

El triángulo mágico: escuela, familia y comunidad en una intervención con jóvenes de contextos sociales desfavorecidos

Antonio Frago

Escuela Superior de Educación, Universidad del Algarve

En este artículo se presenta un estudio de casos llevado a cabo en la zona serrana de la región del Algarve, Portugal. Se intenta comprender algunos aspectos del trabajo educativo con jóvenes de un medio social desfavorecido. Se plantea que los patrones de cambio cultural que han emergido pueden ser parcialmente explicados por un trabajo coordinado entre una diversidad de agentes educativos, que han buscado nuevas formas de diálogo. De esta forma, las relaciones entre familia, escuela y comunidad parecen fundamentales para producir cambios positivos en el trabajo educativo.

In this paper we present a case studies research done in the mountainous area of the region of Algarve, Portugal. In it we try to understand some dimensions of the educational work concerning children of a clearly deprived social context. We sustain that the patterns of cultural change which have emerged can be partially explained by the coordinated work between a diversity of educational agents, who have searched new ways to dialogue. That being, the relationships between family, school and community seem fundamental to produce positive changes in educational work.

1. Introducción

En 1985 un pequeño grupo de personas ha creado el proyecto Radial¹, que impulsó una intervención destinada a promover el desarrollo integrado de zonas serranas de la región algarvía, en Portugal. Dichas zonas estaban caracterizadas por un profundo aislamiento geográfico y social y por la decadencia de un mundo rural que desde los años 50 no tenía como acompañar los cambios exigidos por la modernización. Las quiebras económicas de los agricultores configuraban una crisis que, además, se propagaba a las dimensiones sociales e identitarias, dejando toda una población con la percepción de que su territorio ya no tenía futuro.

Nos centraremos en una zona administrativa llamada Cachopo, donde el proyecto Radial trabajó en conjunto con las personas en procesos de desarrollo local que tuvieron su complejidad. La intervención se inició por una gran problemática capaz de unir algunas personas: la atención a los niños. Fue, es cierto, tan sólo una de las dimensiones que el proyecto buscó desarrollar. Sin embargo, las actividades y procesos que se hicieron en esta dimensión constituyeron el motor que de cierta

manera facilitaron las demás. El hecho, *per se*, es suficientemente importante para que merezca un análisis relativamente profundo.

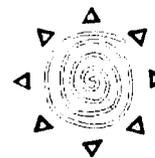
2. Contexto, metodología de intervención y metodología de la investigación

Cachopo tiene un área de cerca de 200 Km². A pesar de que esté relativamente cerca de dos centros urbanos de cierta importancia (Faro a 60 Km y Tavira a 40 Km), el relieve típico de montaña, la falta de algunas infraestructuras básicas, los modos particulares de ocupación del territorio y algunos factores más, hacen que parezca que Cachopo está lejos de todo. Las grandes diferencias paisajísticas, económicas, sociales y culturales entre la sierra (norte) y el litoral (sur) constituyen, además, un rasgo central para entender el Algarve contemporáneo, hoy, como a lo largo de la historia.

Los datos cuantitativos sobre Cachopo son bien reveladores del nivel de las carencias que se sienten en la zona (INE, 1998, 1999): índices de envejecimiento que llegan a los 400%; elevados índices de dependencia; un 25% de la población viviendo aislada; bajas tasas de actividad económica y un desempleo muy elevado si consideramos las mujeres separadas de los varones (26%); tasas de analfabetismo que casi llegan a los 40%, etc. En la época de las primeras intervenciones (1985) otros datos eran sorprendentes: faltaban 13 Km a la carretera que unía Cachopo a Tavira; había pocos teléfonos privados y sólo uno público; menos de un tercio de la población tenía agua canalizada e incluso la televisión no abarcaba áreas significativas de la zona; no había ninguna guardería ni ninguna estructura que pudiera dar atención a los niños hasta los 6 años de edad, ni ninguna estructura social capaz de responder a las necesidades de los grupos más necesitados, como por ejemplo los adultos mayores. A pesar que actualmente los problemas a nivel de infraestructuras estén más o menos resueltos, los materiales y equipamientos sociales son todavía mínimos y deficitarios. Por ejemplo, la población tiene un único médico tan sólo dos tardes por semana y hay una única farmacia en los 200 Km².

Para entender el territorio hay un aspecto fundamental, que es el espacio social. De hecho, hay una aldea que concentra cerca de 200 personas y que concentra la totalidad de los servicios disponibles a la población. Los restantes 800 habitantes viven en aglomerados de casas dispersas por el campo llamados montes. La dispersión es impresionante: existen 53 montes en los 200 Km², siendo que actualmente hay algunos totalmente abandonados (caso de Estragamanténs, cuyo último residente murió hace dos años) y el monte con mayor número de personas ya no sobrepasa las 60 (caso de Mealha). En los montes no hay servicios de ningún tipo y muchas carreteras que les dan acceso no están asfaltadas. Si a este escenario le sumamos la casi inexistencia de transportes públicos, resulta que el aislamiento geográfico se transforma en un fuerte aislamiento social que presenta consecuencias serias sobre todo en cuanto a los grupos más frágiles y que, en este caso, son las mujeres, los niños y los mayores.

Las consecuencias del aislamiento social sobre los niños son visibles, ante todo, en sus procesos de socialización. El escenario más común en los montes de la sierra algarvía es que los chicos pasen la casi totalidad de su tiempo con sus madres –generalmente forzadas a quedarse en casa por falta de estructuras educativas que les permitan trabajar–, con sus abuelos, eventualmente con algún hermano o hermana. Estos niños y jóvenes pocas veces salen de su espacio familiar y poco conviven, ya sea con otros iguales ya sea con adultos de otros núcleos familiares. De esta forma, la socialización encuentra fuertes obstáculos, en el contexto de las ideas de d'Espiney (1997). Para este autor, el primer nivel de un proceso de socialización primaria puede lograrse a través de las relaciones directas entre los iguales de su comunidad y en un segundo nivel estarían los momentos conjuntos entre los iguales de casas o pueblos vecinos. A un tercer nivel de socialización



correspondería las relaciones establecidas con los adultos de grupos domésticos distintos del suyo. También Frazão-Moreira (1996: 53) afirma que «los niños y los jóvenes aprenden no sólo en el interior de grupos domésticos, sino también en un universo más amplio, la aldea. Tanto parientes como vecinos emiten opiniones sobre la forma como ellos actúan». O sea, las relaciones que se establecen entre adultos y niños no son de despreciar; además del aspecto puramente relacional, son fundamentales como fuente de estimulación y aprendizaje.

Los problemas prácticos que podemos observar y que son fruto de estas dificultades en la socialización primaria se vuelven visibles cuando los chicos y las chicas de los montes entran en primaria, muchas veces su primera experiencia educativa formal. Tienen dificultades en la relación con los otros; son tímidos e introvertidos; son desconfiados en las relaciones con otros adultos y profesores; algunos presentan un dominio relativamente pobre de su propio idioma. Estos problemas tienen generalmente como resultado que su entrada en la escuela puede representar un choque considerable, que el trabajo del maestro se encuentra dificultado y puede ser el caso de que el desarrollo personal, de una manera general, no sea tan armonioso como sería deseable.

En su recorrido educativo los niños y jóvenes de Cachopo tienen además otro tipo de dificultades. Tras los primeros cuatro años de escolaridad, ya no pueden estudiar en Cachopo. Puesto que son todavía muy jóvenes, hay la posibilidad de estudiar a través de la llamada Enseñanza Mediatizada², es decir, se juntan alrededor de la televisión y de los vídeos elaborados para el efecto, con el apoyo de dos profesores. Durante dos años (5º y 6º de escolaridad) había esa posibilidad. Pero, a partir del séptimo año de escolaridad, cuando tienen 11/12 años de edad, los chicos y chicas de Cachopo tienen que desplazarse a Tavira, que queda a una distancia de 42 Km, para proseguir sus estudios. Es una fase igualmente difícil, que implica una integración en un medio urbano culturalmente muy distinto y que puede traer nuevos obstáculos.

Podemos aún referir otros elementos que nos parecen importantes. Ante todo, la situación difícil vivida por la comunidad de Cachopo implicaba un consecuente rechazo de su propia cultura, vista como totalmente inadecuada a los tiempos modernos. Los adultos eran (¿son?) los primeros a vehicular las nociones de que la vida sólo era posible afuera y que la educación como nivel de instrucción era el medio principal para esta fuga. La tarea, si tenemos en cuenta todos los obstáculos estructurales mencionados, era y es efectivamente muy compleja.

Éstos son, en síntesis, algunos datos sobre el contexto y sobre los jóvenes de esta zona, que ilustran bien los diversos problemas con los que pueden enfrentarse, que obviamente influenció las opciones metodológicas del propio proyecto Radial. Frente a este escenario, la metodología de intervención no pasó por los diagnósticos en profundidad de una población desmotivada, sino por una práctica de intervención que consistía en descubrir, con las personas, algunas soluciones para los problemas concretos a los que se enfrentaban. La dimensión de la acción estaba desde un inicio presente en proyectos que pretendían construirse como de «investigación-acción participada» (Radial, 1987b), en la que la participación era considerada un elemento clave. Los creadores del proyecto consideraban que en un territorio no existe desarrollo local sin la participación de los residentes, ya sea en la detección de los problemas, en la búsqueda activa de soluciones, o en la adecuación progresiva de las respuestas producidas al contexto de la acción (In Loco, 2001). Se trata de un concepto de participación que tiene como objetivo involucrar a las personas en la resolución de sus propios problemas, que las transforma en sujetos y las aleja de una condición de destinatarios u objetos. De una forma muy sintética, por lo tanto, el modelo de intervención de Radial parte del contexto real de las comunidades, y trata de desarrollar procesos que permitan a las personas organizar y controlar actividades culturales, económicas y socioeducativas, buscando la mejora de su calidad de vida, garantizando la autonomía del poder local, entendido no sólo como las estructuras de poder existentes por inherencia, sino las asociaciones locales de ciudadanos, ya existentes o formadas en el transcurso del proceso.

Para estudiar los procesos relacionados con la educación en Cachopo a partir del año 1985, hemos elegido el estudio de casos, un método que se inserta en el marco de la investigación cualitativa y la indagación naturalista (Pérez Serrano, 1994a), que se preocupa por la observación de los fenómenos en su ambiente natural, donde los procesos educativos se desarrollan como fuente directa de recogida de datos (Fernandes y Branco, 1990). Siguiendo la tipología presentada por Yin (1993), la totalidad de la investigación se podría considerar un estudio de casos múltiple descriptivo. Sin embargo, en este artículo vamos a analizar tan sólo una de estas experiencias, la de la creación del Centro de Animación Infantil (CAI), visto como una contribución para llegar a contestar a una problemática que podríamos formular de forma siguiente: ¿hubo en Cachopo, en el ámbito de la educación infantil/primaria, procesos holísticos construidos sobre una base de un concepto amplio de educación? ¿Y siendo así, qué cambios fueron aportados por esos procesos que repercuten en la actual población juvenil?

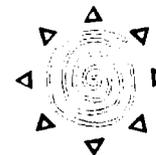
En nuestra investigación, como en la mayoría de las investigaciones cualitativas, el enfoque está en la comprensión de las acciones humanas (Schwandt, 2001), lo que implica un investigador que está atento a las interpretaciones de los sujetos y que, por lo tanto, asume la subjetividad típica de quien ve la comprensión como una forma de aprendizaje y como una reconstrucción de los sentidos y significados que todos vamos produciendo. Lo que queremos es principalmente comprender los procesos (Merriam, 1998), aunque la tarea sea dificultada por un contexto social complejo dotado de unos rasgos culturales diferenciados.

No siempre fue posible ser naturalista al punto de no interferir absolutamente en las situaciones. De hecho, para comprender muchos de los fenómenos y acontecimientos pasados tuvimos que recurrir a entrevistas, que ya se consideran como una forma de investigación relativamente intrusiva. La gran mayoría de las entrevistas que hicimos fueron no-estructuradas, siguiendo gran parte de las características que podemos encontrar en Ruiz Olabuénaga (1999). Fueron entrevistados: las dos educadoras que trabajan actualmente en el CAI³; el coordinador del programa de formación; la supervisora pedagógica y formadores que trabajaron en ese mismo programa; los miembros del equipo Radial; el presidente y un ex-presidente de la asociación que se ha creado en el proceso; jóvenes-adultos que han frecuentado el CAI; diversas personas de una asociación cultural que se ha creado en 1995 y un número significativo de jóvenes-adultos que han frecuentado el CAI; otras entrevistas puntuales juzgadas importantes para entender de forma más profunda uno u otro aspecto que no había quedado claro. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo a Bogdan y Biklen (1991) a través de la construcción de un sistema de codificación que contenía categorías y subcategorías que fueron siendo elaboradas según el análisis de la información, no estaba prefijado, por lo tanto. Se utilizó la fragmentación para la lectura/análisis de códigos de una misma categoría/subcategoría, a pesar de que en una fase más avanzada se volvió a una forma más holística de interpretación.

Las entrevistas no fueron, sin embargo, la única técnica de recogida de información que hemos usado. Para obtener determinado tipo de información, el análisis de documentos fue importante y, además, hemos hecho actividades de observación con alguna frecuencia. Finalmente, algunas de las conversaciones informales más importantes fueron registradas en un diario de campo que se ha revelado fundamental en la investigación.

3. Procesos educativos de los niños de Cachopo

Tras las primeras reuniones comunitarias que el proyecto Radial ha organizado se constituyó un grupo informal de personas que querían hacer algo por la educación de sus hijos. Puesto que la construcción de raíz de un centro educativo parecía un proyecto muy ambicioso, se optó por buscar/alquilar espacios donde se pudiera abrir el llamado CAI lo más rápidamente posible. En cerca de ocho meses la tarea estaba cumplida: en mayo de 1986 el centro empezó a funcionar, con nueve niños



entre los tres y seis años, 68 entre los seis y catorce años y una asistencia media diaria de 60 niños (Radial, 1986). Puesto que nadie tenía formación para trabajar en el CAI, Radial organizó una formación en servicio y alternancia. La formación teórica se hacía en el Instituto Politécnico de Faro, y en algunos casos, era el propio formador quien iba a Cachopo. Además de las acciones de formación regulares, se promovieron seminarios temáticos puntuales (Radial, 1987a y 1988). Algunos de estos seminarios eran intensivos y se beneficiaban de la colaboración de profesores y profesionales de otras instituciones, como por ejemplo, la Escuela Superior de Educación de Lisboa, o el Centro de Animación Infantil de la Fundación Calouste Gulbenkian (Lisboa), que contaba ya con una larga experiencia en ese campo. La formación se iba ajustando a las necesidades reveladas por las personas en una dinámica que hoy se llamaría seguramente de formación-acción, de tal forma que incluso la duración del programa era desconocida *a priori* siendo al final, su duración de tres años y medio.

No podemos profundizar más en cuanto a este tema, pero debemos enfocar nuestra atención en algunos aspectos formativos que nos parecen fundamentales. El primero se refiere a las conexiones de la formación con la cultura local: se trataba de considerar todas las dimensiones culturales locales como fuente de actividades que había que practicar en el centro: el patrimonio, la arquitectura, el ambiente, o los conocimientos tradicionales de la zona. Dicha filosofía sigue presente en el CAI: cuando se elige un tema anual de importancia local para trabajar con los chicos y chicas a lo largo del año; cuando se hacen actividades en las que recogen información a partir de los adultos y los mayores del pueblo, o se organizan actividades conjuntas entre los distintos grupos de edad, o cuando es necesaria una participación de todos –incluso los más pequeños– en algún tema concreto de interés cultural o social.

Tengo que decir, sin embargo, que los educandos fueron resistentes a este tipo de filosofía. En el plano sociológico se pretendió profundizar el conocimiento de la comunidad, a través de un acercamiento a la organización del espacio, análisis de testigos y actividades cotidianas de la población, así como a través de los temas directamente asociados con variaciones estacionales del medio rural. Sin embargo, los educandos defendieron inicialmente la abstención en relación a su participación activa en esos acontecimientos (Almeida, 1987). Mostraron claramente a los formadores que las actividades tradicionales estaban devaluadas en la comunidad (por ejemplo, la agricultura). Tenían muy clara la idea de que era necesario que la comunidad apoyase la actividad del centro y eso no se obtendría poniendo los niños a hacer aquello que la comunidad devalúa y rechaza como futuro deseable (Carmo, 1987). Vencida la resistencia inicial, no hay dudas en que los educadores avanzaron en esta línea, incluso superando las expectativas de los formadores.

El segundo aspecto crucial que fue experimentado durante la formación fue la consideración de la educación como un proceso integral amplio, que debería incluir todos los agentes, ya fueran los formales, informales o no-formales, organizados en vistas a las finalidades comunes. El propio centro no podría verse aisladamente, sino incorporado en el triángulo escuela/familia/comunidad, puesto que es en las conexiones existentes entre dichas entidades donde se juega la vida educativa.

«La escuela podía de hecho estar haciéndolo lo mejor posible, la familia esforzándose al máximo, el CAI igualmente esforzándose al máximo, pero si no había una articulación entre los tres, esto era un proyecto fracasado. Porque los niños entonces estaban siendo sujetos a tres modelos, todos ellos a lo mejor buenos, pero diferentes, y así estaba siendo realmente cuando iban del CAI a la escuela, cuando iban de la escuela a... entonces se intentó implicar a toda la comunidad educativa en un proceso realmente de debate, hubo... en que en las reuniones de los padres, en las que se vieron las cuestiones de los niños» (Alfredo).

Si una parte de los chicos/as iban al centro después de frecuentar las clases en la escuela primaria, entonces se podía aprovechar para que en el CAI se ejerciera una acción educativa complementaria y coordinada, en relación a los objetivos,

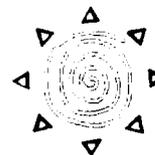
contenidos y programas de la propia escuela. Así se ganó la costumbre de debatir todo un conjunto de tareas educativas, de problemas o de colaboraciones, conjuntamente con los educadores del CAI, padres y madres, y maestros. Un conjunto amplio de cuestiones fueron debatidas entre todos, desde los deberes de casa hasta otros temas más generales y cada tipo de agente educativo quedaba con una responsabilidad que era conocida por todos. Esta coordinación es especialmente importante en un lugar como Cachopo, porque el maestro generalmente cambia de año para año. Digamos que se va de Cachopo cuando el periodo para su integración se terminó. De esta forma, pasaron a ser los propios niños quienes, en el inicio del año escolar, invitaban a su profesor para conocer al CAI. El hecho de que los profesores puedan comer conjuntamente con las educadoras y los educandos en el comedor del centro también facilita los contactos y relaciones de trabajo y amistad. También algunas condiciones materiales creadas en el CAI facilitan la cooperación. En el centro existen ordenadores conectados a Internet que los chicos y chicas (y la comunidad) pueden utilizar, así como fotocopiadora, etc.

El trabajo con las madres y padres no siempre ha sido fácil. La gente nunca había utilizado este tipo de servicios. Las «reglas del juego», que en otros contextos sociales son conocidas hasta tal punto que toda la gente tiene alguna idea o preconcepción sobre el tema o asunto, eran extrañas a la cultura de las personas. Comprender el rol del CAI en una óptica puramente ocupacional era relativamente fácil; verlo como una contribución para el desarrollo de los niños era algo muy distinto, bien como «distinto» (casi imposible) era participar en alguna actividad que se proponía desde el CAI. Por otro lado, sólo el tiempo pudo resolver un problema sencillo, que estribaba en la legitimación social de los educadores. La comunidad veía a los educadores como siempre los había visto; su nuevo rol social, la formación que habían tenido, sus nuevos saberes, funciones y responsabilidades a ella asociadas les eran negados. De esta forma, llevó algunos años hasta ser posible que los padres y madres de Cachopo valorasen la cultura y filosofía del servicio existente, reconociesen sus ventajas sobre sus propias vidas y, principalmente, sobre las vidas de los niños.

En resumen, la formación de los educadores se constituyó como un proceso muy diverso, rico y profundo, que influyó de forma clara las prácticas de los profesionales involucrados. Lograrlo cuando las condiciones de partida de los propios educandos eran tan deficitarias, representó algo sorprendente.

«Pero hoy les daría más valor, puedo decirle, daría más valor a estas personas. (...) Jóvenes allí del pueblo, que realmente estaban en una estructura social parada, hacía inmenso tiempo y que de repente se ponen en un proceso avanzadísimo de se... un salto, un salto enorme, es decir, de repente se enfrentan con otros lugares, se enfrentan con técnicos portugueses, extranjeros, aquéllo estaba constantemente a ser visitado por personas que venían aquí al Algarve, y después ellos acababan por irse allá. Se enfrentan realmente con una situación extremadamente compleja, estructurada, al mismo tiempo que se pedía a esas personas un papel que... es decir, a lo mejor que nosotros veíamos un poco... a lo mejor lo veíamos más según nuestra imagen, ¿no? Era en cierta forma nuestra visión, aquéllo que estaba en nuestra perspectiva. Y a lo mejor, ahí, estábamos siendo demasiado exigentes. Porque fue de hecho un trabajo enorme en el que ellos, realmente, tenían funciones de trabajar con niños lo que ya de sí en ciertas condiciones es extremadamente complicado y exigente; después tenían que trabajar con los padres de los niños, por tanto si trabajar con niños ya es difícil, entonces trabajar con adultos ya obliga, realmente, a un cambio de postura, de actitud, de conversación, de argumentación, de lógica, todo eso muy diferente, y después también estaban obligados a contactar con la escuela muy directamente. (...) Y la integración de ellos en todas las actividades de la tierra, como era el carnaval, como eran las fiestas y de hecho, ellos hacían de todo» (Alfredo).

En 1992 se logró finalmente abrir un nuevo CAI, construido a raíz de un proyecto en el que han colaborado múltiples entidades, que se ha propuesto dentro del programa LEADER. En el nuevo edificio fue posible acomodar una serie de estructuras, incluso la Enseñanza Mediatizada. Siguen frecuentando el CAI niños de



tres a seis años y el grupo de los chicos/as de los montes que frecuentan la escuela primaria⁴, ubicada muy cerca del centro. Entretanto apareció informalmente un tercer grupo, formado por los jóvenes que ya habían salido del CAI, estudiando ahora en Tavira, pero que cogieron la costumbre de hacer del CAI su punto de reunión, siguiendo además utilizando algunos materiales, como los ordenadores.

El trabajo hecho por las educadoras estriba centralmente en dos preocupaciones relacionadas entre sí. La primera es partir de las propias vivencias de los chicos y chicas y de las características de su entorno, para llegar a poder construir un sistema de valores en los que su propio ambiente/cultura sea debidamente valorado. La segunda es partir de la cultura local en sentido amplio, porque los jóvenes no pueden ser separados de sus familias y de la cultura que producen y de la cual son simultáneamente un producto dinámico. Estos dos principios se sintetizan en que una parte considerable del trabajo hecho en el CAI se centra en la cultura local. Todos los años las educadoras eligen un tema relacionado con ellas que es trabajado a lo largo del tiempo de diversas maneras, de acuerdo con los propios calendarios locales. Así, por ejemplo, el desfile de Carnaval recibe el tema, que tanto puede ser resultado de una recogida de datos sobre las características de una boda tradicional, o el reciclaje, etc. Los trabajos que los chicos y chicas realizan a lo largo del año son expuestos durante la feria de artesanía y productos locales, y algunos vendidos, revirtiendo el dinero para comprar material lúdico para el centro elegido por consenso entre los educandos y las educadoras.

Los temas trabajados en el centro parten, por lo tanto, de una tradición de la comunidad; la mayoría implica alguna investigación y recogida de información hablando con las personas, y la información es devuelta a las personas de diversas formas: simplemente a través de la posibilidad de la consulta del trabajo realizado; a través de una actividad concreta; o también de forma lúdica, organizándose una actividad de animación. Por ejemplo, ya fueron realizados trabajos sobre las tradiciones del carnaval, la gastronomía local, las hierbas aromáticas naturales, la artesanía, el pan, el corcho, los servicios sociales existentes en la freguesía, o las profesiones tradicionales.

El CAI es un centro de recursos para la comunidad. No sólo por el pequeño telecentro, que permite facilitar las comunicaciones de la población y acceder a servicios que no existen en otros lugares de la freguesía, sino por la gestión de los espacios del CAI. El comedor es utilizado por los alumnos y profesores de la escuela primaria. Y la sala donde funciona el comedor es, efectivamente, el mayor espacio cubierto existente en Cachopo. Es utilizado para las fiestas de cumpleaños de los alumnos, en las cuales participa un amplio número de personas, padres, madres y amigos. Es prestado para reuniones varias (incluso de entidades externas a la comunidad), encuentros informales y fiestas tradicionales.

En 1995 cuatro mujeres adultas del pueblo tuvieron la idea de formar una asociación cultural en conjunto... con una cantidad apreciable de jóvenes, a punto de llegar a la conclusión que tendrían ventajas si la formalizaran como una asociación juvenil. La primera iniciativa fue la de crear un grupo de cantares llamado Seara de Outono⁵. Se han recogido junto a los mayores del pueblo canciones antiguas, se estudiaron los trajes típicos rurales, y tras algunos meses de ensayos, el grupo se estrenó. Hoy día dan espectáculos con cierta frecuencia por todo el Algarve. Se siguió la formación de un grupo folklórico, que interpreta las danzas típicas de la zona. También este grupo fue un suceso, no sólo a nivel nacional, sino que también ha actuado en España y Francia. Entre veinte y treinta jóvenes participan activamente en estas actividades, lo que sería impensable años atrás, desde luego porque dichas manifestaciones culturales estaban profundamente desvaloradas. El sentimiento de vergüenza que parecía ser común a las personas en relación a sus propias manifestaciones culturales no existe en estos jóvenes. La asociación también empezó a organizar animaciones socio-culturales con cierta frecuencia, organizando las principales fiestas comunitarias; organiza un festival anual con grupos folklóricos de todo el país; ha organizado una escuela de guitarra, etc.

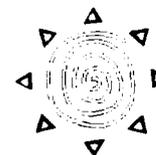
4. Conclusiones

La acción del CAI, de la escuela y de todo el entorno existente en la comunidad ha facilitado en primer lugar la vida a los niños y jóvenes de los montes, tradicionalmente víctimas de un conjunto de problemas educativos difíciles de solucionar. El trabajo de las educadoras en su primer año de frecuencia del CAI es fundamental para recuperar un conjunto de deficiencias estructurales originadas por su ambiente desfavorecido. En el final del primer año, la gran mayoría muestra una progresión enorme en su socialización. Su entrada en la escuela primaria es ahora tan sólo una continuidad de un trabajo que antiguamente no existía, no una experiencia traumática a la que se seguirían otras experiencias negativas. Hoy día ya existen en Cachopo algunos licenciados en áreas tan distintas como portugués, francés o inglés, Matemática o Ingeniería Alimentar, etc. El ambiente comunitario que existe en Cachopo, con diversas entidades que van cooperando entre sí permitió además que se creara una estructura informal destinada a apoyar los niños en su recorrido educativo, incluso cuando se van a estudiar para Tavira, porque algunos licenciados los apoyan voluntariamente. Lo que es de destacar desde luego es que no es posible en este contexto social y cultural separar de forma clara acontecimientos y fenómenos que tienen su origen en la comunidad, de los acontecimientos y fenómenos que serían puramente educativos en otro tipo de contextos.

Un segundo punto que hay que destacar es que la actividad del CAI permitió liberar algunas mujeres, que pasaron a tener una actividad económica, algo que antes era imposible. Desafortunadamente, la zona es difícil en cuanto a la existencia de actividades económicas. La gran mayoría de ellas fueron o son creadas por la propia iniciativa de las personas. De esta forma, habrá aún mucho que trabajar para intentar que las mujeres tengan oportunidades de vida dignas y válidas a nivel profesional.

El tercer punto de nuestras conclusiones se enfoca en los cambios culturales que han ocurrido en los últimos veinte años en Cachopo. Ante todo, es necesario ver la problemática de los cambios insertada en un marco teórico de otro tipo de transformaciones más amplias, que resultan de la acción de factores macro-sociales. Efectivamente, no es igual considerar los cambios en una sociedad típica de la Europa de Norte, por ejemplo, o analizarlo en una sociedad de Europa del Sur. De esta manera, empezamos por decir que la mayor parte del Portugal interior y seguramente la región de Algarve representa zonas en transición social rápida. Si hasta la Segunda Guerra Mundial dichas sociedades estaban marcadas por la tradición, los cambios y las exigencias de la modernización y los impactos de una globalización cada día más efectiva han colocado esas sociedades en una transición entre la tradición y la modernización. Ya Medeiros (1988) señalaba que el interior portugués, que llamaba de neo-local, se caracterizaba por la existencia de sistemas normativos en los que las normas tradicionales son aún válidas, al mismo tiempo que nuevas normas modernas se mezclan, originando sistemas normativos híbridos en los que no existen soluciones de continuidad entre la tradición y la modernización. Estas ideas nos parecen particularmente perspicaces y perfectamente adecuadas al contexto de nuestra investigación. En el caso de Cachopo son claramente visibles normas y principios tradicionales en pleno funcionamiento, como es el caso de los roles de género, que presentan un gran nivel de desigualdad entre mujeres y varones. Al contrario, las nuevas generaciones -como los jóvenes/adultos que han pasado por el CAI y que han crecido en un ambiente totalmente distinto de lo de sus madres y padres- ya producen normas distintas. El resultado final es efectivamente una mezcla que no raras veces produce conflictos y tensiones entre grupos y personas de la comunidad. Lo que sí es importante en este razonamiento es considerar los patrones de cambio que han emergido en los últimos años. Si hay todo un conjunto de cambios sociales y económicos que no hemos podido considerar en este artículo, hay por otro lado un patrón de cambio cultural muy acelerado, lo que además ya habíamos mostrado en Frago y Lucio-Villegas (2004).

Se trata ahora de poder explicar como han emergido en Cachopo estos cambios culturales rápidos, característicos, como hemos dicho, de las sociedades en transición



social rápida. Veinte años de trabajo en estrecha conexión con la valoración de la cultural local, parecen haber producido contribuciones importantes para una reconstrucción identitaria que es fácilmente visible hoy día. Múltiples factores han confluído en este resultado. En primer lugar, la filosofía educativa del CAI, que desde un inicio ha permitido que los niños crecieran positivamente integrados en su propia cultura, acostumbrados a ponerla en sus actividades y, más tarde, en la escuela. Segundo, cambios en la mentalidad de las madres y padres que han acompañado un conjunto amplio de cambios sociales. Tercero, la acción de la asociación juvenil, que en un cierto sentido, ha dado continuidad al trabajo cultural iniciado en el CAI. Cuarto, otro tipo de intervenciones organizadas alrededor de proyectos/procesos de desarrollo local –que no hemos podido referir en este artículo–, que en su conjunto han permitido patrones de cambios económicos y sociales significativos, y que han creado estructuras distintas que actúan intentando mejorar la vida de las personas de Cachopo. El hecho es importante porque hay un ambiente general que puede soportar el cambio; que ve determinados tipos de cambio como fundamentales para la vida de Cachopo; y que, finalmente, reconoce que en cooperación con los otros se pueden organizar actividades que mejoran la realidad social.

En los últimos años, por lo tanto, hubo un diálogo y una evolución constante entre todos los vértices del triángulo mágico. Los cambios comunitarios que en algunas fases ocurrieron a un ritmo impresionante, han permitido que escuela, familia y el centro educativo colaborasen de una forma más estrecha en vistas a lograr un mejor futuro para los jóvenes. En la realidad, cuando las relaciones son relativamente fluidas, es difícil saber donde empiezan y donde acaban los límites de acción de estas tres grandes entidades. Lo que sabemos es que a inicios de la década de ochenta había una tarea urgente que representaba el sueño de todos los habitantes de Cachopo: salir del territorio, buscar trabajo y vida en algún lugar lejos y no volver. También hemos descubierto en esta investigación que muchos jóvenes adultos se han reencontrado con su propia cultura y han descubierto su lugar en el mundo. Actualmente, muchos de ellos no quieren salir de Cachopo. El hecho es sencillo, pero tiene un significado inmenso frente a un escenario de abandono y privación de las zonas de la sierra algarvía, y representa un depósito de esperanza en la vida de las comunidades que ahí se ubican.

Notas

¹ Red de Apoyo al Desarrollo Integrado del Algarve.

² En el momento en el que escribimos la Enseñanza Mediatizada ya se cerró en Cachopo, puesto que no había niños suficientes para que la Dirección General de Educación de Algarve considerase válida la inversión.

³ De Cachopo se han seleccionado para la formación 4 personas; había también personas de Alte, Martinlongo y Azinhal. También en estos pueblos se construyeron centros de animación infantil.

⁴ Los transportes de los niños de los montes aislados fueron, en el inicio, garantizado por la asociación que desde 1986 pasó a gestionar al CAI. Pero desde 1992, el CAI estableció un protocolo con el Ayuntamiento de Tavira que solucionó el problema.

⁵ Trigal de Otoño.

Referencias

ALMEIDA, C. (1987): «As ciências sociais na formação dos monitores», *Cadernos a Rede*, 1, 29-33.

- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1991): *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- CARMO, J. M. (1987): «Formação e meio ambiente», *Cadernos a Rede*, 1, 23-28.
- D'ESPINEY, R. (1997): «Especificidades de um Projecto de Educação de Infância Itinerante». In Mirna Montenegro (org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária* (13-25). Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- FERNANDES, D., & BRANCO, I. (1990): «Conceitos Básicos em Avaliação de Programas Educativos», *Inovação*, 3(4), 9-18.
- FRAGOSO, A., & LUCIO-VILLEGAS, E. (2004): «The Continuous Restart: a case study on young adults of societies in fast transition». In DARLENE E. CLOVER (ed.), *Adult Education for Democracy, Social Justice, and a Culture of Peace* (160-165). Victoria, Faculty of Education, University of Victoria.
- FRAZÃO-MOREIRA, A. (1996): «A aprendizagem no grupo doméstico». In RAÚL ITURRA (org.), *O Saber das Crianças* (27-65). Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- IN LOCO (2001): *Formação para o Desenvolvimento. Formação/Inserção Profissional Territorializada*. Faro, In Loco.
- INE (1998): *Anuário Estatístico 1998*. Região Algarve. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- INE (1999): *Anuário Estatístico de Portugal, 1999*. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- MEDEIROS, F. (1988): «Um Sistema Social de Espaços Múltiplos – a autonomia do local na sociedade portuguesa», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 25/26, 143-162.
- MERRIAM, S.B. (1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid, La Muralla.
- RADIAL (1986): *Relatório de Actividades e Avaliação. Ano 1985/86*. Faro, Projecto Radial. (informe no publicado)
- RADIAL (1987a): *Relatório de Actividades e Avaliação. Ano 1986/87*. Faro, Projecto Radial. (informe no publicado)
- RADIAL (1987b): *Un Projet de Recherche-Action-Participée dans une Zone Défavorisée de L'Algarve*. In Seminário Internacional: Educação de Adultos, Minorias e Áreas Desfavorecidas (182-190). Faro, Instituto Politécnico de Faro.
- RADIAL (1988): *Relatório de Actividades e Avaliação. Ano 1987/88*. Faro, Projecto Radial. (informe no publicado)
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SCHWANDT, T.A. (2001): *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- YIN, R.K. (1993): *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA, Sage Publications.

António Fragoso
es profesor-adjunto de la Escuela Superior
de Educación de la Universidad del Algarve
Correo electrónico: aalmeida@ualg.pt