

TEJIENDO REDES

Familia, comunidad y escuela

Adriana Briozzo

INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR, "EL ABROJO" / URUGUAY
www.elabrojo.org.uy



La autora del libro: *En las Fronteras de la Escuela, la alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*, Adriana Briozzo sistematiza el proyecto de alfabetización a cielo abierto, Tejiendo Redes, distinguido por UNESCO con el Premio Internacional de Alfabetización en 1998.

El proyecto propone la alfabetización a niños y niñas desertores y/o repetidores del sistema educativo en zonas de pobreza urbana a través de una estrategia innovadora que involucra, en los propios hogares, a madres e hijos.

En este número, **Decisio** comparte con usted la plática que Ma. Guadalupe Noriega Elio (**D**) tuvo con Adriana Briozzo (**AB**).

D: *¿Qué plantea el proyecto de alfabetización Tejiendo Redes?*

AB: Tejiendo Redes plantea el abordaje de la deserción, repetición escolar y analfabetismo funcional, en la zona de Casavalle, desde una perspectiva que prioriza lo sociocultural, integrando lo comunitario, lo familiar y lo institucional, tratando de conciliar los distintos códigos, dinámicas y tiempos, propios de cada ámbito. Casavalle constituye una zona suburbana integrada por diversos barrios de extracción trabajadora. En los últimos ocho años la zona asiste a un fuerte proceso de poblamiento, fruto de la modificación urbana de Montevideo. Gruesos contingentes de población empobrecida fueron trasladados a Casavalle, en planes estatales de vivienda o en movimientos de ocupación precaria de terrenos fiscales, produciéndose fuertes desajustes en la calidad de vida del lugar.

Se apunta a realizar un proceso de alfabetización y empoderamiento dentro de los hogares que incluye a la madre como figura central de la educación y formación de los hijos y los grupos de hermanos. El programa está

dirigido a los niños desertores y repetidores de primer y segundo año escolar, niveles en los que se accede a la lecto-escritura; así como a las madres que en general presentan poca familiaridad con la cultura escrita. Estos grupos familiares presentan fuertes dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y adaptación al sistema escolar, debido a un complejo entramado de factores sociales, económicos y culturales.

Tejiendo Redes parte de la trama sociocultural propia de la población, toma en cuenta sus saberes y motivaciones y los transforma en insumos de un aprendizaje significativo, de la incorporación efectiva de la lectoescritura en niños y madres, planeándose una reincorporación a la institución escolar.

Se realiza asimismo un permanente intercambio y coordinación con el personal docente de las escuelas de la zona, a fin de conocer la problemática y habilitar cambios institucionales que permitan una mejor adecuación a los nuevos desafíos sociales.

D: *¿Cómo es percibida la escuela en el marco de la comunidad Casavalle?*

AB: Indagando con las madres y las maestras de las escuelas, mediante el trabajo desarrollado por las maestras comunitarias, se visualiza una primera percepción que se sintetiza en la valoración de la escuela como *frontera expulsiva*. Esta caracterización se traduce en los siguientes rasgos:

a) *Imposición curricular homogénea*. Hace referencia a la utilidad de los contenidos como dispositivos que habiliten la posibilidad de trascendencia de la situación de pobreza. “Lo que me enseñan en la escuela a mi no me sirve para nada”, “lo que me hacen aprender es por obligación”, señala una niña de Casavalle.

b) *Control selectivo de competencias esperadas*. Se hace necesario demostrar el saber adquirido en el ambiente escolar que debe de alcanzar los estándares de satisfacción que se esperan.

c) *Pérdida de sentido de la escuela*. La naturalización de la pobreza como situación exis-

tencial repercute en la valoración de la escolarización de los adultos y niños en relación a la mejora de su calidad de vida. Este tópico impacta también en el magisterio ya que afecta la credibilidad de la acción educativa como un elemento de superación de la pobreza. “Al final no sé para qué hacemos todo esto si él va a dejar la escuela como todos sus hermanos”, señala decepcionada la maestra de una de las escuelas de Casavalle.

d) *Confrontación y conflicto de identidades culturales diversas*. La confrontación está centrada en las divergentes formas de actuar, de sentir y de pensar de los integrantes de la comunidad y del universo de integrantes de la escuela. Este último está representado en la figura del maestro como el portador de una cultura necesaria para la integración social y a su vez reguladora y discriminadora en términos de aceptación de los saberes considerados valiosos y necesarios para la inclusión social.

D: *¿Cómo debería ser la educación en una comunidad con las características de Casavalle?*

AB: Es imprescindible partir del saber de las comunidades, de sus formas de enseñar a sus

niños, de sus necesidades y maneras de entender y conocer el mundo. La aceptación de

la diversidad cultural de las comunidades deberá dar sentido a la orientación de los procesos y trayectorias educativas a diseñar.

Disponer de propuestas idénticas para todos los niños equivale a mantener y profundizar las distancias. Es necesario diseñar propuestas distintas para que partiendo de la diversidad sea posible mantener un mismo horizonte de éxito.

Rosa María Torres, educadora latinoamericana, ha señalado que en la educación no se trata de construir sistemas uniformes, únicos. Sino, propiciar modalidades y sistemas diferenciados, tan diferenciados como lo exijan las poblaciones y condiciones concretas. Esto no significa diseñar programas *auxiliares* remediales y compensatorios (para los pobres, las poblaciones migrantes, los niños de la calle, los *repetidores* repitientes, etc.). se trata de diseñar modelos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada grupo que aseguren en cada caso una educación de calidad, con trayectorias y modalidades diferenciadas, con expectativas de éxito y logros similares.

Con ese horizonte como guía de nuestra práctica es necesario transitar hacia un dispositivo que introduzca dos movimientos: articulación y complementariedad.

La propuesta de articulación deberá al menos perseguir los siguientes objetivos:

a) Tender a la construcción de un sistema de actores (organizaciones civiles y agencias gubernamentales) que desde cada ámbito y órbita asuma la diversidad y articule iniciativas para el diseño de políticas integrales y localizadas.

b) Habilitar la articulación de los actores que implementan propuestas socioeducativas con población en situación de vulnerabilidad social con el propósito de promover la formación de un rol profesional con especificidad en la atención de estos sectores sociales.

c) Promover la imprescindible articulación de las tres dimensiones de socialización del niño: escuela, comunidad y familia. La incorporación de roles que asuman el tendido de puentes entre las mismas. La maestra comunitaria cumple una función articuladora en estas tres dimensiones.

En relación a la complementariedad, se deberá tender a contribuir en las direcciones que se señalan a continuación:

a) La maestra comunitaria, en su papel de articuladora, incorpora la complementariedad de todos los involucrados en el proceso de alfabetización. Ella debe conocer y entender las redes de comunicación y participación ya existentes en la comuni-





dad, en el grupo de niños y en la familia.
 b) Complementarse con los actores supone de parte de los involucrados generar acuerdos en cuanto a la explicitación de metas y expectativas de trayectorias edu-

cativas; procesos de aprendizaje del niño con la madre, con la maestra de aula, con el niño y la comunidad. Así como, buscar la participación activa de los integrantes y la corresponsabilidad entre todos.

D: *El proyecto Tejiendo Redes articula tres dimensiones ¿cuáles son y qué características presentan?*

AB: La primera, la dimensión familiar promueve un conjunto de acciones en el marco de la vida cotidiana que posibilitan la instalación de un ambiente educativo, al mismo tiempo que habilita la modificación circunstancial del vínculo madre-hijo en relación a la intervención educativa. Asimismo, se genera una demanda educativa en el entorno familiar que propicia un clima adecuado para el proceso de alfabetización.

Es la madre quien ha interactuado desde el nacimiento con su hijo y ha sido el actor fundamental en cuanto a la introyección de estructuras de *relación* relacionamiento, vinculación y modelos de interacción social.

Esta propuesta de alfabetización en los hogares aborda el vínculo madre-hijo en el lugar donde ellos se relacionan habitualmente, es decir, la casa. La diferencia es que la intervención busca generar un contexto educativo o situación de aprendizaje que altera la relación existente hasta dicha intervención; legítima, explícita y visualiza el rol de la madre como enseñante, así como, los mecanismos que pone en juego a la hora de enseñar.

Entonces, la madre se convierte en el soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje

del niño. Se hace imprescindible promover en los adultos referentes el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relativas a la lectoescritura que favorezcan el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en el niño.

La segunda dimensión, la comunitaria, promueve una articulación que integra diversos agentes educativos en su calidad de mediadores del aprendizaje.

En estas comunidades la infancia es vivida —casi exclusivamente— como espacio de aprendizaje del mundo adulto y no como tiempo de desarrollo propio. Entonces, es necesario entender al mundo de los niños como lugar de transición cultural. Por eso, las acciones educativas hacia los niños no pueden ser específicas ni aisladas. Deben de integrar a la comunidad adulta, como escenario protagónico del desarrollo de los niños.

El abordaje de lo comunitario se arraiga en la necesidad de reconocer y partir de formas culturales propias y de concebir el proceso de aprendizaje como un intercambio permanente con la cotidianidad del niño. El entorno y lo inmediato son el punto de partida de la situación de enseñanza y aprendi-

zaje, desde el cual se significa a la simbolización, favorecida por el adulto; en este caso la madre y el educador sirven de mediadores para el acceso del niño a las múltiples representaciones culturales.

La propuesta instala situaciones de enseñanza y de aprendizaje en la matriz comunitaria. Genera la demanda educativa, enmarca dicha situación de enseñanza-aprendizaje en el hogar como escenario. Y al adulto referente significativo, como mediador cultural del aprendizaje del niño, tendiendo a promover espacios, dentro de la comunidad, de estímulo del uso del código escrito.

En la dimensión de la escuela, es necesario conciliar el contacto escolar con el comunitario incorporando espacios de aprendizaje desinstitucionalizados.

El programa de alfabetización tiende a generar espacios de análisis e intercambio de información entre la familia, los maestros comunitarios y la escuela. Estos son espacios que favorecen la integración y permanencia del niño en el sistema formal; facilitan la participación de la madre o referente adulto en el ámbito escolar.

La maestra comunitaria opera como tejedora de las tres dimensiones. Aprende acerca de las formas que la madre tiene para enseñar a su hijo. Estas formas están signadas por una relación en donde prima lo corporal y lo gestual. Negocia con la madre el diseño de un entorno de aprendizaje. En términos espaciales es el mismo contexto en el que se relacionan madre-hijo en forma cotidiana, con la diferencia de que es problematizado a nivel simbólico en relación a un proyecto educativo familiar.

La maestra aporta a la madre estrategias de acciones y prácticas para que se conforme como madre enseñante de saberes. Para que se posicione como enseñante, más allá de la vida cotidiana, más allá del *aquí y ahora*.

La maestra no puede compensar en el hogar lo que los niños no logran aprender en la escuela; más bien aporta, a las formas relacionales existentes, estrategias para que la madre asuma autónomamente las herramientas necesarias para transformarse en la enseñante de nuevas formas de problematizar la vida cotidiana.

La madre se complementa con la maestra en la medida que instala fuera del tiempo de intervención de la maestra comunitaria, ambientes educativos en el contexto del hogar.

El niño o niños dan pistas a la maestra en cuanto al diseño de las expectativas y trayec-

torias esperadas, proponen intereses y gustos. En esta diada la complementariedad se centra fundamentalmente en la motivación que supone para cada uno la necesaria participación para desarrollar el proceso educativo en el hogar.

La complementariedad de acciones aquí redundante en un triple movimiento por medio del cual la maestra comunitaria, partiendo del saber de la familia con la cual interviene, introduce formas de comunicación nuevas, y otras formas de pensar y problematizar su cotidianidad. Sin embargo, de quedar en esta única dimensión el proceso quedaría trunco y encapsulado.

Deben introducirse nuevas formas en el contexto más inmediato de la comunidad y en su cotidianidad. Aparece entonces el papel de los mediadores que en este caso son dos. Por un lado, la maestra comunitaria mediada por los referentes comunitarios y grupos de madres, y por otro lado, los integrantes de la familia que en las interacciones sociales comunitarias introducen formas nuevas de pensar y decir el mundo. En el nivel de lo institucional, la coordinación con la escuela implica la complementariedad de esfuerzos, recursos y sobre todo visiones. Es en esta forma como se amalgama la perspectiva de la realidad observada desde el escenario de la comunidad (del barrio, de la calle, del hogar) con la perspectiva considerada desde el escenario institucional de la escuela, que incorpora una mirada desde el abordaje del aula y desde la incorporación de normas y reglas sociales específicas.

El eje de la coordinación de la maestra comunitaria con la maestra de aula es la búsqueda de la complementariedad en la reconstrucción de contextos de intervención. La complementariedad también se plasma en el acuerdo de metas, así como en el diseño de trayectorias que se introduzcan desde los distintos contextos de acción. La complementariedad se centra en este marco en acciones educativas que se potencian desde los distintos contextos.

En definitiva se trata de una estrategia de alfabetización que introduce a un agente externo, mediante la presencia y aceptación del maestro comunitario en el ámbito familiar, actuación alfabetizadora anclada en la creencia de que la modificación de las circunstancias dependen en gran medida en la actuación intencionada de los hombres, mujeres y niños que descubren día a día su lugar en el mundo y se empeñan en cambiarlo.

D: *¿Qué conclusiones pueden alcanzarse de la aplicación del proyecto Tejiendo Redes?*

AB: El proyecto ha alcanzado un importante impacto en términos de su contribución a la mejora de la calidad del proceso de escolarización de los niños directamente vinculados al mismo. En los últimos tres años (1999-2002) el proyecto involucró la participación en los hogares a 260 madres y/o adultos referentes y a 783 niños y niñas de manera directa, con una cantidad estimada en mil doscientos niños de forma indirecta. Para el período mencionado lograron la promoción escolar

el 83 por ciento de los niños que participaron del proyecto, siendo la mayoría de los niños repetidores o desertores al momento del inicio de la intervención socioeducativa. Por eso consideramos de alto impacto el proyecto de alfabetización en el ámbito familiar, articulado y complementado con la tarea educativa de la escuela y en el ámbito comunitario, como un fortalecedor del proceso de escolarización de los niños en términos de su participación inclusiva.

D: *¿Qué recomendación haría al lector?*

AB: Trabajar con la madre para legitimar los procesos educativos de los niños y facilitar las intervenciones externas. El éxito del programa se basa en la capacidad de involucrar a la madre en el proceso. Ella será quien reproduzca al interior de la familia la motivación. Instalar la figura de la maestra comunitaria

en comunidades con contextos de pobreza urbana. Adaptar la metodología de alfabetización a la cotidianidad de la indigencia, generando instrumentos y portadores de textos adecuados. Involucrar a todos los actores comunitarios (escuelas, ONG's, organizaciones de vecinos) para el éxito del programa. □

