

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.