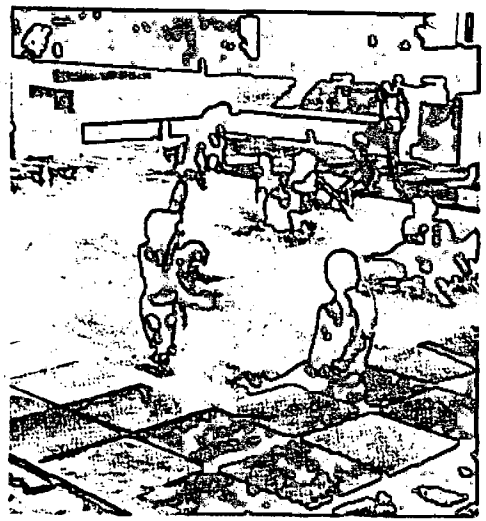
The young people employ their spare time and energies in a healthy and constructive way at the Center.

10 Paineis intercambiaveis, para o ensino de eletricidade, reproduzem em aulas praticas, todas as opcões e problemas que o aluno ira enfrentar em sua atividade profissional.

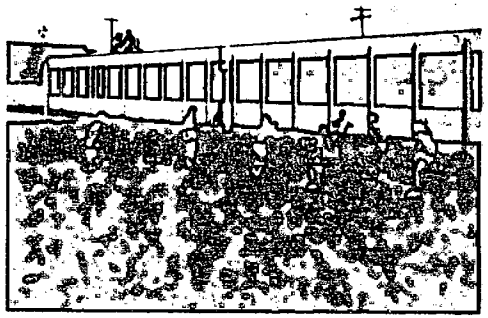
Auswechselbare Tafelschilder fuer den Elektrizitaetsunterricht reproduzieren waehrend des praktischen Unterrichts alle Moeglichkeiten und Probleme, die dem Schueler in seiner beruflichen Taetigkeit vorkommen.

Changeable panels for the teaching of electricity show during practical classes all the options and problems the student will meet in his professional activity.

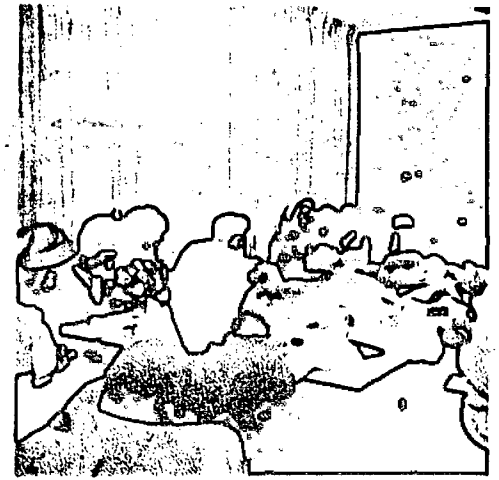
8



6



9



7

10

CULTURA

Na área cultural são oportunizadas, gradativamente, atividades artístico-culturais, sob dois prismas: no primeiro, com apresentações, onde o público assiste a espetáculos ou promoções; no segundo, com atividades nas quais a participação no fazer a arte é o fundamental. Música, teatro, cinema, artes plásticas, biblioteca popular, são algumas das atividades programadas para esta área.
As instalações do Centro oferecem, nesta parte, aos seus associados:

— sala para música – estudo de instrumentos, leitura musical, ensaio de corais e conjuntos, audições musicais orientadas e pequenos recitais, expressão corporal e dança;
— sala para artes plásticas – cerâmica, desenho, modelagem, pintura, bem como "Escolinha de Arte";
— biblioteca;
— ambiente para teatro, cinema e conferências, podendo também ser utilizado para jogos de salão e reuniões sociais da comunidade.

KULTUR

In diesem Sektor werden stufenweise artistisch-kulturelle Taetigkeiten geboten: 1) Veranstaltungen fuer die Bevoelkerung 2) Beschaeftigungen bei denen die kuenstlerische Mitarbeit im Vordergrund Steht in diesem Sektor u.a.: Musik, Theater, Kino, kuenstlerische Arbeiten ,Volksbibliothek.
Es stehen folgende Einrichtungen den Mitgliedern des Zentrums zur Verfuegung

— Musiksaal - Unterricht an Instrumenten, musikalische Lektuere, Proben von Choraelen und kleinen Orchestern, musikalische Darbietungen und kleine Vortraege, Choreographie und Tanz
— Saal fuer schoene kuenste – Keramik, Zeichnen, Modellierung, Malerei, sowie eine "kleine Kunstschule"
— Bibliothek
— ein Raum fuer Theater, Kino und Konferenzen, der ebenfalls fuer Gesellschaftsspiele und Versammlungen der Gemeinde dient.

CULTURE

Arts and culture will be gradually introduced. In the cultural field under two aspects; first: exhibitions where the public will enjoy shows and pageants; second: activities in which participation is fundamental.
Music, theater, cinema, plastic arts and the popular library are some of the activities in this area.
The Center offers its members:

— rooms for music - study of voice, instruments, musical reading, rehearsals for choirs and bands; concerts and recitals, choreography and dancing
— rooms for plastic-art - ceramic, drawing, modelling, painting, as well as an art-school
— library
— rooms for theater, cinema and conferences and talks, that can be also used for games and social gatherings of the Community.

O moderno conceito de Educação entende que o homem completa sua formação não só através da escola, como também por meio da arte e da participação em atividade de grupos.
A recreação, em especial, visa preencher as horas ociosas da comunidade com uma ocupação sadia e construtiva, possibilitando uma autêntica profilaxia mental e interrelacionamento social.
A atividade da recreação torna possível estabelecer um aprimoramento no nível geral de saúde, uma vez que a prática dos vários esportes, em especial a freqüência às piscinas, exige, como pré-requisitos, um exame médico, onde são analisadas as condições de saúde dos associados.
O Centro de Comunidade do Bairro Ipiranga está aparelhado para oferecer aos associados os meios necessários ao desenvolvimento de atividades recreativas, através de modernas instalações, compreendendo:

— Mini-campo de futebol gramado
— Quadras de volei, basquete e futebol de salão
— Piscinas infantil e de adultos
— Pista de atletismo
— Recanto infantil
— Campo de futebol

ERHOLUNG

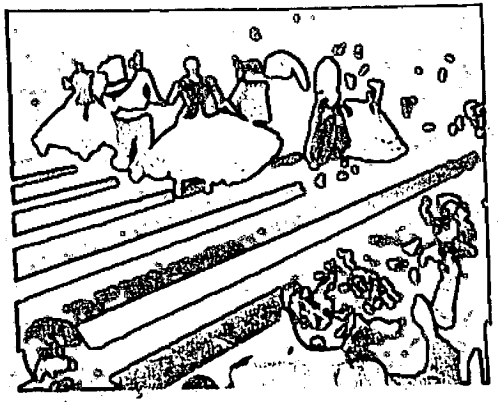
Die neuzeitige Erziehung ist nicht allein in der Schule abgeschlossen; man erhaelt sie auch durch die Kunst und durch die Teilnahme an Gemeinschaftsarbeiten.
Die Erholung geschieht in der Freizeit der Gemeinde mittels gesunder und aufbauender Beschaeftigung, wodurch eine authentische geistige Prophylaxis und soziale Verbindung ermoeglicht wird.
Diese Erholungsweise ermoeglicht auch ein hoeheres Niveau in der Verbesserung der Gesundheit zu erreichen, da die Ausuebung der verschiedenen Sportarten, hauptsaechlich das Baden im Schwimmbecken, eine vorherige aertzliche Untersuchung zur Bedingung stellt, bei welcher Gelegenheit der Gesundheitszustand der Mitglieder festgestellt wird.
Das Zentrum der Gemeinde des Stadtviertels Ipiranga verfuegt ueber moderne Einrichtungen, die den Mitgliedern die noetigen Mittel zur Teilnahme an sportlichen Betaetigungen aller Arten bietet, so

— Mini-Camp fuer Fussball (Rasenflaeche)
— Plaetze fuer Volei Korbball und Salon-Fussball
— Schwimmbecken fuer Kinder und fuer Erwachsene
— Aschenbahn
— Spielplatz fuer die Kinder
— Fussballplatz

RECREATION

The modern concept of education stresses that man completes his education not only through school, but also partaking in group activities and arts.
Recreation especially will fill out the Community's hours of leisure, offering an authentical mental prophylaxy and social relationship.
The recreative activity will enable a health improvement.
The practice of sports, particularey the attendance of the swimmingpools compels a medical examination, that analises the members' health condition.
The Ipiranga Comniurity Center is equipped to offer its members the necessary means for intensive recreative activities with its modern

— Mini lawn football field
— Volley basketball fields and indoors foot ball
— Swimming pool
— Athletic tracks
— Children's playground
— Football field



2. **Jardim de Infância.**
Kindergarten.
Kindergarten.

3. **Amplo auditório permite reuniões da comunidade e apresentação de grupos teatrais, folclóricos, audições musicais e projeções cinematográficas.**

Ein geraeumiges Auditorium gestattet Versammlungen und Vorfuehrungen von Theater- und Folklore-Gruppen, musikalischen Darbietungen und Filmvorfuehrungen.

A spacious auditorium enables community gatherings and exhibitions of theatrical and folkloric groups, recitals and picture shows.

4. **Cursos e atividades musicais.**
Musikkurse.
Courses and musical activities.

5. **Em instalações bem aparelhadas para perfeito aprendizado, o aluno recebe formação técnica que o capacita ao imediato exercício da profissão.**

Gut ausgestattete Einrichtungen ermoeglichen dem Schueler eine vollkommene Lehre in bezug auf technische Ausbildung und anschliessend die sofortige Ausuebung des Berufes.

The student receives his technical instruction in well-equipped premises for perfect training enabling him to perform his profession immediately.

6. **Piscina infantil.**
Schwimmbecken fuer Kinder.
Children's pool.

7. **O Centro busca a promoção da mulher através do desempenho de atividades artesanais, industriais, sociais e culturais.**

Das Zentrum befoerdert die Frau durch die Ausfuehrung von kunstgewerblichen, industriellen, sozialen und kulturellen Taetigkeiten.

The Center promotes the woman's emancipation through professional industrial, social and cultural activities.

8. **Clube de Mães. O Centro de Comunidade oportuniza a integração de diferentes gerações.**

Interessengemeinschaft der Muetter
Das Gemeindezentrum foerdert den Zusammenschluss verschiedenen Generationen.

Mother's Association. The Community Center favors integration of different generations.

PERSPEKTIVE FUER DIE EINPFLANZUNG VON NEUEN GEMEINDEZENTREN

Die Stadt Pôrto Alegre befindet sich [illegible] Prozess [illegible] A [illegible] mit hohem Zivilisationsniveau [illegible] Sie lauft jedoch die Gefahr, unmenschlich zu werden, indem sie die körperliche und geistige Gesundheit ihrer Bevoelkerung aufs Spiel setzt. Es werden allerdings Massnahmen getroffen. Die Munizipalverwaltung hat die Humanitaetsinteressen an erste Stelle gesetzt, und in diesem Sinne wird an die Einpflanzung von Gemeindezentren an verschiedenen Punkten am Stadtrande gedacht. Diese Gemeindezentren werden wie eine Oasis sein in der von der Technik bewegten Stadt Pôrto Alegre. Der erste Versuch im Zentrum des Stadtviertels Ipiranga ist im Gang. Aber der Versuch der Gemeindezentren vom Pôrto Alegre ist bereitz eine verwirklichte Idee, dynamisch zu bezeichanen, unaufhaltbar und immer wachsend. Die Techniker des Munizipalsekretariats fuer Kultur und Erziehung haben schon die Planungsarbeiten begonnem bezueglich der Erbauung der naechsten Zentren. Die Gemeindezentren sind die Antwort der Praefektur auf die an die Stadt Pôrto Alegre von der durch die Industrialisierung und die Bevoelkerungsexplosion gerichtete Herausforderung. Und im Sinne der totalen Erziehung lautet die Antwort: systematische Erziehung durch den Unterrcht und unsystematische Erziehung durch Kunst, Sport, und Erholung.

BUILDING NEW COMMUNITY CENTERS

Pôrto Alegre is an expanding city with a high level of urbanization. [illegible] becoming a metropolis, there's great risk of [illegible] risking the inhabitants physical and mental health. But precautions have been taken. The Municipal Department set the humanization of the city in first place and its factors are the instaurations of Community Centers at several points of the urban perimeter. Centers that will function like oasis in the great technical agitation of the great urban complex of Pôrto Alegre.

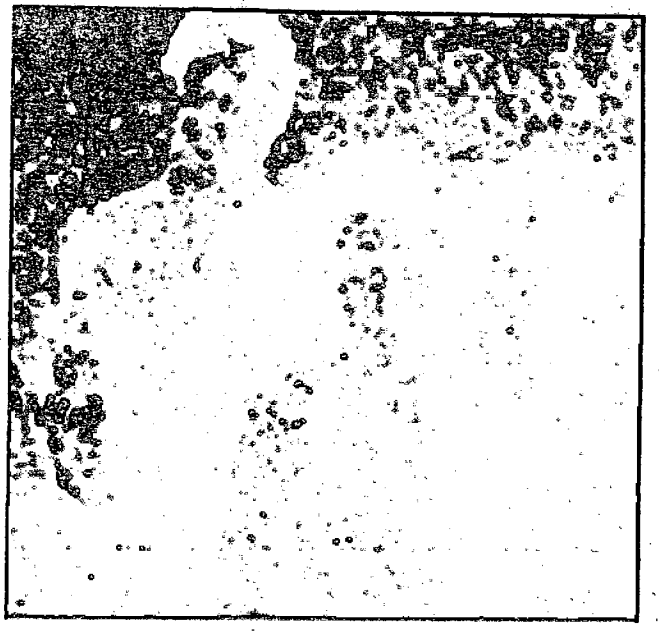
The Center of the borough Ipiranga was tested as first trial.

But the experience of Pôrto Alegre Community Centers is a marching idea, a dynamic idea, which will not stop, but grow and enhance.

The technicians of the Municipal Department of Education and Culture are already planning the future centers. The Centers of Community are the answer to the challenge of the industrialization and the demografic outburst of Pôrto Alegre. The Municipal ty answers to the challenge are: total education through systematic instruction, arts, sport and recreation.

PERSPECTIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DE NOVOS CENTROS DE COMUNIDADE.

Pôrto Alegre é uma cidade em pleno ritmo de expansão, com alto nível de urbanização. Torna-se grande metrópole. Corre o risco de se desumanizar, pondo em perigo a saúde física e mental de sua população. Medidas estão sendo tomadas. A Prefeitura Municipal colocou em primeiro plano a humanização da cidade. E como fator de humanização está a implantação de Centros de Comunidade, em diversos pontos do perímetro urbano, Centros que funcionarão como oásis na agitação técnica do grande complexo urbano de Pôrto Alegre. A primeira experiência, do Centro do Bairro Ipiranga, está em andamento, é uma idéia em marcha, uma idéia dinâmica, que não pára, que cresce. Os técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura já estão trabalhando no planejamento e na construção dos próximos Centros. Os Centros de Comunidade são a resposta que a Prefeitura dá ao desafio que a industrialização e a explosão demográfica lançam a Pôrto Alegre, resposta em têrmos de educação total: educação sistemática, através do ensino e educação assistemática, através da arte , do esporte e da recreação.



PÔRTO ALEGRE PARA SEU ORGULHO

PREFEITURA MUNICIPAL DE PÔRTO ALEGRE

Prefeito:
Dr. Telmo Thompson Flores

Secretário Municipal de Educação e Cultura:
Prof. Frederico Lamachia Filho

SABi
UFRGS
05160882

Éste es mi momento; El Dios sabe sobre esto.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Sistema de Biblioteca da UFRGS
9970

MOLINA, ROSANE MARIA KREUSBURG

LAS POLITICAS SOCIALES Y LA EDUCACION SOCIAL. EL IMPACTO DE LAS POLITICAS SOCIALES EN
T

37.015.4
M722P

ESEF
1997/207335-6
1997/07/07

MOD. 2.3.2