

4. VIDA DE MAESTRO

Escuela y Comunidad - Escuela y Comunidad

El colegio de la esquina



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA, D.C.

Escuela y Comunidad

El colegio de la esquina



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTI FE DE BOGOTA, D.C.



Directora General
Clemencia Chiappe

Subdirectora Académica
María Cristina Dussán de Suárez

Asesora de Comunicación Educativa
Ann Marie Löök Rivas

Asesoría Editorial
María Eugenia Romero Moreno

Coordinación, Edición y Escritura de Vida de Maestros
Francisco Montaña Ibáñez

Investigación de Campo
Magdalena Vallejo Morillo - Francisco Montaña Ibáñez

Investigación Documental
Magdalena Vallejo Morillo - María Eugenia Romero Moreno

Revisión de Estilo
Ana Cristina Carrillo

Diseño gráfico y editorial
Carmen Huertas Ceballos

Ilustración de la cubierta
Marcela Medina Higuera

Ilustraciones de páginas interiores
Andrés Rey De Castro

Impresión
Elkon Ltda.

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza la reproducción total o parcial citando la fuente y los créditos de los autores. En tal caso se agradece el envío de la publicación en la cual se hace la reproducción.

ISBN - Serie Vida de Maestro: 958-8018-18-8
ISBN - El colegio de la esquina: 958-8018-22-6

© Primera edición: Junio de 1999.
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO — IDEP —
Carrera 19A No. 1A-55 Barrio Eduardo Santos
Teléfonos: 337 1384 - 337 1320 - 337 1289 Fax: 333 9905
Correo electrónico: idep@docente.idep.edu.co
Página Web: www.idep.edu.co
Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.

ÍNDICE

El colegio de la esquina	7
Así son las historias	11
— El amor, las palabras y el Estado	12
— El mar se lleva por dentro	16
— Un experto, un funcionario y un maestro (Fantasía humorística)	20
— Doña Juana y las tres jornadas de María	23
Presentación del seminario	29
Ponencias:	30
— Comunidad educativa serás: ley, deseo y posibilidad. <i>Irene Rodríguez Castillo</i>	31
— Escuela para la convivencia: buscando nuevos paradigmas. <i>Vicky Colbert de Arboleda</i>	38
— Notas sobre la relación escuela-comunidad. Contexto. <i>Jorge Jairo Posada</i>	50
— La educación lúdica en la promoción del civismo. <i>Rodrigo Escobar Navia</i>	66
— Los docentes en las relaciones escuela-comunidad. <i>María del Pilar Cortés</i>	75
— Cultura local y Currículo. <i>Mabel Betancur</i>	81
— Memoria: la escuela, la casa del saber. <i>María Eugenia Romero - Francisco Montaña</i>	90
Presentación de los artículos:	103
— Apuntes sobre la pertinencia de la cultura en los procesos curriculares. <i>Magdalena Vallejo Morillo</i>	105
— Escuela-comunidad. ¡Qué cuento de relación! <i>María del Rosario Mina</i>	112
Recomendaciones bibliográficas	125

No es posible concebir una escuela aislada de la sociedad y de la cultura de su entorno. La historia de la escuela está íntimamente ligada al desarrollo de la sociedad y de los procesos culturales. Sin embargo, la modernización, los procesos de apertura económica y la dinámica social y política le han exigido a la escuela un papel para el cual no ha estado preparado. Las siguientes inquietudes pueden orientar una reflexión y discusión acerca de las relaciones entre la Escuela y la Comunidad.

¿Qué podemos aprender de las historias de vida de maestros respecto a la creación de comunidad educativa, participación y valores democráticos en una sociedad en crisis como la nuestra?

¿Qué puede hacer la escuela para promover la formación cívica del ciudadano?

¿Cómo se puede relacionar la escuela con la familia para lograr una formación integral del ciudadano?

¿Cómo se pueden afianzar y mejorar las relaciones entre la escuela y la sociedad?

¿Cuál es el papel de la escuela en la reconstrucción de nuestra sociedad?

¿Cuál es el alcance de los conceptos escuela-comunidad, participación, gobierno escolar, democracia?

Mucho se ha hablado – y escrito – acerca de la relación entre el currículo y la cultura local, pero, ¿qué se está haciendo en la escuela y en el sistema educativo para incorporar verdaderamente valores y aspectos culturales locales en la formación de los niños y las niñas?

¿Interpreta la escuela de hoy y de mañana la realidad del entorno y se reconstruye día a día de acuerdo con las necesidades de la sociedad?



EL COLEGIO DE LA ESQUINA

En este cuarto volumen de *Vida de Maestro* se hace claro que todos los temas de la serie se tocan entre sí, la sexualidad tiene que ver con las relaciones y el modelo de escuela que pensamos y construimos, y por lo tanto con las relaciones que ésta establece con la comunidad, además de cómo se define en tanto conjunto de relaciones de seres humanos. Las innovaciones tienen que ver con la imagen de maestro que existe en nuestra cultura, con el rol que suponemos deben asumir; el problema de las drogas y su consumo o su tráfico en las instituciones escolares está íntimamente ligado a los problemas de las comunidades en las cuales se encuentran, a los problemas del país en donde vivimos; la salud mental de los maestros, de los alumnos, la que se refleja en las relaciones entre ellos; están relacionados con la violencia tácita y explícita que se vive en las instituciones. En fin, los diez temas elegidos para la serie editorial no pueden ser considerados como asuntos aislados y terminados. Al contrario, están entrelazados de manera firme y cercana. Considerar uno, olvidando cualquiera de los otros puede deformar profundamente la realidad. Sin embargo, siguiendo una mínima organización, se hace necesario que cada uno de los diez temas escogidos ocupe un espacio definido y propio. Es la única manera de poder acercarse a ellos con la esperanza de abarcar un campo lo bastante amplio e ilustrativo, sin olvidar nunca que sólo hacen parte de una maravillosa realidad llamada *escuela*.

La educación tiene esa virtud y ese peligro. Cualquier aspecto del conocimiento, de la ciencia exacta o humana que se quiera mirar, tiene espacio en su perspectiva. Su cuerpo epistemológico, por decirlo de alguna manera, está surcado por las nervaciones de muchas ciencias. Es lógico, si pensamos que la escuela es una síntesis del estado del conocimiento, de los comportamientos, de las creencias que la sociedad ha determinado como importantes y merecedoras de ser transmitidas a las siguientes generaciones. Siendo así, lo realmente extraño, es cómo en las escuelas y en las reflexiones que se hacen sobre ellas, no han intervenido muchas más ciencias. Lo cierto es que esta condición le permite a los educadores tener un amplio panorama dentro del conocimiento humano, una gran versatilidad en la elaboración de los discursos, pero al tiempo estar permanentemente al borde de la mediocridad, por no poder, físicamente, profundizar lo suficiente en cada uno de los campos.

En consecuencia, las relaciones de la escuela con la comunidad, como objeto de estudio, pueden definirse desde diferentes ópticas. Por ejemplo, sin tratar de mencionarlas todas, podemos mencionar algunas preguntas que implicarían posiciones específicas: ¿Cómo se inscribe la escuela en el sector productivo? ¿De qué manera se relaciona la escuela con el ambiente ecológico en el que se encuentra? ¿Qué le entrega la escuela a la comunidad donde se localiza y viceversa, en términos de reproducción cultural? ¿Cómo, por medio de qué reglas, a partir de qué acuerdos las escuelas se constituyen en comunidades? Es decir, el asunto puede verse desde la antropología, la economía, la sociología, la lingüística, los estudios culturales, en fin.

Sin importar cuál de esas perspectivas se asuma, es claro que todas implican un estudio profundo y sistemático de la realidad

escolar, con la metodología, procedimientos y formas propias de cada disciplina. Escoger alguna depende de la intención con que se estudie problema. En nuestro caso, el fin no es realizar informes de estado, ni ajustar herramientas de investigación, ni combinar métodos. El propósito de esta colección es participar con tres tipos de elementos en el desarrollo de un diálogo eficiente y productivo entre los partícipes de la comunidad educativa.

Por una parte introducimos como elemento fundamental para la reflexión la experiencia de los maestros. Se trata de una serie de historias de vida construidas a partir de entrevistas con docentes de la ciudad, en las cuales se evidenciaron los temas de esta colección. Con ello se pretende dar un soporte concreto al pensamiento que se genere sobre cada problema. A partir de estas historias varios intelectuales reconocidos han sido invitados a aportar sus ideas como un primer impulso a la reflexión. Se trata de las ponencias que tienen lugar en los seminarios, que son el segundo elemento de este libro. Por último, introducimos un número reducido de artículos que traten a profundidad alguno de los aspectos presentes o ausentes en las ponencias transcritas. Como salta a la vista, con este tipo de estructura editorial sería inútil pretender abarcar el tema en profundidad, pues requeriría de mayor espacio físico y académico para lograrlo.

Se trata entonces, no de sentar cátedra, ni de decir la última palabra sobre el tema. Todo lo contrario, nos proponemos decir la primera palabra para que empiece un diálogo profundo y sustancioso que despeje dudas, que siembre semillas, que comparta cosechas, que permita y apoye la formación de una comunidad académica real y reflexiva en el magisterio Distrital. De esta manera, les damos la bienvenida al *Colegio de la Esquina*.

HISTORIAS
DE VIDA
DE MAESTROS



ASÍ SON LAS HISTORIAS

Cuando una maestra tuvo la desesperada idea de acercarse a un pequeño enfurecido con uno de sus compañeros al gran espejo que había en el baño de la escuela, consiguió lo que nunca antes había logrado por medio de amenazas, argumentos, cariño o fortaleza. El niño, desarticulado frente a su imagen deformada por la ira, accedió por primera vez a relacionarse en otro nivel de comunicación con su maestra. Con esto, se logró no sólo desarmar la agresividad de uno de los estudiantes más violentos de la escuela, sino establecer los parámetros para la construcción de una metodología para lograr espacios de convivencia.

Las historias que aquí incluimos tienen un valor similar a la experiencia del niño, su reflejo y la maestra. Por supuesto, con ellas no se propone plantear ejemplos de comportamiento ni modelos de conducta, inclusive en el trabajo de escritura que se ha realizado, se ha buscado evitar que los finales puedan, como en las fábulas —cuya intención sí es establecer modelos— ser interpretadas como soluciones generales y aplicables a cualquier otro contexto. En estas historias no hay héroes, ni existen prototipos, se ha procurado construir una imagen de la realidad en donde se encuentren los reflejos de varios maestros del Distrito. Son el resultado de una serie de entrevistas elaboradas con maestros de la ciudad que han sido trabajadas reuniendo, eliminando y redefiniendo elementos narrativos. Se ha buscado en su construcción una cierta coherencia estilística y una cercana relación con la realidad en la que se originan.

El tema de las relaciones de la escuela con la comunidad está visto en ellas, no como un motivo único, los asuntos que les dan cuerpo siempre pueden tener más aristas de las que permite el tema de cada volumen. Su intención, como la de esta colección y de las demás herramientas interesantes del conjunto es propiciar espacios de socialización, donde a partir de la reflexión sobre determinados temas, se generen procesos de creación conjunta de valores. No pretenden modelar conductas sino servir como detonantes catárticos para que los conflictos sociales se evidencien, se ventilen y permitan el surgimiento de escenarios de confrontación y construcción de consensos.

Su interés radica en que, de manera novelada, reflejan la vida de algunos maestros de la ciudad y sus problemas cotidianos. A partir de ellas, esperamos que, como en el caso de la maestra y el niño, sea posible encontrar nuevos canales de comunicación.

El amor, las palabras y el Estado

Julián tiene casi cuarenta años, está divorciado y no tiene hijos. Pertenece a una de las poderosas agremiaciones sindicales de maestros de la ciudad, donde goza de un enorme prestigio como pensador político y aguerrido defensor de los derechos de los trabajadores. Organiza reuniones, mítines,



escribe comunicados y se preocupa mucho por la poca atención que el Estado le prodiga a la educación. Sobre esto habla emocionado con sus alumnos de bachillerato, en quienes tiene puestas todas sus esperanzas de renovación social. Por las noches estudia leyes convencido de que las leyes le permitirán quebrarle el espinazo al animal de ocho patas que se devora el presupuesto

para la educación. Sin embargo, en sus círculos más íntimos e incluso con sus compañeros de escuela, Julián llega a confesar, con un dejo de arrogancia, que sólo espera graduarse para abandonar sus labores como profesor del Estado, donde ningún esfuerzo es reconocido. Además, espera conseguir una posición desde la cual hacer aportes más significativos a la causa que lo mueve incansablemente día a día.

Para multiplicar sus ideas, Julián forma en sus estudiantes una conciencia que les permita, por lo menos, reconocer al enemigo. Sus clases de ciencias sociales son una diatriba contra los poderosos en la cual los pobres —de quienes los alumnos y él hacen parte— aparecen como las víctimas inermes de los deseos egoístas y enconados de las élites dominantes. Julián se pierde en disquisiciones donde las expresiones más comunes son: “los enemigos de clase”, “el Estado inútil y culpable”, “el Estado en manos de los monopolios”, “el Estado explotador e injusto”. Una vez empieza a hablar sobre esto, olvida por completo a sus alumnos. Lo llaman “profe puntilla” aludiendo su entonación de orador de plaza pública, mientras dedican su atención a asuntos como la próxima fiesta, el campeonato de micro, las piernas de la profe de preescolar, etc.

Si esa tarde luminosa de junio no hubiera aparecido Mireya en la Asociación, Julián hubiera continuado con la rutina que lo llevaba de la escuela a la sede de la Agremiación de Docentes Urbanos, y de la sede a la universidad, dejando la huella de sus disquisiciones en pro de la recuperación de la dignidad de vida de los oprimidos. La joven estaba buscando al responsable de los proyectos de comunicaciones. Julián era el secretario de la comisión política, pero como no había nadie más, se presentó dispuesto a servirle. A los pocos minutos ya sabía que era una profesora

recién venida de los Llanos, tenía un proyecto y quería el apoyo de la Agronomía. Además se dió cuenta de que no podía dejar de mirarla cuando estaba cerca. Arrebatado por los encantos de la llanera, se adueñó del proyecto y logró que la Agronomía hiciera realidad el sueño de la profesora.

De esa manera, empezó a gestarse en la escuela de Mireya —en la misma localidad del colegio de Julián— una maravillosa experiencia donde los niños de primero y segundo de primaria realizaban un pequeño programa radial, en el que mostraban y se apropiaban del entorno en el cual vivían.

Soltera también, Mireya, no desatendió las invitaciones que le hacía Julián, a quien veía como un trabajador de la educación, uno de los convencidos de que el aula era el espacio donde se podía cambiar el mundo. Las tardes en la Agronomía, donde la profesora montaba el material recolectado por sus alumnos, fueron el tiempo en el cual discutieron y enumeraron todo cuanto sabían de educación. Emocionados descubrían la potencia de la herramienta que Mireya había encontrado. En sus programas radiales los niños mostraban conflictos familiares, llamaban a la solidaridad, recreaban la cruda vida cotidiana del barrio, la aguadepanela y el peligro. Gracias a esta información, Mireya podía dirigir sus esfuerzos para hacer de su relación con los niños algo útil en sus vidas. Así pasaron las tardes hasta que no tuvieron nada que decirse sobre educación, y temían como un par de adolescentes la conversación que, ocultamente, anhelaban. Sin embargo, aún había una manera de cubrir el deseo; podía mostrarse su trabajo en las aulas.

En ese momento un incidente resonó como un alarido en la paredes de la Agronomía. Un estudiante de la localidad había

sido detenido vendiendo drogas a sus compañeros. Se pensaba que la policía lo había detenido, no se encontraba a su familia, ni tampoco la institución a la cual pertenecía. La Agremiación, alertada por los rumores, debía intervenir para averiguar su paradero.

Julián se deshizo en improperios contra el Estado, que sometía a las clases deprimidas a unas presiones violentas cuando permitía que las ofertas del consumo masivo las alcanzaran. Recordó que el papel de la educación era ofrecerle a los jóvenes alternativas para asumir su existencia, distintas a la sociedad de consumo. Mireya, en cambio, guardó un enigmático silencio frente al hecho y se dedicó con redoblada energía a conseguir que sus niños divulgaran, por el programa de radio sus propuestas de solución a los grandes problemas de la comunidad que, sin duda, afectaban inevitablemente la calidad de la educación.

Julián, empezó a promover la gestión para que los maestros tuvieran una prima educativa que les permitiera prepararse mejor y así poder ofrecer opciones reales a los jóvenes de los barrios marginales donde trabajaban.

En sus clases redobló sus ataques contra el Estado alcahuete que permitía que los muchachos se perdieran en los fondos de la descomposición. Sus encuentros con Mireya se estaban volviendo cada vez más breves y la distancia empezaba a dominarlos. Julián, decidido a cambiar la situación, apresuró el momento de mostrar los tesoros más queridos y la invitó a su colegio el día siguiente. La profesora declinó la invitación, estaba ocupada con un descubrimiento que los niños habían hecho acerca de la venta de drogas en los colegios, y pensaba que no podía dejarlos solos en un asunto tan peligroso. El lo invitó en cambio a participar con ellos en la

pesquisa. Siendo esa la única oportunidad que le quedaba, Julián se manifestó dispuesto.

Durante la mañana siguiente, los pequeños que los guiaron, mostrándoles los recorridos de las drogas que surcaban la zona. Mientras caminaban, Julián decía que llegarían mejores tiempos, donde las oportunidades fueran equitativas, donde el Estado se ocupara de la mayoría y dejara de beneficiar a la minoría. Mireya entre tanto atendía la búsqueda a que había lanzado a sus estudiantes. En medio de una calle de barro seco, marcada con los surcos dejados por las llantas de las volquetas, uno de ellos recordó el lugar dónde habían visto por última vez al estudiante desaparecido. Interesado por la información que pudiera obtener de parte del niño, Julián lo interrogó sobre la institución educativa, el curso, etc., a los cuales pertenecía el joven. Sin poderlo creer, esa mañana Julián descubrió que había perdido a uno de sus estudiantes, del que no recordaba su nombre, su voz o sus facciones. Se dio cuenta de que tenía mucho trabajo por hacer, si quería recuperar el tiempo perdido.

El mar se lleva por dentro

Rosalba era una mulata de casi cincuenta años, que llegó a la capital buscando una mejor posición económica y sobre todo, siguiendo a quien se convertiría en su marido.

Sus hijos nacieron en Bogotá y Rosalba pretendía que nunca olvidaran el lugar de dónde venían a pesar de que fueran ciudadanos de la capital. Para lograrlo había convertido su casa en un refugio del mar en las montañas. En ella, la cocina, la forma de dormir, la forma de mirar pasar los días, la manera de despedir a los muertos, de saludar a los recién nacidos, de celebrar las cosas



que había que celebrar, recordaban con su ritualidad los orígenes que llevaron la sangre de la familia hasta el litoral pacífico colombiano.

Hacía veinticuatro años era maestra en primaria, especializada en matemáticas. Durante quince trabajó en una escuela del Distrito y era la mayor de los profesores. Esto, unido a su encanto natural, hizo que su palabra fuera punto de referencia en la toma de decisiones para el grupo. Si Rosalba decidía ir, hablar, aceptar, negar, acceder, etc., era muy posible que los demás profesores del grupo la siguiera en su decisión, convencidos de que a ella la sabiduría le dictaba sus razones.

A pesar de estar convencidos de esas cualidades de la maestra, sus compañeros no contaban con ella cuando se hablaba de innovar en el aula o de investigación teórica. Rosalba llevaba mucho tiempo enseñando matemáticas y consideraba que sus alumnos habían aprendido porque ella enseñaba bien. Además, si innovar era enseñar como nadie había enseñado, ella enseñaba como se le había ocurrido, de manera que llevaba casi treinta años innovando. Estaba tan convencida de su verdad que había llevado su metodología a concursos nacionales y distritales, donde efectivamente había recibido reconocimiento. Tenía razones para no interesarse en probar otras cosas a esas alturas de su vida.

Testigo de la llegada de muchos niños de su mismo color de piel a los barrios cuya población era atendida en su escuela, Rosalba había descubierto que los pequeños se iban convirtiendo en seres apáticos, alejados, silenciosos y posteriormente agresivos o —como los llamaban sus compañeros— desadaptados. Herida en el amor por su tierra y su raza, y convencida de que lo único que le faltaba a los niños era afecto, decidió dedicar el tiempo que

le quedaba al trabajo con ellos. Al hacerlo descubrió que el número de niños negros maltratados aumentaba, y quiso convertir su escuela en un centro piloto de educación étnica. Pero sus deseos no coincidían con los del rector, ni con las posibilidades reales de la institución. Para el rector el problema de los niños negros no era el más grave de la localidad, para sus compañeros el tiempo libre estaba destinado a otras prioridades.

Rosalba tuvo que resignarse a trabajar con los niños que cupieran en su casa y en los tiempos que más o menos alcanzaba a rescatar de su rutina diaria. Los tres niños que atendía directamente en su escuela sumados a los siete que conseguía reunir en la sala de su casa eran su granito de arena en la recuperación de la dignidad de su prole.

Entre tanto, uno de los niños a quien enseñaba a escribir, sumar, restar, leer, anudarse los zapatos, sentarse, respetar las opiniones de los demás, empezaba a tener dificultades. Rosalba se daba cuenta de que el pequeño se rezagaba cada vez más del grupo. Convencida de que todos los niños debían salir de su curso sabiendo lo mismo, le escribió a la madre del pequeño proponiéndole que lo inscribiera en cursos de apoyo. Pero ésta no sabía a dónde llevarlo para que recibiera el apoyo sugerido por Rosalba, y tampoco se atrevía a hablar con esa maestra grande, de voz grave que parecía estar siempre de mal genio.

El pequeño cada vez más intimidado por el conocimiento que se le escapaba de las manos, se quedaba en un rincón del salón, paralizado, viendo cómo se hacía cada vez más profundo el abismo que lo separaba de sus demás compañeros. Rosalba convencida de que el niño tenía problemas de lenguaje, decidió mandarlo a la terapeuta que trabaja en la escuela vecina.

En ese tiempo, la comunidad negra que vivía en las montañas orientales de la capital se había agrupado en una casa cultural. Como primer acto de su existencia, los miembros decidieron rendirle un homenaje a Rosalba por su trabajo en el rescate de los valores y la cultura que ninguno quería olvidar. El momento más emocionante de la ceremonia tuvo lugar cuando los alumnos de Rosalba la recocieron como su “mamá negra”, por haberles permitido volver a vivir el mar que llevaban en la sangre. Durante esa reunión, Rosalba, que continuaba inquieta por la discriminación que sufrían los niños negros en las escuelas de su localidad, conoció a un religioso alemán, director de una Fundación cristiana promotora de proyectos para la conservación de los valores de las comunidades del litoral pacífico. El hombre la invitó a participar como educadora negra para negros. Le propuso llevar a cabo jornadas extraordinarias en la Fundación para apoyar a los niños negros en su adaptación académica y cultural. Rosalba no tuvo que pensarlo mucho para darse cuenta de que se trataba de la oportunidad esperada para ayudar a sus coterráneos. Ese era el lugar donde su trabajo racial tenía sentido. Gracias a su dedicación, en poco tiempo se convirtió en el hada madrina de los morenos de la zona sur oriental de la capital. La certeza de que su trabajo estaba bien orientado, le permitía acoger a los niños negros con problemas en las instituciones escolares.

Una mañana, cuando estaba a punto de llegar a su escuela, fue interceptada por una mujer negra que le habló de su sobrino, lo hacía en nombre de la madre del niño que era muy tímida y no se atrevía a abordarla. El niño tenía problemas en la escuela, no quería volver y sus padres no tenían otra opción distinta a la educación pública. Para Rosalba, se trataba de un caso común en niños de color enfrentados como minoría a la educación racista; estaba acostumbrada a esos problemas y sabía cómo manejarlos,

así que le pidió llevar a su sobrino a la Fundación. La mujer no entendía por qué debía llevarlo a la Fundación si el niño estaba inscrito en la escuela donde Rosalba era profesora. Eso hacía las cosas aún más fáciles. Sólo necesitaba el nombre del pequeño y se comprometía a sacarlo adelante.

Al entrar al salón se dio cuenta de que el sobrino de la mujer tía negra era el niño blanco, casi rubio, que había dejado de hablar y que para ese momento había empezado a hacer unos ruidos extraños para comunicarse con los demás a quienes golpeaba sin piedad ni razón. Poniendo a prueba sus dotes de educadora, Rosalba le dedicó todos los días un momento de su tiempo al milagro de la genética, pero al cabo de dos semanas de esfuerzos infructuosos, decidió pedirle a la otra profesora de primero que se hiciera cargo de él.

Un experto, un funcionario y un maestro (Fantasía humorística)

Alfonso Ortiz llevaba ya casi dieciocho años siendo profesor en la sección de primaria de un colegio del Distrito, cuando consiguió que le permitieran dictar clase en el bachillerato, cumpliendo así su gran ambición. Ser profesor de bachillerato lo acercaba a una nueva posición. No esperaba ganar más dinero, pues su salario había llegado al límite máximo, pero deseaba sentirse más cerca de la investigación y el reconocimiento académico, que en su concepto se alcanzaba en la universidades o, en su defecto, en la sección de bachillerato.

Una vez dado este paso, Alfonso se propuso lucirse para demostrarle a todos que el traslado no se lo había ganado por sus artimañas, ni su quejadera, sino porque en realidad la institución

que no sólo era un profesor destacado, sino además, un pensador arriesgado y de alto vuelo. Así propuso una idea, en su concepto, brillante: la escuela se debía mover donde se encontraban las necesidades, actuando de acuerdo con las leyes del mercado.

Esta iniciativa, rara y novedosa, le llamó profundamente la atención a Manuel, quien en el momento era el director (E) del CADEL de la localidad. Creyendo detectar en ella una increíble muestra de autonomía, se reunió con Alfonso y planeó una estrategia administrativa para alimentar de recursos el proyecto y lograr al fin que de manera evidente y experimental-piloto, la escuela se movilizara hacia la comunidad.

Empeñado en esta iniciativa, llegó hasta el Secretario General de Educación e intentó hacerlo hasta al mismo Alcalde para presentarles el proyecto. El asistente privado del Secretario de Educación en ese momento, estaba ocupado planeando la recepción de un grupo de asesores finlandeses dispuestos a hacer una inversión considerable en proyectos educativos, y la idea le sonó rara y extraña, pero adorable.

Muy pronto, el sueño de Alfonso se haría realidad, cosa que no suele suceder a muchos: sus alumnos —los veinte que llegaban tarde a desordenar sus actividades programadas— tendrían una mejor atención educativa pues la escuela se iba a mover hacia ellos, siguiendo una dinámica que debería volverse política institucional y nacional.

Entusiasmados con la idea que los llevaría a la gloria, Manuel y Alfonso hacían investigaciones históricas, averiguaciones técnicas, visitas a ingenieros; se familiarizaron con la jerga de la construcción y muy pronto supieron todo lo que se podía saber

acerca del movimiento de edificios. Estaban realmente preparados para presentarles a los asesores internacionales un proyecto sustentado y coherente de inversión en pro del desarrollo de la escuela del año dos mil.

Ortiz y Manuel esperaron varias horas el día señalado para exponer su proyecto, pero el encuentro nunca se llevó a cabo y por lo tanto el colegio donde Ortiz había trabajado casi dieciocho años, no fue movido, por lo menos con financiación finlandesa. El problema del profe Ortiz seguía intacto.

Si utilizando su enorme ingenio, Alfonso no había conseguido resolver la angustia que le producía cada jornada escolar sin encontrarle sentido a lo que hacía, lo haría utilizando su persistencia. Resolvió no mover un pie del CADEL hasta cuando accedieran a trasladarlo a un colegio o a una escuela donde los alumnos vivieran cerca del plantel. Basaba su petición en que nunca, durante sus largos años de servicio en el magisterio, había pedido nada. Una vez conseguido el traslado del nuevo profesor, los muchachos de Ortiz empezaron a llegar cumplidos a la clase, facilitándole, seguramente la tarea a su sucesor.

Doña Juana y las tres jornadas de María

María Elsi, se casó con un inteligente campesino valluno, que muy pronto se convirtió en ingeniero. Con él tuvo tres hijos que nacieron en Bogotá donde María Elsi trabajaba como maestra en un colegio Distrital desde hacía varios años.

Profesora de Ciencias Naturales en la sección de primaria del colegio, había conseguido dos cosas que a su modo de ver eran importantes: los alumnos de bachillerato colaboraban de

manera entusiasta con ella en el trabajo con los pequeños y había vinculado el trabajo de Ciencias Naturales con acciones que afectaban directamente el entorno físico y las condiciones ambientales de la localidad.

Así, con profesores y alumnos de primaria y bachillerato, lideraba un grupo de educación ambiental que promovía conductas amables con el entorno y realizaba acciones ejemplares como jornadas de limpieza y recorridos de sensibilización al nacimiento del río que cuando atravesaba la localidad, ya estaba convertido en una cloaca inmundada. Desde el punto de vista educativo, María Elsi estaba segura de que la investigación que desarrollaban sus alumnos, nacía de una necesidad que a su vez se originaba en el trabajo de campo. La maestra, en sus evaluaciones, había comprobado que los conocimientos relacionados con las experiencias concretas, eran asimilados por los muchachos más fácilmente que los simplemente investigados o recibidos en clase. Inclusive, con los primeros hacían extrapolaciones y relaciones interdisciplinarias.

Los alumnos la querían, unos porque pensaban que la clase de ciencias era un paseo, pues solamente se quedaban en el salón cuando era imposible hacer la salida programada o cuando era necesario reflexionar sobre el trabajo de campo; y otros porque habían descubierto hasta qué punto el conocimiento científico les permitía entender la riqueza del mundo en que vivían.

A pesar de que al principio sus iniciativas habían sido vistas como una forma de esquivar la hora de clase y la tiza, muy pronto sus compañeros entendieron que al contrario de sus supuestos, María Elsi trabajaba inclusive dos jornadas completas recibiendo el salario correspondiente a una sola. Así, que muy



pronto empezó a ser considerada como una maestra consagrada y entregada a su vocación. Los reconocimientos no se hicieron esperar. En su colegio fue galardonada varias veces como la mejor profesora del año y el coordinador la impulsó para sistematizar su trabajo y presentarlo a las convocatorias de innovaciones educativas en el IDEP.

María Elsi se había convertido con el paso de los años en una maestra modelo, en un paradigma del comportamiento pedagógico del educador. Ella, que manejaba el proyecto de Ciencias Naturales de toda la primaria, que lideraba un grupo intercolegial y que estaba escribiendo su experiencia, podía, inclusive, apoyar a sus compañeros de área en lo que se les ofrecía continuamente.

Sin embargo, tuvo lugar un acontecimiento que transformó de manera radical la vida de la ilustre profesora. Su marido, el ingeniero caleño, con quien había compartido toda su vida quedó cesante después de una reforma administrativa en la entidad donde trabajaba. El sueldo del ingeniero constituía el ochenta por ciento de los ingresos familiares, destinados casi en su totalidad a pagar las cuotas de una hipoteca y la educación en universidades y colegios privados de los tres hijos. El nivel de consumo y gastos de la familia no les había permitido casi ningún ahorro, de modo que al ser despedido, el hombre sólo contaba con su suerte y con la deprimente liquidación, que, sin más, debió ser gastada en el diario vivir.

Muy pronto, la economía familiar empezó a irse a pique, cuentas atrasadas, llamadas y telegramas de los bancos, urgencia

por la llegada del cheque de María Elsi, entre otros, se hicieron comunes. Entre tanto, las remuneraciones que le ofrecían al ingeniero no correspondían de ninguna manera a lo que pensaba merecerse por su experiencia y conocimiento, así que prefería seguir desempleado a rebajar su nivel profesional.

En esos días se desbordó el relleno sanitario Doña Juana, situado relativamente cerca del colegio donde trabajaba la maestra. Sin pensarlo dos veces, consideró que la escuela debía formar parte de los comités de emergencia y aportar desde lo académico y lo educativo, elementos para que la comunidad aprendiera a manejar la difícil situación de toxicidad a que se veía sometida y además, madurara en ella una conciencia ambiental que le permitiera supervisar y evitar un nuevo desastre.

María Elsi, fue delegada por el CADEL para formar parte en uno de dichos comités. Por iniciativa propia, convocó a un grupo de padres y alumnos a realizar un trabajo de emergencia. En este período, la profesora no trabajaba ya dos, sino tres jornadas escolares recibiendo, como siempre, el salario correspondiente a una sola.

Para ese entonces, el ingeniero, agobiado por la deudas que crecían, decidió hacer una jugada desesperada y llena de inconvenientes, pero que veía como única salida de su crisis. Empacó maletas y se lanzó con el dinero que quedaba de la liquidación hacia Miami, donde pretendía montar una empresa con un familiar lejano. De un momento a otro, María Elsi, quien apenas había tenido tiempo para asumir la drástica decisión de su marido, se vio obligada a responder con su salario de maestra a todas las obligaciones de la familia. Enfrentada de manera brutal con esa nueva realidad, la ejemplar profesora debió vender el carro y cruzar

los dedos para que el mes siguiente su marido pudiera empezar a enviarle dinero. Como esto no ocurrió, María Elsi acudió donde sus viejos conocidos buscando trabajo. Tomó la primera oferta que le presentaron y empezó a desempeñarse como



profesora de biología en un colegio privado durante la jornada de la tarde. Sin embargo para poder hacerlo tuvo que abandonar su participación en el comité de emergencia, cosa que dolió mucho a los demás participantes que contaban con su conocimiento, entusiasmo y capacidad de movilización para asegurar el éxito de las acciones propuestas.

Aunque la nueva entrada aliviaba un poco la crítica situación, María Elsi empezó a darse cuenta que debía sacar de sus cuentas de ingreso la suma que su marido se había comprometido a enviar. Ese faltante también debía asumirlo ella. Pronto, recibió una citación de la corporación hipotecaria que le advertía la posibilidad de rematar el inmueble con el fin de cobrar el saldo de la deuda. Pidió un nuevo plazo y se dirigió al CADEL. Allí le esbozó un breve panorama de su situación a la directora y le pidió trasladarla a la jornada de la noche, para aprovechar las dos jornadas restantes en actividades productivas económicamente.

Gracias al reconocimiento logrado y a la alta estima que gravitaba sobre la maestra, el traslado fue rápidamente concedido y en condiciones insuperables en términos de ubicación. Contando con una jornada más, María Elsi consiguió engancharse en un instituto de validación y preparación para los exámenes de estado donde a causa de no tener estudios de posgrado le pagaban una miseria por cada hora dictada; miseria que le servía, sin embargo para completar el dinero de la cuota del crédito.

A pesar de las promesas de los padres y alumnos, apenas María Elsi se alejó del proyecto de educación comunitaria, éste se terminó.

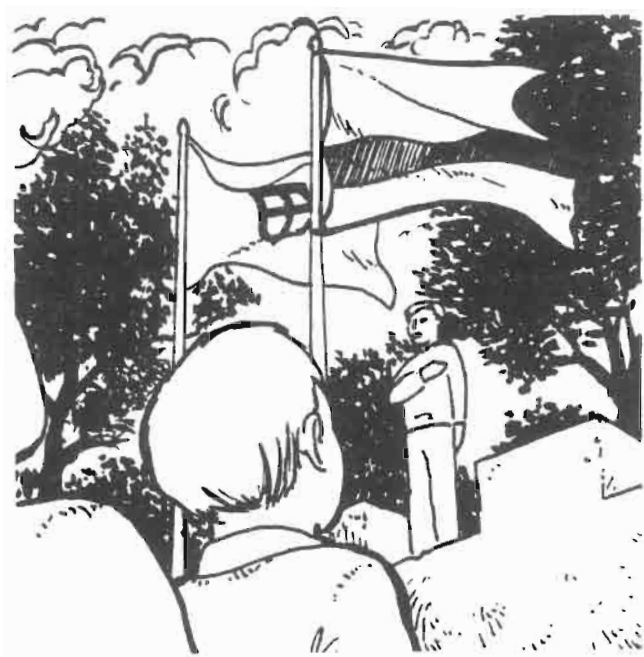
Así, la reconocida profesora se sumergió en un sin fin de clases para las cuales no tenía el tiempo suficiente de preparación y abandonó todos los proyectos que hasta el momento le habían significado, no sólo un importante desarrollo intelectual, sino un reconocimiento profesional. A cambio de esto, pudo conservar su casa y asegurarse de que sus hijos pudieran seguir estudiando donde lo venían haciendo.

Durante 1999, el IDEP ha convocado a la comunidad educativa a participar en los seminarios del proyecto Vida de Maestro. En estos, a partir de las historias de vida, se han reunido especialistas y profanos a dar sus opiniones acerca de los aspectos más relevantes que se encuentran en ellas. En este caso, las relaciones de la escuela con la comunidad, de la escuela como comunidad y de la comunidad hacia la escuela tienen un lugar determinante. Para este seminario, contamos con la presencia de varios especialistas que ofrecieron un amplio espectro de miradas sobre el tema.

*Por una parte, la psicóloga **Irene Rodríguez**, asesora pedagógica del IDEP, ofreció un panorama histórico de la tarea que la Escuela debió asumir a partir de la aparición del concepto de Comunidad Académica. La educadora **Vicky Colbert de Arboleda** realizó un provechoso análisis de los casos presentados en las Historias de Vida. Es relevante la forma metodológica adoptada, pues propone que a partir de experiencias concretas es posible desarrollar análisis que lleven a conclusiones y recomendaciones generales. El profesor **Jorge Jairo Posada** hace un recorrido por las distintas maneras que existen, de acuerdo con una investigación realizada por la UPN, de vincular la escuela con la comunidad y de establecer comunidades dentro de la escuela, sus implicaciones sociológicas y pedagógicas. En seguida tuvo lugar la intervención del Doctor **Rodrigo Escobar Navia**, exministro de educación quien propuso que a partir del reconocimiento de la existencia de seres humanos en los espacios escolares, se estableciera el punto de partida para construir una nueva escuela. La educadora **María del Pilar Cortés** hace relato de su experiencia como directora de un jardín comunitario en el barrio Chircales que le permitió concluir que las relaciones entre la escuela y la comunidad son sin duda unas relaciones de dos vías, la vinculación de la escuela con los procesos sociales de la comunidad, es definitiva para elaborar proyectos pedagógicos pertinentes para la realidad donde se inscriben. La educadora **Mabel Betancur** intenta descifrar la relación entre cultura local y currículum que considera fundamental para la construcción de una educación adaptada a las nuevas exigencias.*

En seguida encontrará una versión editada de las ponencias que procura mantener tanto su integridad estilística, como intelectual. Esperamos que con ellas el lector descubra un motivo para adentrarse en la reflexión sobre la relación que existe entre la Escuela y la Comunidad, a partir de las experiencias que aparecen en las historias de vida, pero sobre todo a partir de la observación y el análisis de su propia cotidianidad.

PONENCIAS
DE VIDA
DE MAESTRO



COMUNIDAD EDUCATIVA SERÁS: LEY, DESEO Y POSIBILIDAD

Irene Rodríguez Castillo

PSICÓLOGA. ASESORA PEDAGÓGICA DEL IDEP.

Para hablar de comunidad y escuela, quiero adoptar la perspectiva de quien ha trabajado a nivel escolar y ha asumido el reto de construir el concepto de Comunidad Educativa. Muchos de nosotros somos los protagonistas de los cambios que generaron nuestra Carta Constitucional, la Ley 115 y el Plan de Decenal al redefinir el sentido de la educación y de la escuela.

Dentro de estos cambios propuestos por la Constitución y las leyes, existe una categoría que me apasiona: el Proyecto de Comunidad Educativa. Con él, dejábamos de llamarnos colegio o escuela, de ser simplemente institución educativa y empezábamos a movernos a través de una serie de conceptos que, además, teníamos que construir: participación, descentralización, concertación, consenso, fueron entre otros, algunos de los procesos que interrogaron nuestra experiencia de comunidad. Se trata de una serie de conceptos que hay que generar en la escuela, es necesario confrontarlos con la práctica cotidiana para identificar cómo se trabaja con ellos y cuáles son los beneficios para el grupo de personas constituido como unidad.

En el proceso de reconocernos como unidad, podemos empezar por el ejercicio de desarmar la palabra comunidad. En ella encontramos una partícula que la inaugura y al tiempo expresa una idea determinante: común, lo que nos reúne, lo que nos convoca, el conjunto de criterios que nos conecta y nos relaciona.

Un segundo ejercicio consiste en analizar cómo nos reconocen y qué nos encargan cuando nos nombran *comunidad* en los planes de desarrollo. Desde la perspectiva de Proyecto de Nación, el Plan de Desarrollo propone como reto para las comunidades educativas contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano, más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político, más respetuoso de los derechos humanos, más pacífico en la relación con los semejantes, más consciente del valor de la naturaleza integral y sociocultural, y por tanto orgulloso de ser colombiano. Este texto permite desde inspirar una canción o un poema, hasta servir de marco de reflexión para la estructuración de un PEI. Al mismo tiempo la categoría PEI, le entregó a la comunidad el reto de identificar las nociones de desarrollo y de cambio con las que puede vincularse al Proyecto de Nación. En ese ejercicio se identificaron los ideales de cambio y desarrollo de cada comunidad de maestros, estudiantes y padres de familia planteando el desafío de conectar lo pedagógico, la gestión y las formas de convivencia. Ahora que estamos cumpliendo ese desafío, nos damos cuenta que la convocatoria a la comunidad es para identificar, desde la pedagogía y desde la ciencia de la educación, cómo trabajar y orientar el desarrollo intelectual, ético y de la convivencia de los miembros que hacen parte de cada comunidad educativa.

Trabajar con perspectiva de desarrollo implicó para la escuela y para las comunidades educativas, empezar a plantearse ciclos de formación con logros a nivel intelectual y a nivel del desarrollo valorativo y convivencial.

La comunidad que ha identificado los ideales de desarrollo y de cambio, se plantea el reto de la gestión desde la perspectiva

de procesos y proyectos con eficiencia, eficacia y calidad con rentabilidad económica y social.

El trabajo con perspectivas de rentabilidad económica y social enfrenta a la comunidad educativa con la pregunta acerca del concepto de empresa, ¿qué significa emprender, gestionar, hacer planeación estratégica, proponer? Quienes nos asumimos empresa, empezamos a buscar en las raíces de nuestro trabajo la misión, la visión, las estrategias, los objetivos, los indicadores, los portafolios de servicios. Empezamos a ver que los bienes, el edificio, los muebles, las herramientas, los tableros, en fin, el conjunto de recursos del Estado o de los dueños de la institución se convertían en un objeto común: nuestra empresa, aquello que nos permitía emprender y alcanzar las metas deseadas en un plan de desarrollo.

Pero las cosas todavía fueron más adelante y apareció un tercer ejercicio además de la pedagogía y la gestión: la Convivencia. Como concepto nos planteó el reto de encontrar criterios para construir un modelo de participación democrática y un nuevo orden social. La complejidad y la incertidumbre aparecen como dinámicas para la construcción de convivencia escolar porque al tiempo, que la escuela recibe el concepto de convivencia, pierde los que manejaba antes como la herencia y la tradición, que eran fundamentales para los reglamentos escolares y para los sistemas de gobierno verticales. Simultáneamente aparecía en el sistema jurídico la tutela y el niño como sujeto de derechos que solicita y demanda el respeto a sus derechos. En ese nuevo marco, la escuela debe construir las formas de regular las relaciones fundamentales y se plantea la pregunta por el Otro, el concepto de la interlocución, el problema de los criterios, de la auto-regulación, de la autoridad, del sentido y las acciones comunicativas.

Cuando la comunidad es quien define los criterios que van a ordenar las relaciones, el Manual de Convivencia, los semilleros de participación, y las nuevas formas de gobiernos escolares son los mecanismos mediante los cuales la escuela empieza a preguntarse qué sentido va a tener aquí y ahora la norma, la tradición y el poder. La categoría *Convivencia* le abrió a la escuela el reto de empezar a trabajar de manera intencionada, estricta e interdisciplinaria el problema del poder. Cuando éste se vuelve una categoría educativa, empezamos a ver una cantidad de campos mediados por escenarios como la evaluación, —por ejemplo— donde debe negociarse quién evalúa a quien, quién tiene el poder de promover a quien, quién maneja la última decisión. Aparece el comité de evaluación, el de promoción, los indicadores de evaluación y de desarrollo, es decir, la escuela empieza a trabajar a partir de criterios y no de sentencias. Este es un cambio de mirada y de perspectiva que exige al maestro entregar el arma de la calificación y al niño la suya que es la decisión de aprender o no aprender y alcanzar o no los logros propuestos en cada ciclo de formación.

Hay un cuarto ejercicio que surge al concebimos como comunidad educativa: la *governabilidad* de la Escuela. Con las nuevas formas se descentraliza el poder del dueño, rector o como se llame la figura que antes era el centro de la institución y aparece la perspectiva de los Consejos Directivos que implican el trabajo desde la diferencia, desde la pluralidad de miradas y discursos. Es decir, el Proyecto Educativo Institucional. Todos los que hemos hecho parte de un Consejo Directivo sabemos lo difícil y lo lento que es decidir allí, y esa lentitud más que un defecto es el gran logro del Consejo Directivo; las cosas no se deciden ni silenciando votos, ni rápida o arbitrariamente. Se trata de la dinámica de lo concertado y lo plural.



Otro escenario donde las prácticas de Poder y Comunidad nos afectan es la Personería Escolar o la Personería Estudiantil, al igual que los Consejos Estudiantiles y la posibilidad de los niños de elegir y ser elegidos, ser representados en los órganos de decisión y de planeación. No son simples usuarios de servicios, son co-gestores de la administración del PEI.

Un escenario donde el tema del poder empieza a modificarse en la escuela y en la participación de la familia, es la planeación del *currículo*, donde la familia pasa de la condición de receptor de resultados y entra a la condición de proponente, de veedor de la calidad del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de participante activo en los proyectos transversales al *currículo*.

La relación que se modifica en las comunidades educativas es la relación de la escuela con el entorno. Aparece la pregunta acerca de las relaciones que tiene la Escuela con el sector productivo. Como respuesta se puede pensar que es necesario traer a alguien vecino del sector para sentarlo en el Consejo Directivo, pero resulta que la gran pregunta que hay en la base es: ¿Cómo se relaciona la Escuela a través de las personas que forma y a través de los servicios que presta con todo un entorno que empieza a conectar su PEI al Proyecto Educativo Municipal, al Departamental y al Proyecto Nacional? Se sale de esas planeaciones encerradas en la escuela y se propone concertar intersectorial e interdisciplinariamente con otros planes de desarrollo. La comunidad educativa tiene, entonces, el reto y el desafío de convertirse en un polo de desarrollo social y de ser una estrategia y un factor de desarrollo dentro de la comunidad local y global.

Todos los cambios que generó el Proyecto de Comunidad Educativa llamaron la atención a la ciencia, a la investigación y a los estudiosos de la convivencia que se interesan hoy en investigar e identificar qué tenemos que aprender para convivir en los nuevos espacios escolares. La escuela está siendo invadida por categorías de la investigación sobre convivencia democrática que aportan sentido a la transformación de las prácticas en la cotidianidad escolar. En esta dirección el primer ejercicio propuesto a la escuela es reconocer cuáles son los nuevos aprendizajes al trabajar desde la perspectiva de comunidad educativa y no desde la perspectiva de la dictadura de clase o de los conocimientos parcelados, los horarios asignados y las horas entre unos muros. Cuando rompemos esos conceptos y pasamos al de comunidad que aprende a convivir, que aprende a construir lo común y que trabaja en un proyecto de Nación, nos toca aprender a comunicarnos en esas nuevas circunstancias, aprender a no agredir a otro. Si ya sabemos ser agresivos, ¿quién y cómo va a enseñar algo diferente? Los niños saben que si muerden al otro consiguen más rápido lo deseado, que si le preguntan, negocian, o concertan. En la escuela hay estrategias de comunicación que son más efectivas, pero no más éticas.

En este momento la escuela tiene un repertorio de recursos para vivir en comunidad que empieza desde manejar la puñalada, el apodo, la burla, el chantaje; eso ya lo sabemos, ahora debemos hacer otros aprendizajes. En esa tarea está empeñada la pedagogía. Debemos aprender a interactuar, a decidir en grupo, a cuidarnos, a cuidar el entorno y a valorar el saber social. Ya no basta decir "*prohibido pegarle un tiro al rector*", sino pensar cómo se aprende a participar de manera que en el diálogo y en el acuerdo se construyan las transformaciones que antes se conseguían pegándole un tiro a alguien.

Este modelo de aprendizajes básicos para la convivencia social que trabajan hoy muchas escuelas, se complementa con otro que ha adquirido también mucha vitalidad. Se trata de la propuesta de Adela Cortina en relación con la *Ética de Mínimos y Máximos* (1). *La Ética de Mínimos* preocupada por problemas de justicia y *la Ética de Máximos* preocupada por el problema de la felicidad. *La Ética de Mínimos* se convierte en una propuesta para construir Manuales de Convivencia, entendidos como el estado del acuerdo de una comunidad para construir su orden social.

La *Ética de mínimos*, los aprendizajes básicos de convivencia social, gobernabilidad y gestión de proyectos, son entonces, los nuevos retos para la comunidad educativa.

(1) Ver para el particular: CORTINA, A., **Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica**, Editorial Tecnos, Madrid, 1986; también: **Ética sin moral**, Editorial Tecnos, Madrid, 1990; de la misma autora: **Ética aplicada y democracia radical**, Editorial Tecnos, Madrid, 1993.

**ESCUELA PARA LA CONVIVENCIA:
BUSCANDO
NUEVOS PARADIGMAS***Vicky Colbert de Arboleda*

INVESTIGADORA EN EDUCACIÓN, GESTORA DEL PROYECTO ESCUELA NUEVA

Análisis de los casos**Primer caso:****Un experto, un funcionario y un maestro. (1)**

Este caso es un ejemplo donde un docente de primaria, en búsqueda legítima de mayor reconocimiento académico quiere pasar al bachillerato. Hace esfuerzos rigurosos de planeación de sus clases pero el resultado es que sus alumnos, que llegan tarde a clase, interrumpen el proceso metodológico planeado. El docente concluyó que el origen del problema era la distancia de las casas a la escuela. Buscó soluciones administrativas al problema por medio del CADEL, de la Secretaría de Educación, incluso parecía posible esperar un apoyo financiero internacional, que finalmente nunca llegó. Como solución, consiguió un traslado a una escuela donde los alumnos vivieran cerca. Entre tanto, los muchachos, con otro profesor, llegaban cumplidos a clase.

Análisis

Es legítimo que el docente busque reconocimiento a su labor. Aquí surge un primer tema de análisis. En la primaria no se tiene

(1) Se encuentra en la página 20 de este volúmen.

aparentemente reconocimiento académico. Ante las dificultades en el aula el profesor no hizo un análisis de todos los elementos: no miró su propia práctica pedagógica y las razones por las cuales los estudiantes llegaban tarde. Buscó una salida administrativa a un problema de carácter pedagógico. En el caso no quedan claras las técnicas metodológicas utilizadas, pero si se crea un desorden, es porque las estrategias pedagógicas no responden a las características y necesidades de los estudiantes. Un manejo diferente podría haber atenuado el problema.

En primer lugar se destaca el haber tenido que invertir tanto tiempo en la planeación de las clases sin poder controlar el proceso durante el aprendizaje; esto se hubiera podido atenuar teniendo materiales auto-instructivos e interactivos que facilitarían la planeación docente y el manejo de diferentes ritmos de aprendizaje y flexibilidad en el manejo del tiempo durante la clase. Adicionalmente, parece que el método era transmisivo y frontal, limitando el trabajo más flexible y cooperativo entre los alumnos y evitando el desorden.

Tampoco se sabe si existe una forma de organización estudiantil, como un gobierno estudiantil, donde los jóvenes pudieran presentar lo que estaban sintiendo y realmente pasando. No hubo consulta con los mismos alumnos.

En la historia aparece una ausencia de mecanismos de colaboración entre los docentes así como de espacios de reflexión y participación (como círculos de estudio o micro-centros, al interior de la institución, de maestro a maestro que facilitarían una mirada colectiva al problema). La participación de los alumnos y de los otros profesores es limitada, en tanto comunidad educativa, en la solución de los problemas. La solución fue buscada fuera de

la comunidad educativa misma. Ni siquiera se pudo identificar la causa verdadera del problema.

Segundo caso: Actividad Reconocida. (2)



El rector de un colegio tenía una gran motivación por demostrar una buena gestión y administración en el plantel. Con su empeño y esfuerzo logró mejorar el aspecto físico y la organización de una sala de cómputo. Desafortunadamente, los problemas sociales del sector donde estaba localizado el plantel llevaron a acciones de vandalismo y organizaciones delincuenciales cuyos integrantes eran alumnos del colegio. La situación de violencia llevó a divisiones en el colegio, entre profesores que pedían las expulsiones de los alumnos y, en consecuencia, al debilitamiento de la autoridad del rector. A pesar de los esfuerzos del rector de buscar una salida de acercamiento a los estudiantes, la situación se salió de sus manos y terminó renunciando.

Análisis

A pesar de la buena voluntad y motivación del rector, no se sabe si la iniciativa de adquirir los computadores respondía a una prioridad y necesidad sentida, acordada entre profesores, alumnos y padres; si era parte de su proyecto institucional. Aparentemente, no había manual de convivencia; se debería haber sabido cuál era el procedimiento y las normas a seguir ante el suceso. Si el manual hubiese existido, hubiera habido mayor claridad en las normas y

(2) Se encuentra en IDEP, Violencia en la Escuela, IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1999, pg. 16.

el curso a seguir. La participación de alumnos, profesores y padres, desde el principio en la iniciativa, hubiera evitado muchos de los problemas que surgieron posteriormente.

En este caso, de nuevo el énfasis era mejorar la gestión, pero mejorar la gestión por sí sola, sin antes haber identificado las prioridades con la comunidad educativa, no es suficiente. No se sabía si la gestión de una sala de computadores era la prioridad para todos. Finalmente, si de nuevo, hubiera habido una organización de los alumnos, llámese gobierno estudiantil, la participación de los jóvenes en su propia administración escolar, hubiera evitado muchos de los conflictos. Además, la organización de un gobierno de jóvenes, con instrumentos y auto controles y comités en diferentes áreas de trabajo, hubiera, seguramente, articulado sus proyectos con la comunidad, haciéndolos más responsables de sus proyectos educativos y comunitarios. El aprender a participar evita acciones delincuenciales.

Tercer caso:

El mar se lleva por dentro. (3)

Es el caso de una maestra de la Costa Pacífica que comienza a liderar los procesos de adaptación cultural y prevención de maltrato de los niños negros en Bogotá. Es tal su liderazgo que termina saliéndose del colegio e integrándose a una Fundación con este fin específico. Sin embargo, en el ámbito propiamente pedagógico demuestra rechazo a la innovación, al cambio y dificultad para asumir los roles específicos como docente en lo pedagógico.

(3) Se encuentra en la página 16 de este volumen.

Análisis

De este caso se deduce que hay dos roles diferentes, uno como trabajadora social y otra como pedagoga con interés de mejorar el aprendizaje. En el caso de Rosalba parece que su vocación se inclina más hacia ser trabajadora social que pedagoga. No demostró articular mejor lo cultural y comunitario con lo pedagógico. Hubiera podido utilizar estrategias pedagógicas ligadas a lo familiar y cultural. Por estar liderando tantos procesos a nivel de la comunidad, el desarrollo psicológico y el mejoramiento de la lecto-escritura en los niños se ve debilitado; a pesar de que los procesos más significativos para los niños son aquellos que tienen una buena relación con su ámbito familiar y cultural.

La utilización de rincones de trabajo con material cultural de la Costa Pacífica hubiera podido referirse más a elementos estimulantes para el aprendizaje de los niños. La utilización de métodos de aprendizaje cooperativo hubieran podido fortalecer la auto estima de los niños, aspecto fundamental para reducir los comportamientos agresivos de éstos y promover su desarrollo afectivo.

También se deduce que Rosalba no participaba en ningún círculo de estudio con otros docentes, donde podría haber compartido con sus colegas los problemas de aprendizaje del caso del niño, así como estrategias de metodologías activas y cooperativas para reducir estereotipos de raza en la clase. Se ha comprobado que los métodos de aprendizaje cooperativo son esenciales para promover la tolerancia, y entender otras perspectivas. Todo esto, tanto para los niños, como para los maestros.

La maestra hubiera podido organizar el gobierno de los niños para introducir instrumentos que catalizaran procesos de

participación, tales como el diario del niño, los libros de participación, los buzones de sugerencia, los auto-controles, entre otros, instrumentos que promueven el desarrollo socio afectivo, requerido para el aprendizaje cognitivo.

El ambiente de salón podría haber generado un clima de organización que demostrara una escuela amiga de los niños. La organización del aula, con rincones de trabajo, con pequeñas bibliotecas-aula con cuentos de la Costa Pacífica podrían haber sido pequeñas intervenciones pedagógicas pero con gran contenido cultural.

Cuarto caso.

Doña Juana y las tres jornadas de María. (4)

María Elsi es una excelente maestra con iniciativas sobresalientes, todas relacionadas con proyectos concretos para el mejoramiento del medio ambiente y la ecología. Introducía en su metodología de trabajo, una serie de clases innovadoras y activas donde los alumnos participaban en proyectos para mejorar la localidad. Su mayor logro era articular lo pedagógico con lo comunitario. Lideraba proyectos en la comunidad, motivo por el cual la delegaron en el Cadel para integrar los comités. Su trabajo terminó casi en tres jornadas por la intensa actividad comunitaria, sin tener un reconocimiento económico a sus iniciativas. Desafortunadamente, por serias razones monetarias tuvo que dedicarse sólo a dar horas de cátedra, que era lo único que le permitía sobrevivir de modo que tuvo que abandonar los proyectos e iniciativas.

(4) Se encuentra en la página 23 de este volumen.

Análisis

Este caso demuestra como una excelente maestra con proyectos comunitarios no recibió reconocimiento concreto de la administración. No hubo incentivos ligados a resultados. El Cadel hubiera podido descargarla académicamente de unas horas para poder apoyar sus proyectos pedagógicos ligados a la comunidad. Así mismo, el caso plantea un reto dentro de la organización curricular y escolar: ¿Cómo articular el trabajo con la comunidad y cómo incorporar contenidos comunitarios en el tiempo de la jornada escolar? El tener material auto-instructivo e interactivo —guías de aprendizaje— hubiera podido facilitar que todo lo que el niño estudia dentro del *currículum* tuviera aplicación concreta en su comunidad, sin un recargo de tres jornadas para el docente.



A su vez, si los niños hubieran tenido su gobierno estudiantil con comités funcionando, estos se hubieran podido articular con los comités de trabajo de la comunidad. Los mismos estudiantes, como parte de su actividad curricular, hubieran podido realizar las iniciativas de los proyectos de medio ambiente. A la maestra le faltó contar más con la comunidad educativa para estas iniciativas ambientales. El trabajo cooperativo, tanto a nivel de los maestros como entre los estudiantes, facilita el trabajo con la comunidad. De otra manera es imposible para un solo docente asumir tantas iniciativas comunitarias.

Muchos de los instrumentos de los gobiernos estudiantiles, y los instrumentos del componente comunitario en *Escuela Nueva*, catalizan procesos de participación, de niños, docentes y comunidad, como parte de la actividad curricular y en el tiempo de los

docentes, y de la jornada escolar. Este es el reto para esta clase de iniciativas. El componente comunitario debe ser parte de la organización escolar.

La ausencia de la Comunidad Educativa y la participación.

Un elemento común en los casos analizados es la actitud excluyente, o por lo menos indiferente de los docentes con respecto a la comunidad educativa. En ninguno de los casos se describen situaciones que demuestren la consulta activa u otra forma de participación de los estamentos de la comunidad educativa. Cuando se plantean problemas, los docentes no ven en los padres de familia, en los alumnos, ni aún en sus propios colegas, fuentes de apoyo, conocimiento, saber o ideas que puedan contribuir a abordar los problemas planteados. Esta posición parece ser bastante generalizada entre los docentes y directivos docentes, a pesar de que la norma promueve un comportamiento diferente.

El desafío para todos estos casos es: ¿cómo incorporar mecanismos de participación de toda la comunidad educativa dentro de la organización escolar, para que contribuya con las iniciativas de gestión y de actividades comunitarias? Existen muchos instrumentos concretos que catalizan procesos. Adicionalmente, el aprendizaje cooperativo, los círculos de estudio de docentes, los gobiernos estudiantiles, los textos interactivos que facilitan el aprendizaje personalizado y cooperativo, los rincones de trabajo, entre otros, son estrategias operativas concretas que facilitan el fortalecimiento de la relación Escuela -Comunidad, como parte del quehacer pedagógico y curricular, dentro de la jornada escuela, sin tener que sacrificar a un solo docente. Todos los instrumentos mencionados catalizan procesos, son apoyos para el docente y

cualifican su rol como orientador y director del proceso, no sólo como transmisor de información y ejecutor de todas las iniciativas. Los demás miembros de la escuela y la comunidad son copartícipes de todas las actividades.

Finalmente, quisiera compartir con ustedes unas preguntas dirigidas a reflexionar sobre la propuesta de una escuela para la convivencia. La premisa está basada en que el eje de las relaciones de aprendizaje cooperativo y participativo, centrado en el educando; es una condición necesaria para aprender a vivir la democracia participativa desde la escuela.

Esas preguntas las debemos plantear en el sentido más amplio, en el entorno geográfico y cultural de América Latina y desarrollar una reflexión alrededor de los métodos educativos. Por ello me pregunto, ¿cuál es el método pedagógico más común y predominante en las aulas de América Latina y, cuál es la relación entre el método pedagógico y el aprender a participar y cooperar?

Por otra parte, ¿por qué se afirma que el método frontal de transmisión de información como método único limita el aprendizaje, el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y el aprendizaje de la ciudadanía? Y, ¿por qué se afirma que la comprensión interpersonal es una condición básica para lograr la comprensión nacional e internacional?

En contraste, si examinamos los resultados del método inter-personal, ¿por qué se afirma que la comprensión inter-personal es una condición básica para lograr la comprensión nacional e internacional? ¿Cuáles son aquellos aspectos de la comprensión —en sus distintas dimensiones del aprendizaje— limitadas por el modelo frontal transmisivo como único método?

Parece formar parte de un consenso la afirmación según la cual la democracia participativa y las destrezas de la participación necesitan aprenderse desde una edad temprana, por ello, examinemos la relación existente entre los métodos cooperativos y las habilidades y prácticas para la construcción de la ciudadanía.

Merece toda nuestra atención analizar el éxito de los métodos de aprendizaje cooperativo, en reducir los prejuicios y las conductas agresivas, en desarrollar habilidades de pensamiento superior y en comprender diferentes perspectivas; se han señalado además sus efectos positivos en fortalecer la auto-estima, la tolerancia y la aceptación de la diferencia (5).

Todo parece indicar que, la educación socio-afectiva es fundamental en la construcción de la ciudadanía y por ello se dice que existe una íntima relación de la auto-imagen y la auto-estima con el aprendizaje académico y la ciudadanía. ¿Una mejor auto-estima —la manera como uno se percibe, depende de cómo otros lo ven y lo aceptan— permitiría una disminución del comportamiento delictivo y agresivo?

Si se utilizan los métodos cooperativos es importante identificar las destrezas indispensables para adquirir la capacidad de aprender a cooperar. Entre esas podríamos señalar: aprender a escuchar, a demostrar empatía, a retro-alimentar oportuna y positivamente, a ser un buen amigo, a ayudar, a estimular, a incluir y a enseñar. Podríamos mencionar entre otras destrezas las capacidades para negociar, para resolver conflictos, la capacidad para

(5) JOHNSON D. y R. Johnson, **Cooperation and Competition. Theory and Research**, Interaction Book Company, 1989.

tener conciencia de sí mismo, de sus propias fortalezas y debilidades, a ser capaz de definir las propias metas, a expresar sentimientos, a tomar decisiones y reflexionar sobre su propio aprendizaje. ¿Por qué se afirma que la democracia se aprende viviendo en un ambiente democrático y practicando las destrezas para participar en una democracia? La escuela es un lugar donde se aprende lo que es justo y sobre justicia.



Durante las reuniones de Ministros de Educación convocadas por la UNESCO en la presente década (6) se ha hecho énfasis en la necesidad de una revisión profunda de la educación básica a la luz de un nuevo paradigma pedagógico centrado en el niño como sujeto activo participante de su propio desarrollo. Una de las conclusiones señaló que no se requiere continuar reiterando la necesidad de la expansión de los sistemas educativos (7); todo parece indicar, que el modelo frontal tradicional de pedagogía se ha agotado y es recomendable superarlo con métodos más cooperativos y personalizados.

Sería necesario inquirir por qué en América Latina se está planteando la necesidad de un cambio cultural que pase del énfasis en la transmisión de conocimiento a una afirmación por la construcción social de conocimiento; ello implicaría modificar un tipo de aprendizaje centrado en el profesor a un aprendizaje

(6) UNESCO Reuniones de Ministros de Educación, Quito, Ecuador, (1990), Santiago de Chile, (1994), Jamaica, (1996).

(7) Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, **Educación para el Desarrollo y la Paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal**, Documento de Trabajo.

centrado en el alumno. Basado en lo anterior, ¿parecería requerirse que el docente asumiera un nuevo rol y papel para el Siglo XXI? Si esto es así, ¿cuál debería ser su verdadero papel en la sociedad? Es imperativo recuperar y cualificar el verdadero rol del docente si sabemos que se desempeña como facilitador, planeador que escucha, que habla, aprende, empodera a otros, asesora, diseña, orienta y guía; además de ser miembro de una escuela-comunidad, crea rutinas y procedimientos al lado de la familia.

Ante un nuevo paradigma de los métodos de enseñanza y del papel del maestro, podríamos aventurarnos a considerar cuál debe ser el rol del estudiante dentro de él. Es posible que algunas de sus habilidades y destrezas fueran escuchar y hablar, explorar, responder y tomar responsabilidades y riesgos; podría ser una persona activa y participativa, capaz de cuestionar y de pensar críticamente así como de contribuir con iniciativas. Una inquietud que resta es la de la forma como los docentes pueden promover métodos cooperativos, activos y participativos siendo que ellos proceden y fueron formados dentro de un modelo tradicional de transmisión frontal.

Finalmente, ¿porqué se dice que hay que *buscar coherencia y superar contradicciones*? Si esto es así, ¿cómo podemos proceder? Ante un nuevo paradigma pedagógico se requieren otros y nuevos modelos de formación de los docentes, así como de prácticas pedagógicas; ello implica también una nueva generación de textos interactivos.

NOTAS SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD-CONTEXTO

Jorge Jairo Posada Escobar
PROFESOR UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Lo que voy a exponer en este seminario es el resultado de una investigación realizada en la Red de la Universidad Nacional sobre la construcción de comunidad en las escuelas. Revisamos varios trabajos de maestros en unas 20 escuelas de Bogotá y unas 10 de Barranquilla y a partir de las observaciones sistematizamos el concepto de comunidad educativa encontrando que estaba relacionado con tres aspectos:

1. La participación en la escuela y los diferentes niveles de esa participación.
2. La relación de la escuela con la comunidad y el contexto.
3. Y con los problemas, los asuntos de convivencia y los conflictos en la escuela.

Esos tres aspectos, participación, relación con la comunidad o el entorno y convivencia estaban asociados a la formación en valores y a la formación de ciudadanía. Me voy a referir al punto de la relación con la comunidad.

Teóricamente se podría decir que la relación de la escuela con la comunidad podría relacionarse con todos estos asuntos:

En primer lugar es necesario considerar que las relaciones entre la escuela y la comunidad deben ser parte de la creación de

la Comunidad dentro del centro educativo, si se parte de la idea que la comunidad en ellos no existe. Esto supone una fuerte democratización de las relaciones y del poder entre profesores, entre profesores y alumnos y entre profesores, directivos y padres y madres de familia.

Por otra parte, las relaciones dependen de la participación de la comunidad externa con el centro; ésta puede ser la comunidad local, o de los padres y madres en varios niveles. En las actividades propiamente curriculares o de aprendizaje, cuando los padres y las madres se implican en la educación de sus hijos por medio de programas que mejoren la comunicación entre padres y profesores. Esto debe incluir como elemento básico que el centro informe a las familias sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes, o sea, que se cumpla con el nivel más básico y elemental de la participación que es la información (1).

Dicha participación puede ser de doble vía: por una parte, los padres o voluntarios ayudan a los profesores y a los estudiantes en las actividades escolares que se consideren convenientes con asesoramiento del centro educativo para el aprendizaje en el hogar. Y se dan sugerencias para que los padres ayuden en casa a sus hijos en actividades coordinadas con la enseñanza recibida en el aula. En segundo lugar se puede dar a través del gobierno escolar, con los consejos escolares donde deben decidirse elementos

(1) Al hablar de teorías de participación hay que entender sus niveles. Hay un nivel fuerte de participación que es la congestión, el poder conjunto y el empoderamiento de un grupo para decidir los rumbos de una escuela. Hay un nivel básico que es tener informada a la gente, pero, la consulta y la información son el nivel más bajo de la participación. Esto nos sirve para ver la participación como un proceso que tiene unos niveles que se pueden ir ganando y aprendiendo.

importantes de las propuestas educativas del centro —entre estas, el PEI, los elementos curriculares, el Manual de Convivencia y los Proyectos de Gestión—, así como en actividades extraescolares.

También se tiene en cuenta la organización del centro escolar como centro comunitario, como la proyección social del centro en la comunidad. Es decir, se trata de escuelas abiertas donde hay biblioteca, instalaciones deportivas, salas culturales, programas de formación o escuelas que hacen proyección a la comunidad con campañas ecológicas, de salud, etc.

Se debe considerar el enriquecimiento de las actividades educativas del centro con recursos del entorno, construyendo procesos fundamentales del *currículo* a partir de acciones con la comunidad y con el entorno, es lo que se ha venido llamando la Ciudad Educadora o la Ciudad Educativa. Esto también tiene que ver con la integración del centro escolar a procesos comunitarios más amplios de desarrollo local, regional y nacional, mediante la participación y la motivación de la comunidad en la planeación y gestión de los planes de desarrollo local, en los asuntos relacionados con intereses globales de la comunidad. Entre las temáticas previstas de interés general se hallan el manejo de cuencas, los problemas de servicios públicos, la atención a grupos de población con problemas, la atención a emergencias, la creación de grupos y organizaciones, los trabajos culturales, etc.

Por otra parte, se considera la utilización de los recursos de la comunidad como oportunidades de aprendizaje —entre estos, bibliotecas, museos, instituciones culturales, o aún de sus problemas ecológicos o juveniles, etc.— y sus recursos humanos, artesanos, obreros, ancianos, profesionales, etc.

Lo anterior supone, además de esto, disponer la escuela en cuanto a planes de estudio, metodologías y otros aspectos pedagógicos con el fin de aprender de las múltiples expresiones o lenguajes que hay en la ciudad. La ciudad no sólo tiene recursos educativos o *deseducativos* sino también tiene múltiples lenguajes que los estudiantes y los maestros tenemos que aprender; es decir, si queremos aprender la solidaridad tendríamos que hacer ejercicios prácticos de solidaridad. Esto supondría analizar el contexto de manera crítica porque la verdad es que la ciudad está lejos de ser educadora. La ciudad está llena de droga, de violencia, lo que implicaría aprender a leer ese entorno de basura y de problemas. Además, el entorno no es sólo lo inmediato, el problema de falta de agua en un municipio puede tener relación con la deuda externa, con el FMI; el entorno no es la calle de la esquina solamente.

En el presente ensayo no voy a plantear el desarrollo de cada uno de estos puntos, sólo señalaré algunas ideas acerca de la relación escuela-comunidad, organizándolas en torno a dos aspectos que en la realidad están conectados: los procesos formativos o de aprendizaje y los procesos de participación en la dirección de la escuela.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad como contexto de los procesos formativos o de aprendizaje.

Las relaciones que se establecen entre un centro y la comunidad tienen que ver con las concepciones acerca de la función social de la escuela. Es decir, las relaciones de la escuela con la comunidad reflejan un conjunto de opciones educativas y sociales; más que una serie de técnicas y actividades, se trata de una propuesta pedagógica.

Sin embargo, la disociación entre la escuela y la vida cotidiana sigue siendo un problema para la educación. Si los profesores desconocen las condiciones y peculiaridades de la educación familiar, difícilmente podrán incorporar el contexto socio-familiar a sus proyectos educativos y curriculares. Las expectativas de las familias son muy importantes, Ridaó (2) afirma que las familias pueden entender la escuela como un lugar de aparcamiento de los hijos, como un lugar de adquisición de conocimientos con sentido utilitario o como un lugar de formación integral.

Algunas investigaciones han comprobado que la participación plena de los padres en los centros escolares es un factor importante para el éxito académico de sus hijos. Los padres constituyen un recurso frecuentemente oculto para las instituciones escolares y es importante que los profesores reconozcan su potencial. La incidencia del *currículum* del hogar en el rendimiento excede la del status sociocultural (3).

La investigación nos demostró que casi siempre la relación escuela comunidad se ha reducido a lo siguiente:

- Pedir colaboración a los padres y madres para el mantenimiento de las instalaciones (pintar, campañas de aseo).
- Realización de talleres de padres, las famosas “*escuelas de padres*” (que son de madres) para explicarles cómo trabaja la

(2) RIDAÓ, en José Luis San Fabián, “El Centro Escolar y la Comunidad Educativa: ¿Un juego de Metáforas?” En *Revista de Educación*, No. 309, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid, 1996.

(3) Ver: WALBERG, 1984 En, QUINTANA, Martín y MORENO, Cerrillo; *La Organización de los Centros Educativos en una perspectiva de cambio*. Editorial Sáenz y Torres, Madrid, 1996.

escuela y solicitar ayuda académica para sus hijos en algunos casos. Dicen los maestros en esos talleres: *No alcanzamos porque son 40 o 45 estudiantes, entonces si usted no les ayuda, los niños se van a rezagar*. Les dan algunas pautas para ayudarles y hacen talleres en donde ponen a las madres a picar y a recortar para que vean lo que están haciendo los niños.

— También se restringe a la realización de reuniones para la entrega de boletines, dar avisos, muchas veces regaños sobre el aseo o el descuido de sus hijos. A veces nos parece que la pedagogía es para las clases, pero no para las reuniones, y éstas también necesitan formas pedagógicas, tal vez unas distintas; pero las llamadas a los padres que tienen niños con problemas académicos o disciplinarios, no pueden seguir volviéndose un martirio para el alumno.

Es decir las relaciones que se establecen entre un centro y la comunidad tienen que ver con concepciones acerca de la función social de la escuela como servicio público. El problema de esa relación empieza con aclarar la función de los maestros dentro de una comunidad. El repertorio de relaciones con el entorno es pobre y rutinario; necesitamos arriesgarnos a crear nuevas herramientas y renovar muchas de nuestras ideas para aportar a la construcción de las comunidades educativas. Es necesario desarrollar las instancias mediadoras entre las familias y los centros educativos. ¿Cómo se puede llegar a la integración entre la familia y el centro únicamente a través de los representantes de los padres en el Consejo? La preparación y realización de actividades educativas conjuntas donde participen padres, profesores y alumnos es la condición previa que hace posible la colaboración en la gestión. Los centros no sólo necesitan establecer relaciones con las familias, —comunidad escolar— sino con la sociedad en su conjunto y con

la comunidad social. Algunas propuestas educativas actuales se preocupan por realizar proyectos pertinentes a las comunidades locales y por la adaptación de la propuesta educativa (Proyecto Educativo Institucional, PEI).



La integración de la escuela con la familia y la comunidad supone la aceptación del conflicto y de la diversidad. La relación de la escuela con los padres y madres y con las demás personas de la comunidad debe contemplar la posibilidad de la divergencia y la necesidad del debate.

En lo relativo a la imagen del educador, recientemente se ha elaborado una noción del profesor como profesional-experto, sin embargo es importante considerar al educador como intelectual y crítico que actúa no sólo dentro de su aula, sino también en esfera públicas más amplias. El profesor considerado como un trabajador de la cultura entiende el conjunto de la sociedad como una gran escuela (4). La educación escolar puede ser parte de un proyecto cultural comunitario:

Sin una educación comunitaria exige dar al currículum una perspectiva cultural, su implantación no puede consistir sólo en facilitar el uso comunitario de las instalaciones escolares. La educación comunitaria implica entender la pedagogía como una política cultural, de donde se deriva, a su vez, un doble compromiso: dar al *currículum* un significado cultural y ejercer desde la escuela una crítica cultural (5).

(4) GIROUX, Henry, **Los profesores como intelectuales**, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Editorial Paidós, Madrid, 1990.

(5) SAN FABIÁN, José Luis, Op. Cit., pág. 4.

Con base en un principio ecológico de interdependencia entre las escuelas y otros servicios sociales, salud, tiempo libre, atención social, los centros podrían contar con un proyecto cultural comunitario que recoja propuestas de coordinación de los servicios de una comunidad para realizar acciones conjuntas con recursos educativos del entorno; se trata de hacer, no sólo redes escolares, sino redes educativas.

En los últimos años se le ha exigido a la escuela la resolución de múltiples problemas de la sociedad, por ejemplo, la violencia, los embarazos prematuros, la pérdida de valores, entre otros. Esto no ha hecho más que proponerle nuevas responsabilidades que la escuela no puede enfrentar sola. Para los pedagogos pensar que la escuela no puede hacer nada ante la realidad es el derrotismo o *pesimismo pedagógico*; pero, por otra parte, pensar que la escuela es mágica y puede resolver todos estos problemas, es *utopismo pedagógico*. No pretendemos que la escuela articule por sí sola una sociedad tan fragmentada como la actual. El centro educativo no puede plantearse la reconstrucción de la comunidad social, pero sí la construcción de una comunidad escolar viva que establezca relaciones educativas interdependientes con su entorno, es decir que contribuya a la construcción de Comunidades Educativas.

La Relación escuela-comunidad en cuanto a participación en el Gobierno escolar: Dirección de la escuela.

Muchos centros están cada vez más plegados sobre sí mismos, muy preocupados por sus problemas internos, han procurado asimilar de la forma menos traumática posible la participación de los padres en su gobierno formal, olvidándose del resto del entorno.

San Fabián señala que la idea de la participación de la comunidad como fundamento de la gestión escolar ha tenido una gran difusión; sin embargo, un gran número de experiencias han mostrado que la existencia de un gobierno escolar elegido según la Ley no garantiza de por sí la participación de los integrantes de la comunidad en las gestiones (6). *Una cosa es hablar de participación y otra muy distinta aunar metas y proponer soluciones que integren la acción educativa de los ambientes escolares y familiares* (7).

Con el fin de que haya posibilidad de cambio en la gestión y participación de la comunidad, y en ese sentido democratización, se requiere acceso a información y la posibilidad de expresión autónoma e independiente de los diferentes protagonistas de la actividad. Por ello, es necesario pensar a fondo la participación en la escuela como una forma de construir una propuesta de formación democrática, como un elemento inherente a la formación democrática y no como un agregado más, o como una característica de una gestión escolar moderna. La participación tiene un carácter educativo, la democracia se aprende haciéndola.

Según algunas investigaciones, se da un funcionamiento paralelo con la vida cotidiana, el Concejo se vuelve un órgano formal o lugar de confrontación (8). Fernández Enguita plantea que la realidad participativa de los padres se define como “una mayoría silenciosa y una minoría sospechosa” (9).

(6) SAN FABIÁN, José Luis, Op. Cit., pág. 199.

(7) RIDAO, citado por SAN FABIÁN, José Luis, pág. 200.

(8) SAN FABIÁN, José Luis, Op. Cit., pág. 201.

(9) FERNÁNDEZ Enguita, Mariano, **Poder y participación en el sistema educativo**, Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.

Las diferentes situaciones escolares donde los padres intervienen son esclarecedoras del modelo y contenido de su participación, por ejemplo lo hacen usualmente en las reuniones del Consejo que giran en torno a temas disciplinarios, a informaciones estadísticas sobre evaluaciones, a resolución de trámites previamente elaborados, a informaciones generales a principio de curso, a tutorías, a organización de actividades extra-escolares, para asistir a algunas actividades puntuales.

La participación de los padres, limitada a contactos ocasionales, es reforzada por su concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y por una idea simplista del progreso escolar: aprobar sin problemas, adquirir conocimientos, superar los cursos. Si los profesores son poco conscientes del currículum oculto, los padres menos aún. La participación de padres y alumnos es restringida y estrictamente formalizada en ámbitos centrales (control de recursos, decisiones sobre personal, etc.). Las asociaciones vaciadas de contenidos, recursos y poder y subordinadas (10).

Para algunos educadores, es casi imposible imaginar la articulación con los padres de familia y con personas de la comunidad-contexto, si antes no se ha dado un proceso de articulación de los maestros del centro escolar. Casi que se plantearía que el prerequisite para construir comunidad escolar es el de construir comunidad de educadores, porque son ellos los que pueden liderar el proceso. En la práctica no siempre es así, algunos maestros no forman colectivo, o las directivas algunas veces jalo-

(10) SAN FABIÁN, José Luis, Op. Cit., pág. 201.

nan procesos de integración y participación de estudiantes, de padres y madres, y de otros miembros de la comunidad del entorno.

Nosotros pensamos que la participación no sólo debe ser un instrumento al servicio de la gestión, sino un medio educativo. Lo que se ha dado es un modelo de participación esporádico y puntual que la mayoría de las veces se manifiesta y agota en la votación y en la delegación de responsabilidades.

La participación en los consejos no es el principio y fin de la democracia. Los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquéllos en los que se desarrolla la cotidianidad, esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial y los profesores con sus colegas y directivos (11).

“La participación de los padres en los centros, lejos de minarla, da legitimidad social a la profesión docente, genera apoyo político a las escuelas (...)” (12).

En la vida concreta de las escuelas, la participación de los padres se ha convertido en un conflicto, que aparentemente compromete la privacidad y el profesionalismo del trabajo de los educadores.

Participación y colaboración no significan trabajar juntos y en armonía; se trata de un proceso lleno de conflictos, discusión, tensiones; tampoco es posible pretender la uniformidad. La cultura de colaboración requiere un acuerdo básico sobre los valores

(11) SAN FABIÁN, José Luis, Op. Cit.

(12) SAN FABIÁN, José Luis, Op. Cit.

educativos más importantes, pero también respeta la diversidad y tolera la discrepancia. Los centros también pueden adoptar medidas en apoyo de una cultura participativa.



Las dificultades de la participación en nuestro contexto.

Los llamados a la participación pueden no encontrar resonancia en los sectores populares debido al fracaso de sus experiencias anteriores. Los sentimientos más comunes consisten en la desconfianza, el recelo, el aislamiento y el escepticismo.

La gestión tradicional y el autoritarismo no serán alterados por una ley o por la prescripción burocrática, es necesario además de otras cosas, la crítica a las concepciones de participación, volver a definir las y con ello atreverse a construir nuevas prácticas y propuestas. Se trata de formular proyectos que puedan romper con los presupuestos que orientaron las propuestas anteriores.

Se considera la participación como una práctica política dirigida específicamente al cambio de las relaciones de poder en la perspectiva de hacerlas más horizontales, más dialógicas y por consiguiente más democráticas.

Existen algunas condiciones dentro y fuera de las instituciones que ejercen un papel como determinantes de la escasa o nula participación. Entre estas mencionaremos algunas: una cultura de no participación, de poca trayectoria organizativa en razón de experiencias negativas anteriores, con condiciones económicas y sociales difíciles, y con condiciones políticas como la violencia,

se convierten en condicionantes fuertes para obstaculizar la participación. Una estructura jerárquica en la institución con diferenciaciones amplias entre los niveles de decisión y las funciones que estos implican, conlleva obviamente a escasos niveles de participación.

El conjunto de relaciones autoritarias que se expresan en el plano de las relaciones interpersonales —entre ellas el autoritarismo profundo— históricamente enraizado de nuestra sociedad, es otro factor que impide una adecuada participación.

Por tanto, para poder hacer participación se necesitará que la estructura sea democratizada a fondo y será necesario contribuir a revertir el autoritarismo, el burocratismo y las relaciones jerárquicas. La honestidad, la intencionalidad política transparente, la aparición de instrumentos de intervención y control de la población sobre la planeación y sobre la gestión, son algunas de las condiciones necesarias para que se dé la participación.

Otros factores asociados a la no participación son los contenidos de la educación escolar que representan una sola de las formas del saber existentes en la sociedad; los métodos de enseñanza fundamentados en la supuesta diferencia entre los que no saben y los que saben y la predominante memorización en vez de la creatividad, son elementos no que propician la participación; el resultado se traduce en la adopción, por parte de los alumnos de posturas y actitudes totalmente pasivas.

Son muchos los interrogantes que quedan pendientes, me atrevo a proponer algunos por ahora:

¿Hasta qué punto la conciencia de la importancia de la participación —como proceso, finalidad y como método— se

encuentra generalizada entre los profesionales, para pasar de ser un simple deseo a algo que se busca en momentos decisivos y fundamentales de su práctica?

Si no se encuentra generalizado, ¿qué tipo de estrategias se están desarrollando para ampliar esa conciencia? ¿Hasta dónde los programas están siendo desarrollados a partir de diagnósticos o de consultas populares?

¿Qué tipo de condiciones están siendo creadas, para que los profesionales y funcionarios puedan flexibilizar su acción, de modo que puedan adecuarla mejor a los tiempos y condiciones de la vida de las comunidades? Y, cómo romper con las actitudes pasivas y receptoras que históricamente se han institucionalizado en nuestra sociedad?

Interculturalidad y Negociación Cultural

Proponemos, en consecuencia, desarrollar una propuesta de participación a partir de la *interculturalidad* basada en la negociación cultural. Una concepción pedagógica que retome la *interculturalidad* supone el reconocimiento de la heterogeneidad cultural. Se trata de una posibilidad educativa con capacidad para conectar la educación y los procesos participativos con los referentes culturales del contexto.

Desde un auténtico enfoque intercultural, hay que poner en primer término el análisis del modelo social y cultural donde se desarrollan las relaciones entre grupos culturales. No puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto socio-político donde ésta se desarrolla. La *interculturalidad* se

integra en un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y justicia, ha profundizado las desigualdades existentes con diversas consecuencias, entre éstas, la violencia, la pobreza, el desempleo, el sexismo, el consumismo, la ideología del éxito personal, el individualismo y la falta de solidaridad.

Algunos enfoques educativos y de trabajo con la comunidad analizan las diferencias, la diversidad como sinónimos de problema. Sin embargo, la participación requiere de la negociación cultural, es imposible realizarla si concebimos a las personas de la comunidad como desposeídas de saberes y de cultura. La importancia de este enfoque radica en que permite el reconocimiento y la validación de saberes construidos en las diferentes prácticas sociales: laboral, familiar y comunitaria, etc. El Diálogo de Saberes y la Negociación Cultural se convierten en una herramienta para la reconstrucción de los saberes de las personas, para su enriquecimiento y complejización. Es una forma de construir aprendizajes relevantes, que sirven para mejorar la vida, sentirse parte de una comunidad y una cultura.

Los planteamientos de la negociación cultural intentan disolver la dicotomía entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la vida diaria. O, como plantea Pérez, romper la dicotomía entre el aprendizaje sistemático de la ciencia y la cultura de su escenario vital cotidiano (13).

Esta concepción pedagógica busca un aprendizaje relevante que se apoye en las preocupaciones que las personas

(13) PÉREZ, Ángel y GIMENO, Sebastián; Comprender y transformar la enseñanza, Editorial Morato, Madrid, 1993.

han ido creando en su vida. Se busca dejar de lado la yuxtaposición de dos estructuras semánticas —modelos conceptuales y visiones del mundo— en las personas que aprenden. Se refiere en primer lugar a aquella estructura que utilizan para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana —semántica experiencial— y al conocimiento académico —semántica académica—. Se trata de no profundizar la división y la separación entre el aprendizaje descontextualizado académico y el aprendizaje extra-escolar en contextos culturales.

Si en la vida cotidiana el individuo aprende a volver a interpretar los significados de la cultura mediante procesos de negociación continuos y complejos; también con la educación, los adultos, podrían aprender volviendo a interpretar, y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas. La educación, así planteada, se convierte en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad.

**LA EDUCACIÓN LÚDICA
EN LA PROMOCIÓN DEL CIVISMO.
REFLEXIONES DEL
EDUCADOR Y EDUCANDO**

Rodrigo Escobar Navia
EX-MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL

Como es sabido, una de las diferencias fundamentales entre el hombre y los demás seres vivos que lo acompañan en el planeta es su condición esencial de *ents educandum*. Es un hecho básico y distintivo de su necesidad de aprender a ser. Se trata de un ejercicio pedagógico ininterrumpido que comprende toda su existencia, desde antes de nacer, hasta el final de sus días y que lo lleva a vivir aprendiendo y a aprender viviendo en estrecha unión con sus semejantes con quienes está siempre ligado, u obligado, en las obligaciones que lo incorporan a la urdimbre de la solidaridad social de su especie. Y ello, en claro contraste con los otros seres vivos que nacen aprendidos o programados en sus mismas naturalezas.

Lo cierto es que el hombre —y no sólo el hombre en general— sino cada uno en particular, tiene que aprender a ser con sus congéneres, haciendo en la práctica y en una forma personal e intransferible el recorrido que la humanidad hizo desde los primeros prodigiosos momentos de su emergencia del reino animal hasta el nivel de único ser consciente de la Tierra. El hombre tiene que aprender a pararse, a erguirse sobre sus propias plantas, a caminar, a cogerse de la mano, a desarrollar sus limitadas posibilidades, tiene que aprender a hablar; el hombre es el animal que habla, decía Aristóteles, tiene que aprender a adueñarse del lenguaje, de una lengua que fueron creando sus antepasados en el larguísimo

pasado mayoritario, tiene que humanizarse y esa formación y creación del hombre por el hombre, es la tarea básica de la educación. Fundamentalmente el aprendizaje del hombre para aprender a ser humano se hace viviendo; jugando aprendemos a caminar, a hablar, nos adueñamos de nuestro lenguaje jugando.

En el vientre materno empezamos el largo aprendizaje del amor, que es el aprendizaje creador, posibilidad humana, aprendiendo a amar siendo amados. Aprendiendo a ser y estar seguros siendo y estando protegidos. Aprendiendo a convivir conviviendo. Una vez salidos al mundo, al perder y dejar el paraíso de las entrañas maternas, seguimos aprendiendo jugando. Por medio del juego aprendemos a apropiarnos de nuestras manos y a cultivar sus posibilidades en todos los campos de la vida.

Jugando con nuestros padres, con nuestros hermanos, con nuestros amigos y, en general, con nuestros compañeros de juego, aprendemos a querernos, a querer y respetar a los otros como legítimos, según la feliz expresión del biólogo chileno Humberto Maturana, quien afirma que la creación humana, la aparición de la especie habría sido obra de la biología del amor y de “*la biología del conocimiento*”.

De la mano de los demás y muy especialmente de los adultos protectores y educadores que lo rodean, aprende el pequeño animal pre-humano que hay en cada niño, la *politesse*, que, según el autor del muy sabio “*Pequeño Tratado de las Grandes Virtudes*” (1) la entiende como el comienzo de las

(1) COMTE Sponville, André, **Petit Traité des Grandes Vertus**, Presse Universitaire de France, París, 1995

virtudes, la primera virtud, la gimnasia moral del cuerpo. Párese, salude, extiende la mano, eso es pura gimnasia y por eso le llaman gimnasia moral del cuerpo, es un adiestramiento, es una primera domesticación del buen salvaje de Rousseau, es un principio de humanización, de la socialización temprana. Y dice el autor del libro, que así como la naturaleza tiende a seguir al arte en la *politesse*, esa gimnasia moral del cuerpo tiende a ser seguida por la ética. El aprendizaje es el respeto físico de cada uno y del otro. En este sentido el deporte puede considerarse como la cortesía de la agresividad, las reglas del juego de los distintos deportes, constituyen y ensayan distintas versiones de ella. Estos son aportes fundamentales para el logro de las actitudes, aptitudes y posibilidades básicas del hombre que en altísima medida tenderán a definir su potencial de ascenso o progreso.

Las artes son la educación de las pasiones, de las emociones, son la manera como el hombre descubre su propia sensibilidad, como la cultiva, como aprende a dominarla en alguna forma, a someterla a unos cánones de estética que llevan incluso a la estética de la conducta, al auto gobierno, al auto control, al auto dominio. Esas son etapas básicas para la formación del ser humano como miembro de una familia, como ciudadano capaz de convivir, de ser buen vecino, amigo; como ser libre, consiente, creador responsable. De ellas dependen su vitalidad, su salud, su educación, su apetito de ser más y su capacidad y voluntad de dominar sus impulsos, su civilidad o disposición a civilizarse, a aceptar los mandatos y las exigencias esenciales de su propia cultura, que en principio tienen que ser conocidas y reconocidas, entendidas y comprendidas por la razón práctica de sus respectivos miembros o *civilizados* para que pueda operar en una interacción madura y creadora, que es la interacción propia de las asociaciones de los seres vivos para la defensa y la promoción de la vida.

Etapa clave, crítica y estratégica de ese proceso de formación civilizadora de los seres humanos —como podríamos llamarla parodiando a Elías— es sin duda la de los tres, cuatro o cinco primeros años de edad, como lo exponen con claridad y autoridad los distintos y reconocidos autores del libro “*Niñez y democracia*”, (2) —con prólogo de Marta Maurás, exdirectora regional de la Unicef— fase en la cual se conformaría en el aprendizaje de ser humano que hay en cada niño, lo que los autores denominan muy gráficamente “*la pre-ciudadanía*” vista y definida por ellos como la base propia y el mismo comienzo de la ciudadanía propiamente dicha, su condición previa y su introducción a la posterior vida ciudadana consciente, como lo vieran los grandes descubridores y estudiosos de la formación de los seres humanos: Piaget, Freud y Eric Ericsonn y el propio Humberto Maturana en nuestros días.



Con el advenimiento de la modernidad occidental, con sus ideologías dominantes, su división del trabajo, su creciente complejidad social e institucional, su relativa marginalización de la familia, pero sobre todo con la irrupción del capitalismo y con él, del pragmatismo, el utilitarismo y el individualismo, se ha tendido a pasar de la educación formadora de los seres humanos a la instrucción informadora y adiestradora de trabajadores, profesionales, agentes y protagonistas de las economías; como si lo más importante fueran la capacitación y el entrenamiento de cada uno como *homo economicus*, *homo faber*, productor, trabajador, comercializador, consumidor o usuario de los bienes y

(2) PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo, ***Niñez y Democracia***, UNICEF, Editorial Ariel, Santa Fe de Bogotá, 1997.

servicios de la economía, olvidando que el ser humano se forja en el hogar, en donde surge la primera democracia de la matristica de que habla Humberto Maturana. Hasta el punto de desconocer y fragmentar su unidad para no ver al hombre todo, ni a todos los hombres, sino pedazos de ellos, como cabezas, brazos, cerebros, mano de obra y pie de fuerza. Y se sustituye el desarrollo humano propiamente dicho por lo se ha llamado "*el desarrollo de las cosas*".

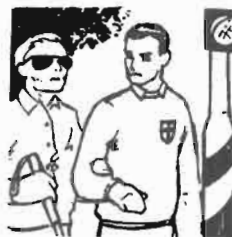
En la Colombia actual todo parece señalar no sólo la necesidad sino la urgencia vital de comprometer las mejores energías de la sociedad en sustantivas acciones de formación humana, de educación ciudadana, de promoción, cultivo y fomento de las virtudes cívicas en primer lugar en el hogar, desde la crianza misma y la estimulación temprana, siguiendo con la vecindad, la escuela, los medios de la comunicación, las empresas y las diversas instituciones en general.

Colombia tiene el segundo puesto, entre 17 países mega-diversos. Tiene el 10% de la fauna del planeta y la flora es de una enorme riqueza. Un capital físico incipiente que apenas hemos empezado a construir, un capital humano por desarrollar. Pero nos falta capital cívico, capital social y por eso la crisis de confianza, los conflictos, la violencia, somos el país más violento del mundo, con la mayor impunidad y esto frena el desarrollo en todos los órdenes. No queda la menor duda, la primera urgencia de Colombia es desarrollar el capital cívico, es dejar de matarse, es convivir y eso tiene que ver con la educación básica, con esa creadora de seres humanos capaces de vivir como seres humanos, de entenderse como seres humanos con los semejantes, por eso es muy importante reparar en la necesidad de una acción educadora en Colombia.

Nos urge a los colombianos sumar todas nuestras fuerzas, organizaciones e instituciones en una gran empresa de educación para la vida y para la convivencia, para la alegría de vivir y para la promoción de la calidad de la vida, y desde luego también para la creatividad, la productividad, el trabajo y la competitividad internacional de los colombianos. Acuerdo y movilización que debe reconocer y asignar la importancia y el poder pedagógicos de las fuerzas del amor, de los sentimientos y las emociones, de los distintos elementos de la lúdica, de los juegos, del cuidado y la crianza de los niños, del aprendizaje; el culto y la práctica de los distintos deportes y con ellos del sentido del juego limpio; del respeto por el otro y de la transparencia de las actitudes y los comportamientos; del cultivo de las diversas artes con que los hombres de todos los tiempos fueron aprendiendo a descubrir, a expresar y a gobernar sus más hondas tendencias afectivas.

La educación es la llave maestra, todas las soluciones a los problemas de fondo pasan por la educación, la pobreza, el empleo, la competitividad internacional, pero también la vida, la paz, la convivencia, la democracia; todo eso exige educación. Más y mejor educación y parte importante de esa educación está en la vida misma. Es la educación en la casa. Se debería pensar mucho más en la crianza, en el papel de los padres, en escuelas de padres, asociaciones de padres, clubes de padres, talleres de padres. Teníamos la idea vaga de que ser padres era hacer lo mismo que hicieron nuestros padres con nosotros. Eso no es tan claro porque el mundo ha cambiado mucho y sigue cambiando, por eso la historia no es tan clara maestra de la vida, sigue siéndolo, pero no en una forma obvia, mecánica ni fácil. Hay que fijarse muchos más esfuerzos y acomodo de las enseñanzas grandes del pasado para ajustarnos a la vida cambiante y cada vez más compleja. Hay una gran tarea por hacer con los padres. También hay que pensar

en los vecinos, la educación en el ambiente, por el ambiente, la *educación atmosférica* como la llamaba alguna vez Ortega y Gasset, la que se respira. Hay ciudades en donde se respira civismo, se ve, se goza. La ecología se aprende viviendo, los valores



se aprenden viviéndolos. El discurso se agota, se desgasta, se distorsiona. Lo importante es la acción, la vida misma, tenemos que pensar en recuperar el prestigio del magisterio, la humildísima tarea del educador, incluso comenzando por revalorar la educación distinguiéndola de la instrucción. A las nuevas generaciones no les gustan las palabras, el discurso negociado de la acción es más genuino y yo creo que ese es un valor humano muy importante.

Esta movilización la deberíamos emprender desde la casa a la nación, poniendo especial atención al hogar, a la escuela y a la ciudad, como lo vienen recordando felizmente las ciudades educadoras. La ciudad es educación o es un infierno, la ciudad es obra es de la ciudadanía, los ciudadanos construyen la ciudad como los demócratas construyen la democracia. Nosotros hemos perdido de vista esa realidad. Creemos que la democracia es un juego de leyes, de instituciones y que no es la vida misma. Es la ciudad la única que puede construir ciudades, es decir, comunidades de ciudadanos unidos por la solidaridad y las obligaciones del civismo, la ética civil, civilizada y civilizadora de los ciudadanos que levantan, mantienen y desarrollan las ciudades. Ciudades pedagógicas como las *polis* griegas y las *civitas* romanas, entre las cuales sobresalen hoy París y Barcelona.

Los griegos consideraron siempre que la política se hacía en el espacio público. La palabra público viene de pueblo, es lo que le pertenece a todo el pueblo. La sociedad en un momento

dado se reunía en el espacio del pueblo, el espacio público, para debatir los asuntos del pueblo, los asuntos públicos y así surge la cosa pública, *la res pública, la república*. Si el espacio público se abandona, si no hay un sentido de lo público, no hay comunidad, ni ciudad, y una de las grandes deficiencias nuestras es ésta.

Uno de los grandes problemas de Colombia es la tradición de la adhesión pasiva, no de la participación activa. La Constitución del 91, en buena hora, ha hecho un llamado a la participación activa, pero hay que cultivar ese mandato, porque el colombiano tiende a creer que lo público es lo de nadie, no lo de todos. Una sociedad en donde no haya sentido de lo público, es una sociedad que puede ser víctima de la corrupción, de la violencia porque cualquiera se lleva los bienes públicos.

Así parece claro que el hombre no existe más que por su formación como hombre, que la educación constituye la fuerza queda en la creación del hombre por el hombre a través de la cultura, y que no basta crear al ser humano consciente, libre, responsable, creador y solidario, ciudadano, vecino, amigo y miembro de familia, sino que además hay que ofrecerle las oportunidades, los espacios y los medios indispensables para que pueda llegar a ser productivo y útil.

En forma breve y un poco esquemática podría resumirse diciendo que, primero es la educación formadora del *homo sapiens* y que sólo después y no con la misma trascendencia, vendrán la *instrucción* y los *adiestramientos* para hacer el *homo faber*, el ser productivo y útil. Dicha perspectiva parece tender a invertirse a los ojos de un mundo distorsionado en su visión de las cosas por los cristales de los positivismos, pragmatismos y utilitarismos a través de los cuales se trata de verlas.

Los colombianos vemos con más claridad que la educación es la llave maestra para abrir las puertas del futuro que anhelamos y necesitamos. Hasta el punto de convertirse en la condición *sin equa non* de las soluciones a todos nuestros problemas verdaderos, como la pobreza, el empleo, la competitividad, el desarrollo económico y social, la vida. Además de las preocupaciones más graves generadas por la violencia, que como las deficiencias e imperfecciones de nuestra democracia formal, demandan más y mejor educación. Se trata de una educación para la vida y para la convivencia; y para la vida y la convivencia con calidad y el desarrollo humano sostenible y sostenido de todos los colombianos y las colombianas en todos los campos de la vida.

Esta revolución educativa debe comenzar por reconocerle toda la proyección que ciertamente ha tenido, tiene y tendrá siempre la formación de los seres humanos desde la familia hasta la ciudad, la nación y ahora el mundo de la globalización.

Tenemos que proponernos alcanzar un futuro compartido, que sin duda se ofrece a nuestras fuerzas en el primer siglo del tercer milenio de la civilización más internacional de todos los tiempos, como ciertamente es la nuestra.

LOS DOCENTES EN LAS RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD

María del Pilar Cortés

EDUCADORA. ESPECIALISTA EN DESARROLLO INFANTIL

En primer lugar deseo agradecer al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP por permitirme compartir este espacio con ustedes, y a los maestros que valerosamente se han atrevido a dar a conocer sus experiencias, ya que de una u otra forma este proceso nos lleva a mirarnos al espejo y preguntarnos: ¿Quién soy como ser humano, como maestro y cuál es mi papel en la vida y en la escuela?

Las historias y el tema de análisis me llevaron a recordar mis años de trabajo en el Jardín Infantil *Rin Rin Renacuajo* localizado en el barrio Chircales Consuelo Sur. Recuerdo que por primera vez en mi vida iba al sur y mis ojos no daban crédito al panorama que tenía en frente. El primer día —y no me acuerdo durante cuántos días más— observé cómo las mamás llevaban sus niños y éstos se trepaban por encima de la malla que bordeaba el jardín, se sentían presos. Los que no la podían trepar se aferraban a ella y lloraban desconsoladamente, diciendo “*mamá, papá...*” e indicando con sus deditos el chircal donde vivían, otros no querían volver porque detestaban estar en los salones.

Eso hizo que las maestras-jardineras dedicáramos una muy buena parte del tiempo a conocer a los padres de nuestros niños: fuimos sus alumnas. Nuestros salones de clase fueron sus casas, su pieza, la cocina, el chircal, el sitio para los animales, los barran-

cos, los pozos; y los maestros fueron los niños y sus familias. Los conocimos y nos conocieron. Debido a que quienes conocían el sector eran las señoras de servicios generales, porque habían nacido y se habían criado allí, se volvieron nuestras guías para ubicar las casas de los niños, montaña arriba, montaña abajo.

Los niños nos llamaban por nuestros nombres, nos enseñaban sus animales, nos contaban cómo habían nacido. Así, poco a poco fuimos ganando su confianza de manera que llegaban al jardín seguros y podían esperar que sus padres vinieran a recogerlos.

Conocer sus viviendas, sus hábitos de higiene, sus creencias y muchas otras cosas más, nos dio elementos para trabajar con los niños, la familia y la comunidad sobre unidades didácticas, registros civiles de nacimiento, higiene, salud, nutrición, saneamiento ambiental, y otras cosas más vinculando al centro de salud (hoy CAMI Tunjuelito), Profamilia y otras instituciones en acciones educativas, preventivas y de Atención Primaria.

Se hacía seguimiento al rendimiento académico de los niños que pasaban a la escuela, con el ánimo de apoyarlos y ver los requerimientos de la escuela para el ingreso de los próximos.

Sin embargo, percibíamos que aún no lográbamos que la mayoría de los padres expresaran sus opiniones, lanzara propuestas. Coyunturalmente llegaron dos practicantes de la Universidad Pedagógica y a ellas se les solicitó llevar un registro de la cotidianidad del jardín durante cinco días, de 7 de la mañana a 6 de la tarde. Cuando el informe fue entregado, más de uno sintió cierta molestia, creo que vimos reflejada tanto nuestra monotonía, como nuestra imagen en un espejo.

Superada la crisis, decidimos conocer la percepción de las familias de los niños hacia el jardín y hacia nosotras como jardineras. Convocamos a reuniones por grupos, asistimos en pleno todo el personal del jardín y gracias al ambiente de confianza que existía con los padres, se les solicitó realizar socio-dramas respecto a la forma como ellos nos veían cuando acudían al jardín. Luego se dialogaba al respecto y posteriormente se les solicitaban propuestas para el cambio por parte de ellos y de nosotros.



Esto generó la construcción de una propuesta pedagógica con los padres de familia, basada en talleres de construcción, pintura, literatura, música, deportes en los cuales los beneficiados eran los niños integrados. Como el marco de referencia son cuatro historias de maestros, muy respetuosamente sobre ellas elaboraré una reflexión.

El enunciado del tema “*Las relaciones que existen entre escuela y comunidad, y las dificultades que ésta plantea a los docentes*”, me genera un interrogante: ¿Por qué se señalan las relaciones entre la escuela y la comunidad como una dificultad y no como una experiencia de vida, en la que además de dificultades, se tienen logros y aprendizajes personales y sociales? Dejo planteada la inquietud, ya que *Vida de Maestro* y los resultados de estos encuentros formarán parte del proceso de Formación de Maestros, donde lo que propongan unos puede ser luz para otros.

La historia de vida personal, es algo así como la cédula de ciudadanía, siempre va con uno a todas partes. Y esa historia de vida está a flor de piel a todo momento: cuando nos desempeñamos como hombres o como mujeres, como pareja, como padre o madre,

como maestra o maestro, en el rol que desempeñemos, para bien o para mal. Elegimos una de las profesiones con mayor responsabilidad ante el ser humano: acompañar y orientar a otros en su desarrollo de ser seres humanos y a vivir en sociedad. Pero, ¿estamos preparados y dispuestos a asumirlo?, ¿qué nos exige ese reto?, ¿lo asumimos como asunto individual o colectivo?

Partiendo de la idea de que para el ser humano sus situaciones cotidianas y sus sentimientos se vuelven relevantes e importantes en los procesos de aprendizaje; esto es válido no sólo para los niños y jóvenes, sino también para los adultos; es importante anotar que en las historias de Alfonso y Luis Eduardo (1) se percibe que los grandes ausentes son el niño y el joven y, tras él, su familia y su comunidad.

Digo ausentes porque no se aprecia que ellos participen en el análisis de la situación, en la búsqueda de alternativas para la solución, ni en la definición de compromisos. Insisto en la historia de vida personal puesto que como adultos actuamos, muchas veces, repitiendo los patrones de nuestra infancia. Recordemos quién y cómo se tomaban las decisiones en nuestros hogares y si nos permitían participar como niños o jóvenes. En calidad de adultos estamos repitiendo la verticalidad y somos incapaces de reconocerlo.

Por otra parte, preguntémosnos, ¿cómo podrían aprender los jóvenes y los padres a manejar el conflicto, si el modelo que reciben es de sanción o evasión de la situación?, ¿qué criterios y cómo

(1) Se refiere a las historias *Un experto, un funcionario y un maestro* incluida en éste en la página 20 y *Actividad reconocida*, publicada en: IDEP, Vida de Maestro, **Violencia en la Escuela**, Santa Fe de Bogotá, 1999, pág. 16.

serán esos niños y jóvenes en el trato con sus otros compañeros, delegados de curso o personero estudiantil, y con sus familiares? ¿De qué le podrá servir a un niño o joven leer o escribir, como el profesor desea, si no es capaz de comunicarse y expresar su naturaleza de ser?

Es interesante mirar en la historia de Luis Eduardo su capacidad de gestión y su dedicación a mejorar las condiciones locativas de la institución, sin embargo no se dio la oportunidad de construir y poner en práctica con los docentes y los padres otras estrategias para abordar el problema de los jóvenes. ¿Será el afán protagónico y sus concepciones de poder lo que le impidieron hacerlo? Y los otros dejaron perder elementos de beneficio común.

La historia de María Elsi (2) me invita a mirar al docente de puertas abiertas a la comunidad, que está dispuesto a colaborar en todo por su naturaleza de liderazgo, pero que cuando por fuerzas externas no puede continuar, se derrumba lo que había. ¿Nos ha pasado que la comunidad no asuma lo que se ha trabajado con tanto esfuerzo?, ¿será que realmente la comunidad tiene sentido de pertenencia de lo que está haciendo o por el contrario complace las ideas que yo tenga como maestra?, ¿qué procesos he generado para que la comunidad se apropie y lidere sus propios proyectos?, ¿hay voluntad y compromiso institucional para asumir proyectos con la comunidad?

Por último quiero invitar a que pensemos en cuál es la concepción de niño, de hombre y de la sociedad que tenemos.

(2) Se refiere a la historia *Doña Juan y las tres jornadas de María*, incluida en este ejemplar en la página 23.

Espero que ese pequeño que fue rechazado por su maestra “*defensora de sus derechos étnicos*”, haya encontrado una maestra afectuosa que lo acepte como un niño y que le estimule sus capacidades y potencialidades, que le hayan posibilitado recobrar su confianza, auto-estima y sus ganas de reír, de ser feliz (3).

Considero que la vinculación de la escuela a la comunidad y de ésta con la escuela es un proceso bidireccional, que requiere un trabajo en equipo gestado desde el interior del aula, desde las necesidades, requerimientos y expectativas de los niños y jóvenes, que se va articulando y fortaleciendo al interior de todos los estamentos de la comunidad educativa. Es allí y en el hogar —desde la cotidianidad— donde se construyen, se viven y se apropian los derechos humanos y por ende los de los niños.

Valoremos a cada uno de los miembros que conforman esa comunidad educativa y empecemos a dar las oportunidades de construirse a sí mismos y a la sociedad, en ese proceso de búsqueda, nosotros mismos iremos encontrando los eslabones perdidos, que están allí y a la fecha no habían podido aflorar.

(3) Se refiere al personaje de la historia *El mar se lleva por dentro*. Puede encontrarse en este volumen en la página 16.

CULTURA LOCAL Y CURRÍCULO

Mabel Betancur

EDUCADORA. ASESORA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

En primer lugar deseo agradecer la invitación de la que he sido objeto con la finalidad de analizar cuatro experiencias de docentes colombianos, experiencias de vida, tejidas en la escuela, en el aula y en los barrios de la ciudad. Mi intención es referirme a los actores que las vivieron y narraron con el reconocimiento y respeto que me merecen como colegas y gestores de cambios. Las historias que he mirado son las de: Alfonso Ortiz, *Un experto un funcionario y un maestro*; Rosalba una maestra líder y Luis Eduardo, rector de una jornada escolar (1).

Pretendo al pensar en ellas, mirar las vivencias de los docentes en el núcleo de análisis más amplió de la cultura local y el *currículo*.

Indudablemente hay todo un camino recorrido entre la consigna *la letra con sangre entra y la labor con dolor*, que orientaba las prácticas educativas de comienzos de siglo en nuestras escuelas, y los nuevos enfoques centrados en el aprendizaje significativo y comprensivo. Sin duda también hay una marcada diferencia entre los castigos degradantes, los encierros o los

(1) Hace referencia a *Un experto, un funcionario y un maestro, El mar se lleva por dentro y Actividad reconocida* que se encuentran en este volumen en las páginas 20 y 16 respectivamente.

fuetazos y las sanciones acordadas en un manual de convivencia elaborado por todos los implicados. Entre una y otra posición han corrido varias décadas, muchos debates y discusiones en los que poco a poco ha venido ganando fuerza la idea de construir una escuela *dialogante y democrática*.

Si bien es cierto esto, basta con leer cuidadosamente las historias presentadas para que surjan infinidad de interrogantes: ¿Qué climas emocionales se viven en las escuelas en mención? ¿Qué concepciones y enfoques impregnan el acontecer cotidiano? ¿Por qué esos finales en las historias? Y, por otra parte, ¿por qué las cosas continúan como están?

Estos y otros interrogantes nos abren la puerta a debates, reflexiones y cambios. Aspectos que de una u otra manera son asumidos en los lineamientos de lengua castellana. Se plantea la necesidad de trabajar en función de la construcción de los principios básicos de la interacción y comunicación, lo mismo que los deberes y derechos asociados a la misma. También hace referencia a la construcción de una cultura de la argumentación, y al respeto por la diversidad cultural, tanto al interior del aula de clases donde circulan múltiples códigos socio-lingüísticos y culturales, como respecto a la diversidad cultural existente en Colombia.

El *currículo* puede asumirse de diversas maneras, sin embargo quiero hacer énfasis en los siguientes componentes curriculares:

- La capacidad de comprender y participar en procesos históricos.
- La posibilidad de soñar un país diferente y de comprometerse con utopías. Pero nadie participa responsablemente en un cambio

si no conoce las causas a fondo; el currículo de cada escuela debe asumir y proponer componentes pedagógicos que posibiliten superar la cultura escolar en la que estamos inmersos.

— El *currículo* como puesta en marcha del P.E.I. Esto quiere decir que necesitamos modelos curriculares que asuman tanto la dinámica comunicativa del aula y de la escuela, como los intereses en juego, los amores y desamores que circulan en ese complejo microcosmos llamado escuela. Un *currículo* que tenga en cuenta los conocimientos y aprendizajes pertinentes al contexto y al momento histórico que se atraviesa.

En la escuela ocurren acciones intencionadas pero también acciones no intencionadas; en otras palabras en la escuela se dan prácticas de interacción simbólica de intercambio y reconstrucción cultural, los niños, los maestros, los padres de familia portan saberes y prácticas que se ponen en juego en todos y cada uno de los espacios de la escuela.

La relación escuela comunidad debe entonces estar impregnada de nuevos sentidos significados y retos, y esto por varias razones:

— En primer lugar porque la función social básica de la escuela se debe traducir en servicio a la comunidad, debe proporcionarle a los niños escolarizados una formación cualificada para desempeñarse en la comunidad y en la sociedad.

— En segundo lugar porque en el esfuerzo para construir una sociedad más democrática se ha otorgado al vínculo escuela-comunidad un papel dinámico capaz de servir de vehículo para la participación y la construcción de la comunidad.

— En tercer lugar porque se concibe la institución educativa como una aspiración, un sueño y un deseo que la comunidad encuentra en la medida en que se le permita construir; en otras palabras la relación escuela-comunidad se resume en la construcción democrática de un proyecto educativo que a su vez permita gestionar el proyecto de una sociedad más justa.

En el marco de estos planteamientos pretendo analizar las historias de vida que gentilmente me hicieron llegar para participar en este evento:

Un experto, un funcionario, y un maestro

La lectura del texto permite ver varios aspectos de una situación que se repite a lo largo y ancho de Colombia; los sueños, esperanzas, paradojas y dificultades de una labor tan compleja como la nuestra: ser maestros y maestros de verdad, verdad. Alfonso en su afán de reconocimiento —como legítima aspiración— pide ser trasladado al bachillerato por considerar que es allí donde puede estar cerca de la academia y la investigación.

Pareciera que en primaria estos espacios no tuvieran lugar, no existieran. Punto interesante para analizar como maestros y como grupo humano en construcción. Alfonso como maestro metódico que planea las clases como un reloj y que se desvela por asignar a cada alumno un rol específico, observa con angustia cómo los estudiantes llegan tarde a la escuela y al aula de clase. Nuestro colega luego de darle muchas vueltas al problema quiso demostrar que era un profesor destacado, un pensador arriesgado y de alto vuelo. Propuso entonces una brillante idea, en su concepto: la planta física de la escuela debía moverse hacia donde vivían sus estudiantes y así actuar de manera coherente con las claras leyes del mercado.

Alfonso gestionó y luchó para lograr su meta, trasladar la escuela. Intento inútil. La escuela aún continúa con los muros, en el mismo lugar. Luego de fracasar, pidió al CADEL ser trasladado a una escuela donde los estudiantes vivieran más cerca, solicitud que fue escuchada. Y mientras esto ocurría, el cambio de profesor tenía su efecto: sus antiguos alumnos empezaron a llegar temprano y cumplidos a la escuela.

Bien por la preocupación de Alfonso, genial que asuma como propio un problema y empiece a luchar por él. Aplausos por la gestión, por pensar la situación, por idear y proponer soluciones. Quedan sin embargo en el ambiente, inquietudes, preguntas y propuestas para todos los Alfonsos que viven y sienten en el alma las escuelas colombianas. Quiero por lo tanto proponerle a mis colegas, el análisis sobre algunos puntos:

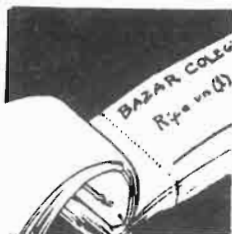
— ¿Dónde queda el papel de docente que asume el aula como un espacio de construcción de significados y sentidos, como un microcosmos donde se tejen todas las relaciones sociales, donde conviven muchos intereses y a donde se llega con amor, placer y gusto o bien se evade de una u otra forma, porque no motiva, no convoca, es ajena a sus intereses y vivencias?

— ¿Somos actores principalísimos del acontecer escolar? ¿O el problema está afuera, no nos involucra como educadores y como profesionales de una complejísima tarea, ayudar en la construcción de seres humanos, comprometidos y sensibles al acontecer nacional?

— ¿Qué debe moverse? ¿La planta física o nuestros esquemas mentales? ¿Nuestras concepciones, nuestros estilos de trabajo y nuestra interacción con los demás?

— ¿Qué debe mobilizarse? Seguramente nuestra mirada y participación en el devenir escolar desde el P.E.I., y éste asumido como grupo humano en construcción. Posiblemente la participación, el debate, el consenso, el acuerdo y las voces que no se escuchan para animarlas a expresarse con nuestro apoyo. El desinterés,

las llegadas tarde, la huida del aula nos invitan a una hermosa reflexión.



Pensar la escuela como un lugar para el discernimiento, para la inserción en la vida práctica y social de aquello que se ha aprendido con pasión y compromiso. La escuela para aprender a trabajar en grupo, para comprender el valor de la vivencia diaria cuando el otro realmente cuenta. Sin embargo, la realidad es otra, el interés individualista prima en las instituciones, donde cada cual busca lo suyo enmudeciendo al otro. La escuela esquizofrénica y la vivencia que maltrata, se posesionan, se instauran en el devenir escolar.

La lucha de poderes cuestionables, como la autoridad y la representación “académica” y el cumplimiento del “*deber puntual*”, cobran un alto precio: el desinterés y el resentimiento cuando el joven se libera de los muros escolares. Que bueno sería discutir con Alfonso sobre la idea de la cárcel-escuela y poder compartir las ventanas que se abren con la propuesta de una escuela que humaniza y tiende puentes a la comunidad educativa en el horizonte de la participación democrática. Esto es lo que tendría que decirle, aplausos por su interés, por sus anhelos y compromisos, pero las concepciones, relaciones, estilos de vida y compromisos frente a la educación no se transforman, porque el lugar de la escuela cambie.

El mar se lleva por dentro.

El texto nos relata como Rosalba, una mulata de casi 50 años, está muy preocupada por conservar las costumbres y la cultura de su tierra natal, el adecuado rendimiento académico de los niños y niñas y los buenos resultados en las matemáticas, lectura y escritura, entre otros aspectos. Rosalba comparte su vida escolar con un grupo de colegas que la aprecian mucho por su saber y encanto personal. La vida en la escuela de Rosalba, está caracterizada por muchos aspectos, todos muy interesantes; para su mayor comprensión, me permito recordarlos en tres actos:

Primer escenario.

Rosalba en la escuela goza de gran estima, su opinión es muy importante en todas y cada una de las decisiones del plantel, si ella no da el visto bueno, ninguna decisión se toma. En el aula de la colega, un niño negro, asistía como los demás a la escuela, pero él era diferente: tímido, aislado, callado y agresivo, si algo no le salía bien. Paulatinamente, el pequeño se alejaba más y más del grupo, el abismo entre él y sus compañeritos era cada vez más evidente. Pero la maestra buena y simpática, que dedica tiempo extra a los niños, afortunadamente y gracias a Dios está en la escuela en mención.

Segundo escenario.

Los padres y Rosalba, son buenos amigos, la valoran y la respetan, pero quizás su estatura y voz gruesa, los intimida de una u otra forma. Les da miedo hablarle, la tía del negrito por fin se arriesga y le encomienda el caso de su sobrino. Como es de esperar, Rosalba hace todo lo que está en sus manos para ayudarlo. El esfuerzo es vano, el niño lejos de avanzar, retrocede. Es necesario enviar al niño a otro lugar, la escuela no posee las estrategias para retenerlo.

Tercer escenario.

Rosalba sin retirarse de la escuela, acepta trabajar con un padre alemán. El padre funda una institución cristiana, que promueve actos para la conservación de los valores del Litoral Pacífico. Rosalba debe, desde su nuevo trabajo, ser maestra negra para niños negros. El niño, continúa su vida en la escuela, pero termina emitiendo extraños sonidos.

En el intento de una síntesis que considero necesaria, creo que todos pudimos ver en el primer acto a una maestra cariñosa, amorosa, sensible a todos los niños, pero en especial a los que presentan pequeños problemitas.

En el segundo, acto se deja ver a una docente que intimida a los padres de familia y con un niño a su cargo que ha agudizado sus dificultades. En el último acto, Rosalba es guiada por un extranjero para desempeñar su labor docente, el niño termina emitiendo ruidos, sonidos inteligibles.

La reflexión en el plano personal me planteó muchos interrogantes. Me permito compartirlos con ustedes:

¿Qué reconocemos en Rosalba? ¿Cómo me toca a mí como persona? ¿Qué interrogantes surgen en el perfil que se va dibujando? ¿Qué tengo y no tengo de Rosalba? ¿En qué me identifico con Rosalba? ¿En qué me alejo de ella? ¿Qué recogería de su herencia?

Valdría la pena, y en otro nivel de análisis, discutir sobre el lenguaje utilizado: los morenos de la zona, los negritos de la escuela, y demás actitudes, ambigüedades y contradicciones de nuestra labor diaria.

Actividad reconocida.

Luis Eduardo, rector de la jornada de la tarde de una unidad de educación básica de un barrio del centro de la ciudad, nos relata sus angustias, esperanzas, luchas y sinsabores en una institución compleja, contradictoria y paradójicamente actual. Los comentarios que se pueden hacer a la experiencia vivida por Luis Eduardo, pueden ser de diferente índole, pero me parece importante aclarar que la institución educativa debe ser un espacio de reflexión, en donde los adolescentes puedan examinar y criticar objetivamente los problemas que caracterizan el contexto social en donde se forman y de los cuales a veces son los actores; lo esperado es la orientación y guía que les permita buscar caminos creativos, investigativos para encontrarse, para ser, para construirse como sujetos en el mundo, no por fuera de él.

MEMORIA: LA ESCUELA, LA CASA DEL SABER

María Eugenia Romero - Francisco Montaña

IDEP

He vivido todas las variantes en mi función como docente. Soy profesora, en colegios privados y estatales, soy maestra y soy alumna. Desde pequeña me dijeron que a los adultos se los debía respetar y cuando crecí y me hice adulta, resulta que a mí, me toca respetar a los alumnos. Como maestra soy atemporal y ya hace como cinco años me he sentido así de incomoda. A mí me encanta que la gente que se considera experta, también sepa que ser maestro es diferente a estar frente a un escritorio. Siempre que vengo a estas ponencias veo que la cruz es más pesada para los docentes. Por ello, me hago la siguiente pregunta: ¿para qué sirvo yo como docente y qué fue todo lo que me dieron en mi plan de estudio?

Jennyfer Cueto Docente Asistente al Seminario.

Introducción

Una vez presentadas las ponencias del Seminario Imagen del Maestro, los asistentes participaron en una interesante discusión con comentarios y preguntas; la siguiente es una síntesis de dicha sesión.

Cotidianamente tenemos que tratar de sacar de nosotros mismos el mejor fruto; sacar lo mejor de los niños. El diálogo permanente, permitirá lograr una verdadera democracia.

La razón de ser de seminarios y foros como éstos es aprender de los maestros, conocer sus experiencias e inquietudes, sus necesidades y conocimientos; de esa manera podemos multiplicar esos conocimientos, construir un elemento comunicador para construir un diálogo dinámico que nos permita conocernos y construir comunidad; no sólo de maestros sino de padres, alumnos y la sociedad en general.

El concepto de Escuela y Comunidad nos permite entrar a considerar la comunidad escolar y sus relaciones con el entorno, con los padres, el barrio, el pueblo, la ciudad, el país y en últimas, el planeta. *Estar metidos en el cuento de la educación* implica poseer un gran valor, perder el miedo al cambio y darse cuenta de que cada vez somos menos transmisores de información y más aquellas que entregan herramientas, posibilidades. Somos nosotros los que nos convertimos en instrumentos para que tanto los niños aprendan de sí mismos, como nosotros de ellos.

Es posible que en el mundo de hoy ya no se necesite de tantos transmisores de información, la información está en los medios de comunicación —videos, computadores, salas virtuales— por ello, cada vez tenemos que memorizar menos. Lo que se necesita ahora es aprender a buscarla, procesarla, entenderla y aplicarla. Pero ello no nos aleja de la importancia de conocer y entender *la comunidad* desde lo macro hasta lo micro para evitar que la imagen de los pedagogos se desvirtúe. Por ello, el ser maestro requiere de

un aprendizaje permanente, perdiéndole el miedo a cometer errores, respetando a la otra persona para así, respetarnos nosotros.

Existen métodos y desarrollos teóricos para una negociación cultural definida como las formas más apropiadas para que los maestros conozcan, comprendan y se relacionen en su trabajo diario con *la comunidad*. La negociación cultural —también conocida como Diálogo de Saberes— es algo más que una metodología, pues significa una postura teórica y una mirada hacia la sociedad y la cultura, parte del ser, de aprender a ser “ser humano”; dentro de este aprendizaje se encuentra aprender a comunicarnos y a relacionarnos.

La escuela, los niños y la comunidad

*Perdóname por ir así tan torpemente
dentro de ti, pero es que quiero ayudarte
a sacar de ti, tu mejor tú.*

Pedro Salinas

La escuela ha sido construida para los niños, pero viene la pregunta: ¿Por qué llamar al niño pre-ciudadano y por qué no partir del convencimiento de que el niño es importante desde el momento que es niño? Ya en 1900 Federico Nietzsche afirmó que el niño es el padre del hombre futuro. El niño es el gran descubrimiento de la modernidad. Jean Jacques Rousseau fue probablemente uno de los grandes descubridores del niño porque no existía sino como un adulto chiquito. Transcurrieron muchos siglos para que la sociedad fuera consciente y apreciara a la niñez en toda su extensión. La historia bien señala cómo a los niños los



mataban, los botaban en la calle, algo absolutamente duro y absurdo y hoy, por fortuna, totalmente inverosímil.

Esto quiere decir que no hay posibilidad de llegar a *ser ciudadano* si no se cultiva el niño a través de la educación como proyecto de hombre. El hombre tiene que ser cultivado dentro de la cultura a la cual pertenece; un ser humano es una posibilidad que puede frustrarse y de hecho se frustra y fracasa si no se le cultiva y se le alimenta.

El respeto al niño es fundamental, en esa concepción es que el niño aprende; es importante ver que el hombre no puede lograr lo que quiere lograr, si no lo cultiva, sino lo construye. Todos los sueños del hombre tienen que ser cultivados y construidos; éstos son dos verbos que los latinoamericanos, utopistas de nacimiento, de vocación y de oficio no hemos aprendido a conjugar muy bien. Por ello no basta redactar una Constitución, hay que construirla y cultivarla; igualmente ocurre cuando consideramos la construcción de la democracia: la democracia es una comunidad de ciudadanos, pero ¿dónde comienza la ciudadanía? Y al final, ¿será posible montar una escuela de glamour cívico para gamines, para personas que no han tenido la vivencia del respeto humano y la dignidad humana desde pequeño?

Al niño hay que ayudarlo a asumir la condición de humanidad que le corresponde, porque no es un animal silvestre y como ser humano no puede darse, ni realizarse sin educación.

La escuela y la comunidad

Este concepto puede mirarse desde diversas perspectivas: la sociológica, la antropológica y la pedagógica, entre otras; pero es importante establecer unos límites a la escuela. Ya desde hace algún tiempo, a la escuela se le están asignando multiplicidad de funciones y responsabilidades.

A la escuela se la responsabiliza del problema de la violencia en el país, es la encargada de crear la democracia, le compete resolver y prevenir el maltrato infantil, también le compete crear comunidad y así sucesivamente. Pero, ¿puede la escuela asumir esa multiplicidad de funciones y de roles? A la escuela se le ha pedido hacerse cargo de todo, se ha convertido en un espacio de afecto, un espacio de pensadores, un entorno con multiplicidad de roles (1).

La escuela no es un ente abstracto, es real y sólo es en relación con la comunidad, con un espacio geográfico con unas características económicas, socio-políticas y culturales específicas. La realidad en el Distrito Capital señala que hay colegios distritales en donde no hay ni siquiera un niño del vecindario: los alumnos proceden de lugares totalmente distantes y ajenos y con características opuestas al lugar y espacio geográfico donde está localizada la escuela.

La noción de *comunidad* en sí, no se limita a aquel concepto de la comunidad externa a la escuela, al entorno; por

(1) A propósito es posible consultar: SABATER, Fernando, **El valor de educar**, Editorial Ariel, Bogotá, 1999.

ello es sugerente preguntarse, ¿acaso ya, dentro de la institución educativa, dentro del aula de clase, dentro de los espacios como maestros, dentro de los espacios que tenemos como delegados de curso hemos construido comunidad? En la dinámica social es necesario tener en cuenta esos núcleos: la familia, la escuela, los grupos de alumnos y la comunidad del entorno.

Ya hemos visto en una de las historias de *Vida de Maestro* cómo una de las trabajadoras sociales fue incapaz de manejar el problema de un niño y se lo remitió a otra profesora; la inquietud que aquí nos convoca es, ¿cómo convertir lo comunitario y lo cultural en parte del quehacer de la jornada escolar, así como de la organización pedagógica de la escuela? Casos hay conocidos por todos en los que el maestro se convierte en el promotor del desarrollo de la comunidad. Sin embargo, cabe preguntarse si eso es suficiente, o colma el sentido de lo buscado.

Una sugerencia es contribuir directamente con los niños para que, a través de unos instrumentos operativos conozcan la comunidad, *su comunidad* y fortalezcan su sentido de pertenencia. Entre estas acciones podemos citar :

1. Aprender a *construir comunidad* en su vereda, en sus casas, condominios y en sus barrios.
2. Aprender a identificar y a saber dónde se encuentran sus casas y allí se da un sentido comunitario.
3. Organizar unas fichas familiares identificando los integrantes de las comunidades de tal forma que la escuela

se integre como centro de información. De esta forma, ante la visita de representantes de instituciones como el SENA, salud, agricultura, medio ambiente, etc., la escuela poseería un centro de diagnóstico e información (2).

En los entornos urbanos es necesario examinar las características y fronteras de la comunidad pensando cuál es el sentido de ésta para un niño que llega sólo a su casa a enfrentarse a un televisor y lo único que tiene día a día es la escuela.

Abordar el trabajo pedagógico en el aula a partir de proyectos pedagógicos, desde proyectos lúdicos hasta proyectos ambientales es uno de los senderos más adecuados para iniciar la construcción de comunidad. Se trata de mirar las escuelas como espacios de construcción colectiva.

Si bien se ha definido la escuela como la casa del saber, o como la Comunidad del Saber; recientemente Carlos Eduardo Vasco, junto con otras personas, aportan una nueva concepción sobre cuál es La Comunidad que convive. Pienzan en una comunidad de saberes y una comunidad que convive. La escuela debe ser mirada y analizada como una institución diferente a todas las demás instituciones de nuestra sociedad; si es comunidad de saberes tiene que hablar del proceso de enseñanza aprendizaje, allí adquieren sentido el conocimiento, la ciencia, la investigación. Em-

(2) Nota del editor: La obra de FALS BORDA, Orlando, La investigación participativa, Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, 1998; incluye una propuesta metodológica para registrar e inventariar situaciones diagnósticas, acciones que pueden ser llevadas a cabo por las mismas comunidades.

piezan a aparecer unos elementos característicos del espacio escolar —visto como una comunidad que convive— que trae implícitas una serie de categorías muy interesantes, como por ejemplo, el problema de los pares, de los géneros, de las generaciones, de las tradiciones y de las diferencias.

En esa escuela vamos a regirnos habitualmente, a compartir experiencias y a construir un orden social con un conjunto de seres que nos den la diferencia. Entonces desde ese punto de vista es fácil entender la escuela, buscar en ella y enamorarse de ella en un espacio para el desarrollo social.

La escuela: ¿otra familia?

Es necesario recomendar que la escuela y por supuesto la universidad no pueden ser definidas como una familia; si estas instituciones proceden a buscar elementos de éste género nunca podrán reconocerse como institución y ni siquiera como comunidad. Por ejemplo, se dice que *los maestros debemos amar a los niños como a nuestros propios hijos* o, cuando hay problemas de agua en un barrio, la escuela es la que tiene que responder por la escasez.

Por otra parte, la relación escuela comunidad hoy cobra nuevos sentidos y significados, pero sobre todo presenta nuevos retos. Del análisis de las cuatro historias de *Vida de Maestro* se vislumbra la inmensa soledad de los actores; eran personas muy solas, voces absolutamente solitarias, cada quien haciendo lo que podía. Al pensar en la escuela imaginada y posible —donde trabajan los maestros— nos preguntamos entonces, ¿qué pasa con el Proyecto de Educación Institucional, PEI? ¿Cuáles son los límites o la



potencia de la escuela y su papel social? Allí se deben mirar los valores significativos de una escuela con convivencia democrática, tener en cuenta lo que va a suceder con el problema del conocimiento y de las relaciones interpersonales. Qué tan poco sabemos

acerca de las formas y estilos de comunicación dentro de la escuela y del sentido de pertenencia que tenemos hacia ella, cómo funcionamos como grupo y cuál es nuestro *proyecto político* entendido como un espacio para el debate y la autocrítica constructiva?

Una propuesta alternativa es analizar la relación escuela comunidad en primer lugar, desde la perspectiva del grupo humano, contando con la óptica del PEI, pero también mirar esas relaciones entre escuela y comunidad en un sentido de proyección conjunta, considerándola como recontextualizadora de la cultura y como una forma de abrir horizontes y ventanas, de conocer usos y costumbres. La escuela puede servir de catalizador en la construcción de espacios para la democracia, especialmente para aquellos niños y jóvenes procedentes de hogares violentos; a la escuela no le queda otra alternativa que brindar alguna solución para que los niños, a su vez conozcan otras formas de relaciones humanas con la familia y la sociedad, la escuela y los maestros no pueden permanecer al margen de esa realidad.

Si la escuela se suma a su papel de creadora y reproductora del conocimiento, con su presencia podemos motivar, enamorar a los niños del conocimiento, de las ganas y deseos de saber y aprender o los fastidiamos con todas y cada una de las clases.

Es esencial sin embargo, percibir la escuela como una comunidad en sí misma, no la ideal, porque allí hay unos códigos que nos permiten interactuar, hay normas impuestas y hay normas construidas y creadas, otras aceptadas por la gente; en la escuela hay vínculos que nos atan alrededor de esos organismos y hay algo que nos conmueve, que nos une, que nos llama, que nos hace llorar y que nos hace maldecir.

Nos han dicho que el papel de la escuela es la formación del ciudadano, pero no de un ciudadano cortesano sino de un ciudadano que conoce y vive, que hace valer los derechos humanos; esa formación es la que debe impulsarse desde la escuela. Pero ¿cuál es la realidad? Las escuelas tienen actualmente cerca de 10.000 tutelas porque somos violadores de los derechos de los alumnos. Los Consejos Directivos expulsan y sancionan y tal vez ni ellos mismos tienen conciencia de la razón para hacerlo.

La escuela está inscrita en una comunidad con una entidad territorial, donde sus habitantes poseen una representación del espacio que ocupan; la escuela está construyendo tejido social desde el conocimiento, de la tradición de donde venimos y de lo que representamos.

En esa tradición los miembros de la escuela deben aprender a trabajar en grupo y desarrollar esas habilidades en los niños y maestros; hay destrezas que se deben aprender; por ejemplo aprender a escuchar, a mostrar empatía, a negociar, a expresar sentimientos con los demás, entonces hay una serie de actividades muy completas que sólo se aprenden con los demás.

En el propósito de cambiar la educación debemos pensar en el maestro y pensar la escuela, ello significa un cambio de actitud de los maestros. Por otra parte, se percibe en los centros educativos que los rectores y directores están confundidos —los profesores también— y aparentemente el problema de los logros todavía no encuentran cómo solucionarlo.

Una percepción interesante al abordar los asuntos de la relación escuela-comunidad es la de la coordinación inter-institucional o intersectorial; sin ella no existirían proyectos ni propuestas pedagógicas acordes a la realidad; allí hay un importante campo de acción para la escuela del presente.

Las opiniones son como los muros, cada cual tiene el suyo..., dice Sabater: los maestros tenemos el derecho a nuestras propias opiniones y hacerlas respetar; en consecuencia asumo el muro mío de manera crítica y constructiva y con una inclinación a hacer algo nuevo. Nuestras escuelas alcanzaron un auge y alcanzaron unas alas de un surrealismo tal que las hizo perder el contacto con la realidad. La responsabilidad y profesionalismo de los docentes es construir puentes entre la escuela y la sociedad.

La construcción de las relaciones escuela-comunidad requiere tiempo para el análisis y para reconocer a fondo conceptos como el de la participación. Para que esa participación no se quede en discursos es necesario que cada uno de nosotros pueda recontextualizar la escuela, desde su propia comprensión de ella y perciba cómo existimos en un mundo globalizado, descentralizado pero regional, en un momento histórico específico.

Lo que realmente necesitamos es el apoyo puntual para liderar, por ejemplo, en los grupos de encuentro con los padres algunas dinámicas para que la gente hable, se exprese, se puedan ver puntos interesantes, en donde haya conflictos y se pueda aprender a manejar a través de las diferentes posiciones; en donde se pueda vincular a las otras entidades, pero que no sea por obligación sino porque tenemos que salir adelante con los alumnos.

Lo primero que tenemos que hacer es mantener la coherencia. Si por ejemplo en la clase de democracia les enseño a mis estudiantes que deben defender sus derechos y exigirlos, que ellos tienen tanto derechos como deberes, y ellos llegan, y se encuentran con un Manual de Convivencia completamente desactualizado, entonces me dicen: Profesor me están diciendo que si no me quedo callado, me sacan del colegio y no existe coherencia dentro de la práctica de la clase y la realidad.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad no son, como queda claro a esta altura de nuestro recorrido, un asunto simple, ni sencillo. Por el contrario, en ellas están reflejados todos los problemas sociales, políticos y culturales que caracterizan nuestra forma de vivir en sociedad. Tal vez eso las haga más apasionantes. En ellas se revelan los problemas éticos, morales, de identidad, económicos, etc. En sus manifestaciones es posible encontrar el devenir de la civilización occidental tal como la hemos construido.

*Responsables por la complejidad de este asunto y seriamente interesados en que estos libros sirvan realmente para poner en debate los asuntos que les dan sus títulos, reunimos en esta sección del volumen, dos artículos de suma importancia con el objeto de entregar con ellos herramientas de reflexión que apoyen y motiven la discusión. El primero, escrito por la educadora Magdalena Vallejo Morillo, trata esa relación desde la óptica de **la pertinencia de lo cultural en la construcción de los currículos**, y establece, a partir del concepto del PEI las dificultades y posibilidades que implica la vinculación de elementos culturales, contextuales en la construcción y el desarrollo de los planes de estudio de cada plantel del país. En el segundo artículo titulado **Escuela-Comunidad, qué cuento de relación**, escrito por María del Rosario Mina, encontramos unas interesantes ideas acerca de los conceptos de comunidad, en tanto red de relaciones, su desarrollo a partir de la Constitución de 1991 y sus implicaciones en la formación de tejido social, tanto en comunidades definidas, como la negra o la indígena y en la escuela como parte de la comunidad.*

Con ellos y su inclusión en este libro esperamos contribuir con herramientas para desarrollar el análisis y la discusión que esperamos se suscite en cada escuela.

ARTÍCULOS
DE VIDA
DE MAESTRO



APUNTES SOBRE LA PERTINENCIA DE LA CULTURA EN LOS PROCESOS CURRICULARES

Magdalena Vallejo Morillo

ASESORA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA IDEP

*Solamente reconociendo, desde lo curricular,
nuestro carácter pluricultural,
podemos afianzar nuestra nacionalidad.*

Considerar los saberes y la cultura de la comunidad en los procesos de diseño curricular genera las más diversas posiciones en pro y en contra, porque de hecho toca todo el conjunto de la sociedad y hace referencia a aspectos fundamentales de la vida misma. Quienes se oponen a la construcción de un currículo con pertinencia cultural, (es decir que recupere e integre los saberes culturales propios de las comunidades y que se construya sobre la base de la diversidad cultural y natural) consideran que este hecho daría origen a una amplia diversidad de contenidos en los Planes de Estudio, lo cual estaría provocando la pérdida de la llamada *identidad nacional*.

En estos apuntes, asumimos la cultura como el campo de la vida que se ocupa de las expresiones y representaciones simbólicas de la realidad interior y exterior del ser humano, que se traduce en la producción y realización de actos materiales e inmateriales específicos, tales como lenguajes, expresiones, saberes, conocimientos, prácticas de vida, creencias, valores, fiestas, expresiones religiosas, creaciones artísticas, etc.

Todos ellos forman los diversos hilos que tejen la red simbólica de la experiencia humana y con los cuales se elabora la significación de la existencia individual y colectiva, y se concretan en las producciones e instituciones que permiten proteger al hombre y regular las relaciones de los hombres entre sí. La cultura no es entonces, algo accesorio o suntuario, sino el sentido mismo de la vida.

La vida de las comunidades está determinada por las diversas manifestaciones de su cultura la cual se construye en un proceso dinámico, de interacción permanente donde el hombre a la vez que es afectado por ella, se la apropia, la *deconstruye* y recrea.

Estos procesos a su vez, están determinados por los mecanismos de socialización que se generan al interior de cada comunidad, es decir a la concepción de educación y de escuela que, como producto cultural, se ha construido en su interior.

La educación se constituye entonces, en la vía, en el instrumento, que posibilita la construcción permanente de cultura, de la valoración de ésta y por supuesto de la reconstrucción de la misma y de los mecanismos de inserción de las culturas locales y regionales en la cultura nacional y universal.

El hecho educativo se enfrenta permanentemente a la creación y recreación de cultura, por tanto es necesario pensar la educación como un hecho intercultural, no sólo porque la Constitución del 91 nos define como país pluricultural y pluriétnico, ni por el reconocimiento de que existen, en Colombia, los diferentes grupos indígenas, negros y raizales, sino, en tanto que en el concepto de cultura que manejamos, lo pluricultural está en los espacios vitales de los individuos y las comunidades.

Jurídicamente la educación se define como “*un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*” (1).

Así, la educación se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, que reconoce y valida la diferencia de saberes, conocimientos, concepciones y prácticas culturales que confluyen en el espacio territorial donde se desarrolla el proceso educativo y donde los distintos miembros de la comunidad, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar su proyecto global de vida.

Un currículo construido desde esta perspectiva debe, por tanto, responder a las necesidades del estudiante, de la comunidad, de la región y del país. Por ello, no es un producto universal, ya que las necesidades de los alumnos y de los procesos sociales difieren de un contexto a otro. De esta manera, un currículo no puede ser transferido de un contexto a otro sin que ello implique cambios en la forma, los contenidos y en los procesos metodológicos.

Sin embargo, uno de los problemas que ha enfrentado la educación y en particular lo referido a los procesos de definición y construcción del currículo, es la selección de contenidos y estrategias de aprendizaje que teóricamente buscan insertarse en la cultura propia de cada comunidad, de posibilitar su valoración; pero que en la práctica se constituyen en trasferencias de modelos diseñados para la sociedad particular, en la cual se originan, generando una permanente separación entre la escuela y la comunidad. Un ejemplo

(1) Ley General de Educación, Ministerio de Educación Nacional, 1994.

claro de este hecho, son los libros de texto, cuyos contenidos y actividades propuestas son diseñados por expertos en las diferentes áreas del conocimiento para su consumo nacional, sin considerar aquellos saberes propios de cada comunidad y que son el punto de partida para aprendizajes más amplios y universales.



La separación entre educación y cultura tiene su origen en el hecho de que el diseño de estos programas, generalmente, no parte de un conocimiento real y concreto de las condiciones específicas de las comunidades particulares, sino de una generalización de los conceptos de infancia, familia, cultura y de educación; se asume que las necesidades de aprendizaje son genéricas. Olvidando que los procesos educativos se desarrollan en espacios interculturales donde interactúan diferentes lógicas y prácticas culturales, diferentes cosmovisiones, que el espacio escolar, es en sí mismo, un espacio intercultural, en él convergen hombres y mujeres, niños y niñas procedentes de diversos espacios en él conviven generaciones diferentes, con lenguajes, hábitos, con saberes propios y miradas del mundo diferentes.

Una de las consecuencias más importantes del reconocimiento de la autonomía a las instituciones y a las regiones, en torno a la definición y construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales, es la superación de la división entre educación y cultura lo que ha posibilitado entender que cultura y educación son parte de un todo y que el proceso educativo se inicia en el entorno cultural del niño, hasta el punto de que cualquier propuesta educativa sólo tiene sentido en la perspectiva de una significación cultural, que parta del reconocimiento de sus necesidades fundamentales de conocimiento y del reconocimiento de sus saberes.

La construcción de Proyectos Educativos Institucionales, poco a poco —en la medida en que las instituciones asumen la autonomía que les asigna la Ley— se está constituyendo en una estrategia que posibilita la reconstrucción, recuperación y fortalecimiento de la cultura propia de las comunidades.

De la misma manera, los procesos de construcción de currículo, como proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, deben fundamentarse en el reconocimiento de que la acción pedagógica de la escuela, de la familia y de la sociedad, puede orientarse hacia la adquisición de conocimientos y valores y a potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades para que las capaciten para su autodeterminación, a partir de las formas propias de educación de cada cultura.

Las necesidades de acceso a la cultura en todas sus manifestaciones, los contenidos, los mecanismos de participación en la vida cultural, los beneficios derivados de los progresos intelectuales y científicos, tienen significados y posibilidades diferentes entre niños, jóvenes y adultos, para los hombres y las mujeres o para personas con limitaciones o destrezas especiales.

Los niños son los más permeables a procesos de transformación cultural del entorno; el niño extrae prácticamente todos los elementos que hacen su personalidad de éste: conocimientos, hábitos, valores.

Lo que es transmitido a los niños, deliberada e inconscientemente, por su entorno —los medios de comunicación, quienes lo rodean, los acontecimientos de su entorno inmediato— contribuyen a la construcción de su propia cultura y esto es fundamental en el momento de tomar decisiones curriculares.

Introducir el concepto de pertinencia cultural, en los procesos educativos significa reconocer al niño como ser que aprende, que construye y reconstruye la cultura y por consiguiente, implica reconocer el papel preponderante que el entorno ejerce sobre él y la capacidad que tiene de afectar su propia cultura.

La infancia no es igual en todas las sociedades. Varía de una cultura a otra, e incluso dentro de una misma cultura puede haber diferentes conceptos, en los pueblos indígenas, por ejemplo existen formas propias de explicar y vivir las etapas del desarrollo humano, que se encuentran enmarcadas en el desarrollo y evolución de los integrantes de cada grupo étnico y cultural.

En las comunidades Curripacas de la selva del Guainía por ejemplo, el hombre deja de ser niño cuando se ha apropiado de los saberes que le permiten moverse en la selva, cazar y pescar y para unos, esto puede llegar más tarde o más temprano. El concepto de infancia, en sí mismo, es variable y por tanto requiere tratamientos específicos.

Igualmente, los conceptos de comunidad y de familia varían de un grupo social a otro, veamos como es descrita en las comunidades negras del Pacífico. *“Aquí la familia se conserva hasta donde ya no da más, están los hermanos, los tíos, las tías, los sobrinos, los ahijados, los compadres; hay como una argolla que une a toda la gente, que entrelaza. O sea, casi toda la gente es familia, directa o indirectamente”* (2). Al interior de esta

(2) Entrevista con don Domingo, líder comunitario de la comunidad de San Antonio de Guajú, municipio de Guapi – Cauca. Citado en: **Educadores del Pacífico. Una propuesta para una práctica educativa ambiental**. Proyecto BIOPACIFICO, Ministerio del Medio Ambiente – PNUD- GEF, 1997.

concepción de familia, los conceptos de educación y la asignación de responsabilidades educativas resultan bien diferentes a como los ven otras comunidades.

Todo hecho pedagógico que no tenga en cuenta estas consideraciones y el papel preponderante que juegan la comunidad y la aparición de nuevos escenarios culturales, resultaría erróneo, parcial e incompleto. La protección y renovación del ambiente cultural propio de cada comunidad debe convertirse en práctica cotidiana en el diseño y desarrollo de acciones pedagógicas que posibiliten igualmente el acercamiento de los pueblos a los saberes nacionales y universales.

La definición de las estrategias para la atención educativa debe sustentarse en procesos de investigación, en los que participen de manera significativa los miembros de la comunidad a la que van dirigidas las acciones, procesos que deben permitir el conocimiento real y profundo de la comunidad, de sus imaginarios, de su cotidianidad, de sus concepciones y prácticas de vida, para que sean las comunidades mismas, las constructoras de su propio desarrollo. Mirado de esta manera, una de las características fundamentales de los procesos curriculares es la flexibilidad, decir la capacidad de apertura para dar respuesta a las necesidades del educando, para poder introducir en cualquier nivel educativo aspectos culturales, regionales y universales.

En este caso, debe asumirse lo cultural como objeto y sujeto de las prácticas investigativa y pedagógica, para que la institución pueda desarrollar su trabajo con los grupos sociales en los que está inmersa y pueda así mismo llevar a acciones que contribuyan a la conservación, reconstrucción y valoración de la riqueza cultural propia de nuestra identidad nacional.

ESCUELA - COMUNIDAD: QUÉ CUENTO DE RELACIÓN

María del Rosario Mina

TRABAJADORA SOCIAL, COMPROMETIDA
CON EL DESARROLLO CULTURAL DE LA COSTA PACÍFICA

La relación *Escuela-Comunidad* es un tema que ha dado lugar a un sin número de especulaciones, ambigüedades, confrontaciones e incluso abusos. Todos hemos hablado en su momento de ella tratando de encontrar cuál es el punto de partida, el camino a recorrer, el punto de llegada. Muchos se han arriesgado a intentar formas, métodos. De ello han resultado fórmulas, recetas, teorías y por supuesto muchas discusiones. Sin embargo la relación parece para algunos todavía difusa, etérea, casi imposible.

Este escrito, tiene la intención de compartir algunas reflexiones acerca de los contornos que delimitan la relación *Escuela-Comunidad* y que pueden contribuir a comprender su necesidad, principio para saber cómo buscarla. En consecuencia, en este artículo se encontrará en la primera parte una presentación del contexto político que está exigiendo la apropiación de nociones de *Escuela* y *Comunidad* más dinámicas y autónomas para cerrar con una presentación del contexto de política dentro del cual se ha movido la demanda de relación *Escuela-Comunidad* y que casi las empuja a relacionarse e interactuar.

El lector puede tomarlo como una fruta en la cual la cáscara es el contexto político, la pulpa el contexto de las políticas y la semilla la relación *Escuela-Comunidad*. Se podría entonces pensar que: *eso no se come*, se siembra para que dé frutos. La relación

Escuela-Comunidad, desde la perspectiva de la metáfora, es una semilla sobre la que necesitamos saber cómo se siembra y se cultiva para que produzca lo que deseamos; de qué tipo de fruta proviene y en qué estado se encuentra para ser sembrada. No necesitamos entonces hacer una semilla, necesitamos llegar a ella después de haber saboreado y hecho parte de nosotros la fruta y haber encontrado la razón por la cual vale la pena conservarla produciendo nuevas frutas.

El propósito del escribir estas páginas es dejar la idea de que la relación *Escuela-Comunidad* no es un fin de la transformación del sistema educativo, es un propósito dentro del proyecto de construcción de vida digna que hemos soñado los Colombianos.

Sobre la Cáscara: lo político y los conceptos.

A las puertas del siglo XXI, quien espera traspasarlas, empieza a pensarse como *una persona del siglo pasado*. La sola idea puede horrorizarnos si tenemos en cuenta que ser del siglo pasado ha tenido en buena medida una connotación de ser retrógrado, reaccionario, atrasado y viejo (sin considerar la idea de lo viejo como malo o bueno).

Por lo menos en los últimos diez años, el siglo XXI empezó a hacer una fuerte presencia en los discursos que convocaban transformaciones o cambios trascendentales, y a veces radicales, en todos los ámbitos de vida de la sociedad colombiana. Era —y ha sido—, una invitación a *pensar en el futuro*, en un mundo renovado y transformado.

Incluso hasta el año pasado, uno podría decir que, el Siglo XXI, estaba lejos todavía. Hoy, lo tenemos en el umbral y conti-

nuamos hablando de los cambios y transformaciones necesarias para entrar en un nuevo milenio de la vida humana, posiblemente sin mucha claridad sobre los cambios que hemos logrado, o no; sobre qué tan preparados estamos y aún más, sobre lo que verdaderamente puede significar para la humanidad entrar a otro siglo de existencia, en el marco de un nuevo milenio.

¿Será la Escuela, una escuela del siglo pasado? ¿Cómo será este nuevo *personaje*: ¿Don Siglo XXI? ¿Con qué cara se nos presenta? ¿Sabemos de su carácter, de sus aspiraciones, de sus proyectos? ¿Cómo entramos a hacer parte de ellos?; más aún, ¿qué tenemos qué ver con ellos? ¿Cuál es nuestro papel en el nuevo siglo? ¿Cuál fue nuestro papel en el siglo pasado?

Yo encuentro estas preguntas pertinentes cuando intento pensar la relación entre la *Escuela* y la *Comunidad*. No puedo dejar de localizar la situación en el andar histórico y cultural de nuestra existencia; en esas dimensiones de lo humano y lo social que nos son propias. Las razones tienen que ver con una idea — aprendida en medio de comunidades afrocolombianas en la Costa pacífica y el Norte del Cauca— que me obligó a replantear el concepto reproducido en la academia: la comunidad es un ser dinámico, su sentido y razón de ser se hacen continuamente, están sujetos a los cambios históricos y culturales del contexto más inmediato, hasta el más exógeno.

Sentido y razón de ser de la Comunidad, están atravesados tanto por las situaciones cotidianas del contexto local cercano — el entorno del barrio, la vereda, el municipio— como por los vaivenes y movimientos culturales, económicos, sociales y políticos nacionales e internacionales. El sentido y razón de ser de la Comunidad están inmersos en una suerte de conflicto, necesario

de comprender, a la hora de intentar relacionarse con ella o ser parte de ella; así entonces, ¿cómo hace la Escuela para relacionarse con la Comunidad? Y, ¿por qué estamos pensando ahora esta relación como necesaria?

Escuela y Comunidad, Seres Vivos.

Escuela y Comunidad son dos palabras que han tomado vida propia, para convertirse en seres exigentes, demandantes, actuantes. ¿De dónde acá, Escuela y Comunidad han venido a ser “como gente”? Desde que empezamos a pensar en nosotros como una nación multiétnica y pluricultural, respondería yo. Desde que empezamos a trascender ese ideal de Nación como unidad homogénea —recordemos la definición de la anterior constitución: la “*Nación única e indivisible*”—, donde *todos somos iguales y vivimos en colectivo*, con el propósito de asumir como posible constituir nuestra Nación en el seno de las diferencias étnicas y culturales que nos han caracterizado.

Las concepciones actuales del ser *Escuela y Comunidad* obedecen a una semi-ruptura ideológica del paradigma de Nación populista, construida y propagada a partir del siglo XIX (en las puertas del XX), por las elites dirigentes de la Época, donde la visión de Nación y de sociedad estaban influidas por el pensamiento francés racional en el que primaba la unidad sobre la diversidad, por lo que los derechos del hombre serían *inalienables e imprescriptibles* y el Estado se limitaba a ser un ente centralizado de representación unilateral y autocrática.

A puertas del siglo XXI, experimentamos esta semi-ruptura de paradigmas con la proclamación de una nueva constitución que reconoce la diversidad y propone la conformación de la Nación



como un juego de roles de ciudadanía: por un lado, asociada a la libertad individual y al ejercicio de los derechos políticos, de acuerdo con nuestra tradición democrática; y, por otra parte, como posibilidad de acceso a los espacios de participación creados y reconocidos por el Estado, roles que expresan la intención de *vivir juntos*, ya no tanto la de *vivir en colectivo*. Los nuevos paradigmas, en la relación *Escuela y Comunidad*, desbordan el ámbito institucional del Estado y de la sociedad para ubicarse como instancias que permitan la valoración y el fortalecimiento de nuestro Ser Cultural.

Experimentamos así, la necesidad de reconocimiento y revisión de nuestra historia y la necesidad de construir una identidad nacional basada en tal reconocimiento. En esta experiencia, demandada con angustia desafortunadamente a través de medios violentos y destructivos, las instituciones del Estado tienen un carácter y un papel protagónico diferentes y a su vez, para el caso de la Escuela, ambiguos.

La Escuela, desde hace algún tiempo y particularmente con la formulación de la Ley General de Educación y la institucionalización del los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, tiene un carácter diferente en términos de su autonomía, aunque no sea nada nueva la idea de la escuela como instrumento socializador. En este sentido, el actual reto —al parecer asumido ya por muchas escuelas— es comprender el sentido presente, determinado culturalmente, de su carácter socializador. Desde mi punto de vista, es la exigencia de una escuela con la vocación política que hace tiempo debió asumir; y por favor no se entienda con esto comportamiento politiquero o partidista.

La inquietud está precisamente en que la escuela defina a qué le juega dentro del ejercicio de su autonomía, cuando de la formación de personas para una sociedad determinada, se trata. Y que, así mismo, tenga claro dentro de qué parámetros culturales y políticos se mueve. No en vano, los marcados énfasis en los primeros años del Proyecto Educativo Institucional, sobre el *definir el tipo de hombre que se quiere formar* y el *repensar la Escuela*, lo cual convoca a mirar la escuela, más allá de los límites institucionales, en el campo de quienes la constituyen, la carne, hueso y sangre, que la hacen viva.

La Comunidad, una imagen que se proyecta.

Empecemos por hablar, no de una comunidad en general, sino de las múltiples comunidades que constituyen el conjunto de la nacionalidad colombiana. Habrá que reconocer entonces diversas nociones de *comunidad*: desde la experiencia de los sectores urbanos, pasando por la de los sectores étnicos y culturales, teniendo en cuenta a los campesinos, a la comunidad en las grandes ciudades y en sus barrios, en los pueblos y los caseríos que debido a las actuales circunstancias políticas y culturales están dejando de *vivir en colectivo*, para simplemente vivir juntos, abocadas por los vientos del discurso y las acciones democratizadoras.

Esas comunidades que más que un concepto cerrado son una suerte de imágenes, imaginarios sociales y culturales de colectivos organizados; de sujetos dispersos en el espacio y en el tiempo que se encuentran en los conflictos cotidianos de la pobreza, la violencia, el desarraigo; de entidades femeninas o juveniles, indígenas o negras, peleándose un lugar de reconocimiento bajo banderas de identidad, autonomía o territorio.

La definición tradicional, entendía la Comunidad como el grupo de personas unidas en un espacio común, por intereses y motivaciones también comunes. De ahí una explicación bastante simple de que *vivir en comunidad* era estar en *común unidad*, de donde resultaba un todo unificado y homogeneizado, determinado por rigurosas reglas de “convivencia” cuyo cumplimiento definía la pertenencia o no a la comunidad. Era una colectividad, en muchos casos asimilada también al concepto de pueblo.

Si bien es cierto, esta noción no se ha perdido del todo y se mantiene aún el ideal comunitario sobre los intereses comunes, está más bien ligado a una visión nueva de lo político y lo social, inscrita en un nuevo ejercicio del rol de ciudadanía que reconoce la libertad individual y los derechos políticos del ciudadano y lo convoca a participar en sus mecanismos democráticos representativos.

Aún cuando esta posibilidad puede mirarse como otra manera que asume el Estado para ejercer control social, en un esfuerzo por mantener su legitimidad y capacidad de gobierno, vale la pena mirarla también, como la posibilidad de apropiarse de los nuevos discursos acerca de la democracia y la autonomía, para poner al Estado y sus gobiernos en un contexto de diálogo y negociación de tales intereses. En este sentido, tenemos por ejemplo a las comunidades afro colombianas y las indígenas, que avanzan en procesos políticos importantes de interacción Comunidad-Estado.

La crisis de la violencia del narcotráfico, la guerrilla y los grupos paramilitares, así como la puesta en la escena de lo público, la tendencia a la corrupción del Estado en todos sus estamentos, ha puesto en cuestión su capacidad de gobierno. Este factor, en el

marco de la tendencia democratizante de la nueva Constitución pone al Estado en el apuro de buscar un elemento salvador de su legitimidad, a través de la entrega de esferas del poder bajo su dominio, sin que tenga que abandonar la idea homogeneizante en la cual todavía aspira redimir los conflictos sociales.

Esta especie de redistribución del poder, da al ciudadano, hombre del pueblo o comunitario, la responsabilidad de definir los rumbos de una nueva forma de vida, consecuente con los tiempos y con las tendencias globalizadoras y neoliberales a las cuales hay que dar respuesta y obliga al Estado a nuevos propósitos que se hacen operativos mediante el conjunto de leyes y reglamentaciones formuladas para la descentralización administrativa; las políticas de reordenamiento territorial y de transformación de los sectores prestadores de servicios; las relacionadas con la modernización del estado y sus instituciones, como aquellas que definen instancias de veedurías y control ciudadano, entre otras.

La convocatoria, casi perentoria, de que la Escuela se transforme: se modernice, se democratice, abra sus puertas, ya hemos entendido que se da en este contexto de carácter más bien político.

La Pulpa, la política.

El mundo se ha visto enfrentado a cambios profundos y angustiosamente acelerados en los últimos doscientos años y, particularmente Colombia ha afrontado durante siglo y medio transformaciones económicas y culturales profundas frente a las cuales el Estado y sus gobiernos no han tenido suficiente capacidad de acción de tal suerte que haya sido posible minimizar los efectos contradictorios que nos tienen sumidos en la actual crisis política, económica y en general cultural.

En medio de la perplejidad e incertidumbre por los cambios suscitados, como parte de las inquietudes y preocupaciones políticas del momento, el debate acerca de la *valoración de la educación como instrumento de equidad social*, se volvió urgente. La educación puesta en el plano de las prioridades de desarrollo de la nación, como su eje, ha implicado programas y estrategias de corte político y económico para promover una transformación estructural, que, si bien aún presenta resultados contradictorios, no deja de ser nuestra utopía.

A nivel pedagógico, como lo propone el Informe Final de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996), *la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) debe enfrentar eficientemente tres desafíos de enorme envergadura: promover el aprender para conocer, promover el aprender para actuar y promover el aprender para ser y vivir juntos* (1).

Tales desafíos, se espera que sean liderados por la Escuela, la cual a su vez requiere experimentar las transformaciones estructurales que garanticen el desarrollo de su capacidad y competencia para semejante responsabilidad.

Al mismo tiempo, nuevos escenarios de carácter no gubernamental y popular o comunitario han entrado en el panorama de los cambios disputándose su participación y liderazgo, en muchos casos de manera más eficiente y clara que la Escuela; ello ha puesto en el plano de la discusión también la idea de si la Escuela es el único espacio posible para promover y desarrollar la

(1) M.E.N., *Los Aprendizajes Globales para el siglo XXI*, Conferencia regional preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Santa Fe de Bogotá, 1997.

búsqueda utópica que nos hemos propuesto para vivir el nuevo siglo. Así, la presencia de otros actores entra en el juego de “educar para el futuro”, imponiéndole a la Escuela la necesidad de salir de sus cuatro paredes e interactuar con éstos, en sus escenarios.

Los movimientos económicos y sociales ocurridos durante el transcurso de nuestra vida democrática, en los últimos ciento cincuenta años, y especialmente entre las décadas de los años de 1980 y 1990 —a veces tormentosos así como la intención de colocar a la educación como vehículo para formar hombres y mujeres capaces de asumirlos y controlarlos— nos han puesto también en el plano del debate acerca de *la educación durante toda la vida*. Que, expresado críticamente en el documento de la Conferencia Regional de la EPAJ, “*constituye un llamado movilizador a las implicaciones estratégicas en otras expresiones del que hacer humano, tales como democratizar la vida política y cultural, confiar en la eficacia de la formación en valores de las personas como condición de una convivencia tolerante y respetuosa de las diversidades y de los derechos humanos y construir, a través de políticas de equidad, un edificio económico común sin discriminación ni exclusiones que apunte, prioritariamente, a la erradicación de la pobreza*” (2).

Mientras la escuela se debate por subsistir, en medio de la *crisis de su razón de ser*, la educación y su calidad, las comunidades, emergen en formas organizadas de diferentes perfiles y capacidades para asumir las propuestas y las imposiciones de los cambios presentes, con propuestas que forman conciencias políticas y fortalecen identidades culturales, desde las cuales se vienen

(2) Op cit.



perfilando también otras formas de ser y convivir. En la medida en que la escuela se demora en apropiarse de su responsabilidad y reivindicar su razón de ser dentro del aparato del Estado y como parte de las instituciones sociales formales, los sectores sociales identificados como comunidades y ahora más que nunca organizados, negociadores y propositivos, asumen el liderazgo y tienden a desplazar la escuela en la formación de hombres y mujeres política y culturalmente definidos.

Así las cosas, le corresponde a la escuela buscar los medios de llegar a esas comunidades, interpretar su razón de ser y su quehacer y proponerse estrategias de interacción que se conviertan en mecanismos de desarrollo mutuo.

La escuela puede representar, en las actuales circunstancias, un mediador válido y eficiente entre el Estado y la Comunidad, en la medida que interviene directamente sobre los sujetos, hombres y mujeres colombianos. Dependerá de su capacidad para interpretar las necesidades, propósitos y demandas de desarrollo de uno y otra y de su capacidad para interpretar el nivel de responsabilidad que le compete y optar por una posición, que no puede dejar de tener un contenido político.

Entonces la relación.

Por parte del Estado, la propuesta de relación puede ser la búsqueda de un mecanismo de reunificación de la aparente disgregación de la unidad nacional a partir del reconocimiento constitucional de la diversidad. Y la escuela, como su aparato socializador, y cuántas veces coaccionador, puede ser un buen vehículo.

Por parte de las propias comunidades, es tal vez la posibilidad de encontrar en la escuela un interlocutor válido de su razón de ser diferenciadas, diversas, móviles, tanto como nuestra historia, tanto como los tiempos.

Posiblemente, es el espacio en el cual sus miembros más promisorios, esos que constituyen el futuro, sus hijos que se educan en la escuela, aprendan a reconocer y se comprometan en el tiempo a mantener y desarrollar el ideario de la identidad nacional que, respetando su diversidad, la potencia con políticas culturales y acciones de desarrollo equitativas, consecuentes.

La escuela puede perder su cuarto de hora, en la medida en que a través de su Proyecto Educativo no haga la revisión histórica debida y se proponga los principios, programas y estrategias acordes con su reto. En la medida en que desperdicie los asomos de autonomía de la época para encontrar una identidad propia y un papel protagónico constructivo en los cambios culturales y sociales que se han venido gestando, al interior de la Nación, por esas otras comunidades organizadas por fuera del paradigma tradicional del Estado de elites, para entrar al siglo XXI y al nuevo milenio, como la escuela democrática y moderna que se promulga, en lugar de una escuela del siglo pasado.

Las implicaciones de una relación.

Ubicada la demanda en un contexto político y de política, la relación entre la *Escuela* y la *Comunidad* está mediada por intereses de manejo del poder socializador de la educación. En la medida en que la Comunidad ha trascendido de ser objeto de investigaciones y teorizaciones sociológicas y antropológicas a ser sujeto político, ha comprendido la necesidad de establecer sus

bases a partir de la formación de personas con vocación y autonomía política y ha irrumpido en el campo de la educación proponiendo y desarrollando mecanismos formativos de considerable eficacia.

Por su parte, la escuela se ve envuelta en dos corrientes: una que la propone como instrumento socializador para mantener un viejo sistema que se niega a la transformación del Estado y otro que, entendido el reto, le propone a la escuela ser un vehículo socializador democrático que contribuya a la transformación del sistema de inequidad en el que vivimos.

Un riesgo para la escuela, en esta demanda, está en que interprete su oportunidad como una competencia con la Comunidad y no como una oportunidad de trabajo conjunto. Otro riesgo lo constituye el que la escuela permanezca como maquinaria dogmatizante del viejo esquema y uno más, el que no logre reconocer su pertenencia a una Comunidad y por el contrario se considere opuesta a ella.

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

TEXTOS COMENTADOS

El mosaico cultural colombiano comprende una serie de aspectos geográficos, culturales y étnicos e integra una diversidad de relaciones económicas, políticas y sociales, cada una de las cuales se inserta en la práctica educativa, desde lo normativo, lo sociológico y lo pedagógico, determinando de maneras muy diversas las respuestas que la escuela ofrece a la comunidad de la cual forma parte. Con el propósito de comprender este hecho, desde lo pedagógico, es necesario mirar el asunto desde diferentes perspectivas y posiciones, por lo tanto sugerimos algunas lecturas que nos permiten ampliar el panorama.

ARTURO, Julián; AULÍ, María Teresa y Otros; **Pobladores urbanos, ciudades y espacios**, Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá, 1994.

Escritos multidisciplinarios que tienen como centro común lo urbano, sus actores, sus espacios y la cultura popular.

CISNEROS De Sapene, Isa, **El animador socio-cultural y el niño hacia una calidad de vida**, Caracas: S. N., 1988.

Análisis del niño y su entorno, a través del encuentro entre el niño, el animador, la práctica y la representación, hace referencia al papel tan importante que el niño representa en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y de la responsabilidad que tiene el animador cul-

tural en la participación de ese desarrollo mejorando la calidad de vida del niño.

FUNDACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DE SUCRE, Las escuelas de formación ambientalista, pilares para la promoción del desarrollo sustentable: el caso de Tolú viejo, Sucre, FIDES, Sincelejo, 1996.

Fotocopia de esta monografía se encuentra en el CREDI de Santa Fe de Bogotá, presenta los resultados y conclusiones obtenidas entre 1993 y 1995 por el proyecto de formación de Vigías Ambientales y Reforestación Comunitaria, implementado por el FIDES; indica la necesidad primordial de una integración educativa por parte de estudiantes, padres de familia y docentes.

GELPI, Ettore, Educación Permanente, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1991.

Con preocupación didáctica y deseo de provocar a la acción transformadora, se abordan, entre otros, temas tan sugerentes como la educación y el trabajo productivo, los intereses de clase, las transformaciones tecnológicas, las innovaciones educativas, los nuevos roles del Estado y la Sociedad Civil, el papel de los Sindicatos en relación con las dinámicas educativas de América Latina, la educación permanente, los nuevos fundamentos de la educación, la educación en la dimensión internacional, los nuevos actores y las características del cambio social y educativo. Los lectores encontrarán un aporte conceptual y analítico riguroso para replantear los objetivos y tareas de la educación formal y no formal.

MINISTERIO de Educación Nacional, La Etno-educación: realidad y esperanza de los pueblos afrocolombianos, M.E.N., Serie Documentos de trabajo, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Documento preparado por el equipo técnico del Programa de Etno-educación. Incluye los lineamientos del programa y proporciona orientaciones básicas para la construcción de PEI para desarrollar una educación que ponga en evidencia la diversidad étnica de nuestro país.

MINISTERIO de Educación Nacional, **Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas**, M.E.N., Serie Documentos de trabajo, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Este documento es el resultado de una serie de encuentros, talleres y procesos etno-educativos que se han desarrollado por iniciativa de las comunidades afro-colombianas del Pacífico y del Atlántico, que aunque distantes geográficamente tienen como propósito común el fortalecimiento y desarrollo de su identidad y que, a través del tiempo, han venido construyendo una propuesta de educación propia.

ORGANIZACIÓN de Estados Iberoamericanos OEI, **Estrategias educativas de la ciudad educadora: informe de actividades**, OEI, julio a septiembre de 1996, Santa Fe de Bogotá.

Monografía fotocopiada y ubicada en el CREDI, reúne una serie de talleres que corresponden al proyecto cuyo propósito fundamental es la formación de verdaderos ciudadanos.

ORGANIZACIÓN de Estados Iberoamericanos OEI, **Tres aproximaciones a procesos actuales de nueva de participación ciudadana: Síntesis de tres encuentros**, OEI, Santa Fe de Bogotá, 1995.

Documento fotocopiado ubicado en el CREDI. Resumen histórico de los encuentros organizados por la OEI en torno a la Ley General de Cultura, Ley General de Educación y las Juntas administradoras locales como estrategia de democratización y participación de las nuevas generaciones.

PAYÁ Sánchez, Monserrat, **Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual**, Editorial Descleé de Brouwer, Bilbao, 1997.

Propuesta de reflexión teórico – práctica encaminada a la formación de profesionales de la educación, centrada en tres ámbitos del conocimiento: sociedad actual, valores y educación.

PELAEZ, Paula, MUTZEL, Edith, **El adolescente y Usted**, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1996.

Testimonios reales y experiencias de jóvenes de ambos sexos nos permiten aproximarnos al mundo de la adolescencia, conocer algunos de los más significativos problemas de esta etapa de la vida mirados desde el propio círculo mental y psicológicos de los adolescentes. El texto incluye sugerencias para facilitar una comunicación generacional más comprensiva y eficiente entre jóvenes, padres, maestros y otras personas vinculadas a este sector de la sociedad.

RIVERO H., José, **Educación de Adultos en América Latina**, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1995.

Es un libro comprometido. Parte de la situación económico-social del continente y enmarca la educación de jóvenes y adultos en contextos ineludibles: el político, el económico y el educativo en su conjunto. El autor rehuye engañar y engañarse, al advertir los alcances previsibles de la pobreza, y los efectos de las políticas neo-liberales para ponernos en guardia ante sus consignas. Está firmemente convencido, además, de que *“la educación implica a la larga el cuestionamiento crítico de la realidad, pugnando por transformarla”*. Concluye este libro con proyecciones hacia el siglo XXI, en las que se alerta sobre las limitaciones que afectan y seguirán afectando a la Educación de Adultos, se señalan posibilidades y tareas, y se sugieren un conjunto de desafíos, más allá de inmovilismos y contradicciones.

ROA, Armando, **El mundo del adolescente**, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1992.

El autor de esta obra, ha observado y estudiado directamente a los jóvenes durante más de 10 años, período en el cual las condiciones sociales, económicas y culturales del mundo han cambiado radicalmente, incidiendo de manera significativa en el mundo de la adolescencia. De gran interés teórico y práctico, este libro está dedicado no sólo a los investigadores sino a padres y educadores.

OTROS TEXTOS RECOMENDADOS

BARBERO, Jesús Martín, “Comunicación y ciudad: sensibilidades, paradigmas y escenarios”. En GIRALDO, Fabio y VIVIECAS, Fernando (Compiladores); **Pensar la Ciudad**, Tercer Mundo, Santa Fe de Bogotá, 1996, Pág. 45 –79.

CAJIAO, Francisco, **La Educación en la puerta del nuevo siglo**, en: Segundo Foro Educativo Nacional, M.E.N., Santa Fe de Bogotá, 1998.

CALDERÓN, Alfonso; **Reflexiones en las culturas Orales**, Ediciones Abya Yala, Quito, Cuarta edición, 1990.

CALONGE, Patricia; “El círculo del tiempo y los maestros”, en: Revista **Educación y Cultura**, No 7, Bogotá, Abril de 1986.

CENTRO de Naciones Unidas Para los Asentamientos Humanos; **Un mundo en proceso de urbanización. Informe Mundial sobre Asentamientos Humanos**, Editorial Tercer Mundo, Santa Fe de Bogotá, 1996.

GARCÍA, Canclini, Nestor y Otros, **La ciudad de los viajeros. Travesías e Imaginarios Urbanos. México 1940-2000**, Editorial Grijalbo, México, 1996.

GONZÁLES Vergara, Antonio, **Creer en la familia**, CEIDI, Santa Fe de Bogotá, 1994.

IDEP, “La ciudad como escuela”, Revista **Educación y Ciudad**, No 2, Mayo, Santa Fe de Bogotá, 1997.

KALUF, Cecilia y Mauras, Marta, **Regreso a casa: la familia y las políticas públicas**, UNICEF, Colección cuadernos de debate, No. 30, Editorial Santillana, Santa Fe de Bogotá, 1998.

MAX – NEEF, Manfred, ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín; **Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro**, Cepaur, Fundación Dag Hammarskjöld, Medellín, 1997.

MEJÍA, Marco Raúl, **Hacia otra escuela desde la educación popular. Experiencias de búsqueda educativa y pedagógica**, Documentos Ocasionales CINEP No 47, Santa Fe de Bogotá, 1994.

PÉREZ, Diego y Mejía, Marco Raúl, **De calles, parches, galladas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy**. Editorial Antropos, CINEP, Santa Fe de Bogotá, 1996.

PORRAS de Sánchez, Edith y Otros, Lazos y huellas: **Una experiencia de vínculos Escuela – Comunidad**, Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Santa Fe de Bogotá, 1996.

PROYECTO ATLÁNTIDA, **Adolescencia y escuela**, FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá, 1995.

SALAZAR Ramírez, Alba y Quintero Gutiérrez, Regina, **La institución escolar. Una mirada Cualitativa**, Ministerio de Educación Nacional, Santa Fe de Bogotá. 1993.

VILLA, Martha Inés y Ramón Moncada, **Ciudad Educadora**, Corporación Región, Proyecto la Educación: Un propósito Nacional, Medellín, 1998.

ALGUNAS DIRECCIONES EN LA INTERNET

Conocer experiencias de otros maestros de Colombia y el Mundo nos permite comprender que los problemas que enfrentamos día a día no son exclusivamente nuestros y que sin duda alguna existe diversas formas de abordarlos y buscarles salidas. A continuación algunas direcciones que pueden resultar significativas en nuestra búsqueda:

<http://www.banrep.gov..cp/biblio/mmeno/homebo.htm>

Esta es la dirección de la Biblioteca Luis Angel Arango. Allí es posible navegar en busca de referencias bibliográficas y reseñas de libros y documentos seleccionados por temas.

www.auyantepui.com/cecodap/publiciti

Esta página brinda apoyo bibliográfico y hemerográfico a personas, estudiantes e investigadores que requieran información sobre temas relacionados con la infancia, la juventud y organizaciones de comunidades. Es posible contactarlos por E - Mail: cecodap@telcet.net.ve

<http://redelet.etfgo.br/espanho/>

Aquí encontraremos un artículo sobre el proyecto *Cooperativa Escuela* que tiene como objetivo educar al joven dentro de los principios del cooperativismo en la práctica de ayuda mutua.

www.colnodo.org.com/home/ilcg/candela

Esta es la página del Proyecto *La Candelaria* del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, muestra su experiencia educativa en torno a la construcción de valores de convivencia ciudadana mediante: Procesos de Formación Comunitaria, Diseño de recursos pedagógicos de apropiación del entorno local.

Implementación de nuevas metodologías que construyen ambientes de participación ciudadana. En su E. Mail: candela@ilcg.colnodo.apc.org se puede obtener mayor información.

<http://www.sld.cu/instituciones/inhem2>

Forma organizativa de la docencia. Nos muestra algunos conocimientos para realizar un correcto análisis de los factores ambientales y otros que intervienen en los procesos de aprendizaje del niño o adolescente escolar.

<http://www.arecibo.inter.edu/programa/ceduca>

Educ. 1000. Experiencias en el ambiente educativo, conducentes a la exploración del rol, funciones y preparación del maestro y otros profesionales de la Educación.

<http://www.indices.com.mx/horcones/educación.html>

La educación comunitaria en la Comunidad de Los Horcones involucra el diseño e implementación de programas para enseñar, fomentar o mantener las conductas comunitarias en todos los miembros.

<http://www.oei.es/na122254.htm>

Discurso, prácticas y actores de la educación comunitaria en Colombia durante la década de los ochenta.

<http://www.cepis.org.pe/eswww/proyecto/repiliiiddisce/pu>

Participación comunitaria y educación sanitaria.

Este libro fue compuesto
en fuente Times 11 puntos
e impreso sobre papel
propalibros de 70 gramos
en el mes de julio de 1999
en los Talleres de Eikon Ltda.

Escuela y Comunidad - Escuela y Comunidad



Es claro que los temas de la serie *Vida de Maestro* se tocan entre sí, la sexualidad tiene que ver con las relaciones y el modelo de *escuela* que pensamos y construimos. Las innovaciones están relacionadas con la imagen de maestro que existe en nuestra cultura; las drogas y su consumo o su tráfico están íntimamente ligados a los problemas de las comunidades y del país; la salud mental de los maestros y los alumnos que se refleja en sus relaciones, está articulada con la violencia tácita y explícita que se vive en las instituciones. Los diez temas de la serie no son asuntos aislados ni terminados. Al contrario, están entrelazados de manera firme y cercana. Considerar uno, olvidando cualquiera de los otros puede deformar profundamente la realidad. Sin embargo, siguiendo una mínima organización, se hace necesario que cada uno de ellos ocupe un espacio definido y propio. Es la única manera de abarcar un campo lo bastante amplio e ilustrativo, sin olvidar que sólo hacen parte de una maravillosa realidad llamada *Escuela*.