

**EL VÍNCULO ESCUELA Y COMUNIDAD: ITINERARIOS DE UNA
ARTICULACIÓN**

Trabajo de grado

Preparada por:

Istar Jimena Gómez Pereira

Director:

José Darío Herrera González.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CENTRO DE
INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO**

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, Colombia

Septiembre 2010

INDICE

- 0. Problema, 8
- 1.1 Marco conceptual, 13
 - 1.1.1 El vínculo, 13
 - 1.1.2 Las comunidades y sus organizaciones, 17
 - 1.1.3 Las Familias, 21
 - 1.1.4 La participación ciudadana en los asuntos educativos, 26
 - 1.1.5 Efectos de la Participación, 31
- 1.2 Cultura escolar plural: el vínculo escuela comunidad desde la perspectiva del contacto cultural, 36
- 1. Culturas escolares, locales/populares: conflictos, desigualdad, diálogos y producciones, 37
- 2. Marco contextual, 40
 - 2.1. Experiencias que enfatizan en el vínculo entre instituciones educativas y las comunidades como estrategia principal, 40
 - 2.2. Marco legal de la experiencia colombiana, 47
 - 2.3. Descripción de la experiencia, 52
- 3. Objetivos, 56
 - 3.1. Objetivo general, 56
 - 3.2. Objetivos específicos, 56
- 4. Metodología, 57
 - 4.1. Enfoque metodológico, 57
 - 4.2. Instrumentos, 61

- 4.2.1 Técnicas de conversación narración: Entrevistas en profundidad y grupos de discusión, 61
- 4.2.2 Cartografía social, 64
- 4.3. Participantes, 65
- 4.4. Categorías, 66
- 4.5. Procedimiento, 69
- 5. Resultados, 74
 - 5.1. Construcciones narrativas sobre escuela, 74
 - 5.1.1. Sobre los sujetos escolares, 74
 - 5.1.2. Relaciones en el ámbito escolar, 88
 - 5.1.3. Valor social de la escuela, 100
 - 5.2. Construcciones narrativas sobre comunidad, 102
 - 5.2.1 Distribución geográfica y territorial, 102
 - 5.2.2 Actores, grupos u organizaciones que la conforman, 105
 - 5.2.3 Expectativas y nociones sobre comunidad, 107
 - 5.2.4 Condiciones culturales y socioeconómicas atribuidas a la comunidad, 109
 - 5.3. Construcciones narrativas sobre el vínculo escuela – comunidad, 112
 - 5.3.1. Formas de vinculación y relacionamiento, 113
 - 5.3.2. Tensiones, 128
 - 5.3.3. Valor agregado del vínculo, 137
- 6. Discusión, 139
 - 6.1. Cuando se territorializa el vínculo, 139
 - 6.1.1 Relato 1, 141
 - 6.1.2 Relato 2, 145

6.1.3 Relato 3, 150

6.1.4 Relato 4, 155

6.2. El vínculo entre la formalidad y el reto, 158

6.2.1. Hacia la comprensión del movimiento del vínculo, 159

6.2.2. Apertura de saberes: invitación al contacto, 160

7. Conclusiones, 164

Bibliografía, 167

Anexos, 172

I. Mapas.

El vínculo escuela y comunidad: itinerarios de una articulación

Resumen Analítico - RAES

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional

Título del documento: Vínculo Escuela Comunidad: Itinerarios de una articulación.

Autor(s): GOMEZ PEREIRA, Istar Jimena

Publicación: Bogotá, 2010, 187 p

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional

Palabras Claves: Comunidad, Familia, Vínculo.

Descripción:

Se trata del informe de la investigación que la autora realizó para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. El vínculo escuela comunidad está siendo promovido como una estrategia para mitigar la crisis de la institución escolar así como para promover la participación en torno a la educación como un compromiso de todos. Se busca fortalecer el capital social de la escuela, generando aprendizajes pertinentes y apropiados para las necesidades de los estudiantes. No obstante, en la cotidianidad escolar este vínculo transita en la tensión permanente entre obstáculo y posibilidad, de allí que en esta investigación la autora se planteó acercarse al vínculo desde las comprensiones, construcciones e imaginarios que le subyacen y le dan sus formas actuales, sobrepasando el lugar de ausencias y carencias y acercándose a los elementos que están en la base de las complejidades y dificultades que actualmente lo caracterizan.

Fuentes:

Los temas centrales abordados en la investigación fueron: Vínculo, para lo cual se retomó el planteamiento de Pichon (1984), Maturana (2002), Durston. Comunidad,

siguiendo a algunos autores como Barrera (1974), Posada (2001), Barreto (2002) y Ware, entre otros. Se realiza también un análisis sobre la participación de la familia y su relación en los procesos de aprendizaje, para lo cual se siguen algunos planteamientos de los profesores Calvo, Camargo y Hederich (2007), López y Tedesco (2002), Bello y Villaran (2009), López (2006), entre otros. La investigación en su marco conceptual desarrolla también una aproximación al vínculo desde la perspectiva de culturas escolares y populares y señala algunas experiencias así como la normatividad colombiana vigente desde la cual se estructura el vínculo.

Contenidos:

El Objetivo general que animó el desarrollo de la investigación fue “Identificar y analizar en las narraciones de estudiantes, maestros, docentes/directivos y padres de familia de tres de las instituciones educativas participantes en el proyecto Escuela para la formación y liderazgo comunitario en ocho colegios de Ciudad Bolívar, sentidos sobre el vínculo entre comunidad e instituciones educativas y su relación con los procesos formativos en los contextos comunitarios y escolares.”.

La investigación contó con la participación de padres de familia, estudiantes, docentes y directivos. Se trabajó de manera individual con cada grupo poblacional en tres instituciones educativas que se encontraban vinculadas al proyecto “Escuela de Liderazgo de padres de Familia en ciudad Bolívar”.

El análisis de los resultados se estructura a partir de dos ejes: 1. Cuando se territorializa el vínculo, apartado en el cual se desarrollan cuatro relatos que recogen desde la perspectiva de la autora las enunciaciones de los tres grupos de actores implicados en el vínculo en esta investigación. 2. El vínculo entre la formalidad y el reto, el cual se subdivide en dos partes, uno de los cuales hace alusión al movimiento del vínculo y el segundo a la invitación al contacto.

Metodología:

La investigación buscó comprender y caracterizar a partir de las narraciones construidas por los participantes, los sentidos, las tensiones y los efectos del vínculo. Las narraciones se evocaron a través de Técnicas de conversación narración: Entrevistas en profundidad y grupos de discusión y de cartografía social. Los participantes fueron convocados por los mismos padres y madres de familia vinculados a la Escuela de Liderazgo.

Conclusiones:

El vínculo escuela comunidad desde la perspectiva del territorio, invita a pensar una escuela que junto a otras instituciones y actores construyen y deconstruyen la experiencia de comunidad. Este no se agota en incentivar la participación de padres y madres en dispositivos forzosamente contruidos por la escuela para como el gato cazar al ratón, ni de maestros que intentan articular lo que perciben del contexto en sus áreas sin generar contacto con sus estudiantes y sus contextos. Es una invitación a fortalecer las narraciones y las acciones que aportan en su existencia y a deconstruir las viejas prácticas que no por viejas, sino por no pertinentes, aportan a la desligadura identitaria o el desencuentro entre los actores escolares. Se trata de una escuela que al abrir sus puertas se hace más sensible y se articula a un contexto que la marca permanentemente, de una escuela que pone sobre la mesa los acuerdos implícitos e invita a renovar los pactos y con ello las prácticas que los sostienen, y se reconoce parte del territorio. La renovación de pactos significa: fortalecer el capital social comunitario, el tejido social en términos de relaciones intergeneracionales, por ejemplo, y la gestión de las instituciones educativas tanto en su nivel institucional como pedagógico con perspectiva de apertura al contexto comunitario local y global.

Fecha Elaboración resumen

Día 14 **Mes** Septiembre **Año** 2010

0. Problema

En esta época de transiciones culturales, sociales, económicas y políticas que han dado lugar, entre otros procesos, a la crisis de la institución escolar, el vínculo escuela comunidad se ha convertido en una oportunidad, por no mencionar estrategia, para contrarrestar los efectos de la mencionada crisis. En ese sentido, se busca la incorporación de actores y personajes que en calidad de socios o aliados de la educación, aporten recursos complementarios a los del referido sistema, articulen los códigos y expresiones de la cultura local y se solidaricen con las decisiones y transformaciones iniciadas en las escuelas, a cuenta de asegurar educación y aprendizaje permanente, relevante y de calidad. La educación pasa entonces a ser una necesidad y una tarea de todos, que requiere desarrollar y sincronizar recursos y esfuerzos de las comunidades locales y nacional, y de los niveles intermedios y central (Torres, 2001).

Esta propuesta de fortalecimiento del vínculo institución escolar y comunidad, guarda estrecha relación con el propósito de construir una democracia basada en la participación de las y los ciudadanos en los diferentes ámbitos de la estructura social. De allí que el auge reciente por involucrar a las comunidades se encuentre respaldado por la Constitución Política colombiana y haga parte de la política educativa nacional.

No obstante, las narraciones cotidianas, e incluso las académicas, sobre la participación e implicación de las familias y las comunidades en los procesos educativos o los esquemas de gestión de la escuela, enfatizan en las experiencias de baja participación de las mismas frente a los asuntos escolares. A la par, existe un llamado recurrente a incentivar este tipo de participación a través de los mecanismos formalmente definidos para tal fin (asociaciones de padres de familia, consejos de padres, entre otros) o de experiencias y proyectos novedosos.

Desde la perspectiva de obstáculo (Gómez, 2008), es probable escuchar frases como:

A veces es bueno que no estén los maestros en estas reuniones porque no nos podemos expresar tranquilamente. (Madre de familia)

Con los padres y la comunidad en general es difícil trabajar, porque en realidad ellos no tienen muchos conocimientos y les falta formación. (Docente de institución educativa)

Nosotros logramos a través de actividades culturales involucrar a los padres y la comunidad, pero también hemos entendido la necesidad de poner límites reales porque hay miembros de la comunidad que tienden a pensar que por el hecho de tener acá materiales disponibles son también para uso de ellos. (Rector institución educativa)

¿Cómo podemos esperar que los maestros nos acompañen a la actividad, si es que ellos no son del sector, es que ni siquiera les interesa conocer dónde viven los muchachos, ni qué hacen? (Líder de organización comunitaria)

Como oportunidad, el vínculo renueva e impulsa el trabajo con la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y de gestión basadas en la perspectiva de una cultura escolar plural, es decir, una escuela que entra en contacto con el contexto, se pone en diálogo y se permea de otras producciones culturales y sociales.

En el marco de la experiencia *Los abuelos enseñan y comparten con los niños* (Gómez, 2008), realizada en la Institución Educativa Andrés Bello en la ciudad de Manizales¹, una organización de adultos mayores, en diálogo con el equipo de docentes y directivos, y acompañados por actores especializados en temas pedagógicos y de fortalecimiento comunitario, se dieron a la tarea de encontrar espacios de encuentro que: 1. Validaran los saberes de la comunidad, 2. Complementaran las necesidades no atendidas por la IE y 3. Resultaran relevantes para el contexto vulnerable en el que estudian y viven niños y niñas de la citada IE.

¹ Cabe mencionar que esta Institución Educativa es de carácter oficial. El proyecto fue experiencia piloto del Programa *Desarrollo de base y Educación* que adelantó la Fundación Empresarios por la Educación con el apoyo de la Interamerican Foundation (IAF); fue ejecutado desde el año 2006 en la ciudad de Manizales (Colombia), a partir del trabajo en alianza de organizaciones comunitarias de base, organizaciones de la Sociedad civil, Fundación Luker (Coordinadora del Proyecto), el Instituto Caldense para el Liderazgo (Ejecutor del Proyecto) y autoridades e instituciones educativas.

Como resultado del proceso de negociación se construyó un espacio pedagógico inserto en el currículo para enseñar manualidades a estudiantes que cursan de primero a quinto de primaria. En este espacio periódico de encuentro confluyen estudiantes, abuelas y docentes. Pasado un tiempo de la implementación de la experiencia, las y los maestros compartían las siguientes reflexiones:

Las abuelas sin ser maestras, tienen una pedagogía increíble para trabajar con los estudiantes, mantenerlos concentrados e invitarlos a realizar actividades que por su bajo autoestima apenas consideraban que podían realizar.

Como maestros, hemos empezado a pensar en que hay cosas de las abuelas que podemos aprender e incorporar en nuestra práctica cotidiana, para señalar un ejemplo, el manejo de la disciplina de forma tan tranquila como ellas lo hacen, el acompañamiento a los estudiantes en sus labores, por supuesto que aprender manualidades es diferente a lo que implica las matemáticas, pero hay que ver cómo estos niños para realizar su manualidad, cuentan, miden, manipulan los materiales como expertos². (Gómez, 2008, Notas de campo)

Las naturalezas de la escuela y la comunidad corresponden a procesos de configuración y propósitos diferenciales. Una escuela que en su consolidación “configuró un conocimiento sacralizado” y despreció los diferentes saberes que se construyen a su alrededor, es hoy retada a incorporar saberes y prácticas que son o podrían considerarse como socialmente productivos (Arata y Ayuso, 2008). Con los cambios de las sociedades actuales y las amplias comprensiones sobre educación, la escuela como institución social se ve abocada a abrir sus puertas y a reconocerse como parte de un territorio, de un contexto y un entramado social que afectan su labor y a los que a su vez afecta.

Esta tensión permanente entre obstáculo y posibilidad es la que da sentido e inspira este trabajo de investigación. No interesa analizar el impacto de la

² Los maestros señalan como una característica de la forma escuela, la indisciplina permanente en la institución educativa, y ligado a ella, el ruido constante que legitima alzar la voz como forma de diálogo, lo que a su vez repercute en un círculo vicioso de ruido constante. Las abuelas, tanto por su condición física, edad y forma de ser, no alzan la voz, son pausadas y conversan en un tono muy bajo.

participación comunitaria en los resultados escolares de las y los estudiantes o en el mejoramiento de la calidad educativa, sino las comprensiones, construcciones e incluso los imaginarios que subyacen al vínculo escuela comunidad y le dan sus formas actuales. Así las cosas, es un reto para este estudio avanzar en la comprensión de ese vínculo desde un lugar diferente al de las ausencias y carencias, para intentar aproximarse a los elementos que están en la base de las complejidades y dificultades que actualmente lo caracterizan.

Dado que el vínculo no puede estudiarse en abstracto, se tomó como referente la experiencia de algunas instituciones educativas vinculadas al proyecto *Escuela de Formación y Liderazgo en ocho colegios de Ciudad Bolívar*, que se preparó e implementó en el marco del programa *Fondo Nacional Colombiano del Nodo Colombiano de la RedEAmérica*³.

La experiencia en mención vincula de manera activa cinco asociaciones de padres de familia e igual número de instituciones educativas oficiales, y surgió como estrategia para transformar la baja participación de madres y padres de familia en los asuntos de la escuela.

Aún cuando la experiencia se implementó desde el año 2008 en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, es importante anotar que el vínculo no se agota históricamente en el inicio del proyecto, pues tradicionalmente existe en esta localidad una herencia cultural de participación comunitaria con la que incluso se apoyó la creación de algunas de las instituciones que pertenecen a la misma.

En el desarrollo de la investigación fueron centro de indagación las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los imaginarios y sentidos que padres, madres, estudiantes y docentes han construido sobre la escuela, la comunidad y el vínculo entre estas dos? ¿Cuáles son las características del vínculo y cuáles los elementos que están aportando para que se consolide o no? ¿Cuáles son los saberes y prácticas que la

³ Un conjunto de fundaciones colombianas pertenecientes al Nodo Colombiano de RedEAmérica (Red para la Superación de la Pobreza Extrema) acordaron desarrollar conjuntamente con la IAF, el *Programa Fondo Nacional Colombiano*, con el objetivo de construir un modelo de intervención en el desarrollo de base articulado a la educación y a procesos de generación de ingresos (Nodo Colombiano RedEAmérica, 2006).

escuela y la comunidad identifican e incorporan a partir del vínculo? ¿Qué potencialidades, retos y dificultades plantea este vínculo en función de los procesos formativos de las y los estudiantes?

1. Marco conceptual

1.1 El vínculo

Avanzar en la comprensión del vínculo significa abordar la necesaria relación o conexión que se construye entre dos partes, personas o entidades. Desde la perspectiva de Pichon (1984) esta forma de conexión propia de lo social se establece en función de otros vínculos que históricamente el sujeto ha construido, configurando a su vez el inconsciente. Desde esta perspectiva “el inconsciente está pues constituido por una serie de pautas de conducta acumuladas en él, en relaciones con vínculos y roles que el sujeto desempeña frente a determinados sujetos.” (p. 48). El vínculo transferencial que ocurre en terapia, da cuenta del vínculo primitivo de los sujetos primarios.

El vínculo cobra una estructura particular en cada caso, va desde lo normal hasta lo patológico, e implica todo y cada una de las partes del aparato psíquico. Para Pichon (1984), “los vínculos entre el yo y los objetos internos marcan de una manera muy fuerte el vínculo externo. En una proyección por ejemplo paranoide, lo que el sujeto coloca afuera, en el mundo exterior o en la sociedad, es la pauta de conducta de los vínculos internos con sus objetos internos.” (p. 51). Así las cosas, el vínculo del cual nos habla Riviere (1984) es de aquel vínculo del que se ocupa el psicoanálisis con el objeto interno el cual tiene una representación manifiesta y una latente.

De otra parte, conviene dar una mirada a Maturana (2002), quien señala cómo en la vida cotidiana, las relaciones se mueven desde los esquemas que el autor llama la objetividad sin paréntesis y objetividad entre paréntesis. La primera hace referencia a la pretensión de verdad en la construcción del conocimiento sobre el mundo. “En otras palabras, en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis* actuamos como si lo que decimos fuese válido en función de su referencia a algo que es independiente de nosotros.” (p. 52).

En cuanto a la segunda, objetividad entre paréntesis, el autor, señala que ésta implica reconocer que, “(...) no hay verdad absoluta ni verdad relativa, sino verdades

diferentes en muchos dominios distintos. En este camino explicativo hay muchos dominios distintos de realidad como distintos dominios explicativos de la experiencia fundados en distintas coherencias operacionales y como tales, todos son legítimos en su origen, aunque no iguales en su contenido, y no igualmente deseables para vivirlos.” (p. 54).

Desde estos dominios, los de la objetividad entre o sin paréntesis, en la vida cotidiana las relaciones humanas o los vínculos se construyen desde el lugar de la aceptación mutua o desde el lugar de la negación. Además de una forma de explicación del mundo o de producción del conocimiento, estos dominios guardan relación con la manera como los seres humanos se encuentran entre sí: “Si me encuentro con el otro desde una posición en la que pretendo tener acceso privilegiado a la realidad, el otro debe hacer lo que yo diga o está en contra mía. En cambio si me encuentro con el otro, consciente de que no tengo ni puedo tener acceso a una realidad trascendental independiente de mi observar, el otro es tan legítimo como yo y su realidad es tan legítima como la mía (...).” (p. 55).

Es importante señalar, que para el autor en mención las relaciones sociales sólo son aquellas que se fundan en la aceptación del otro como legítimo, corresponden a relaciones jerárquicas basadas en la sobre o desvalorización que sostienen a la obediencia y al poder.

Este trabajo de grado, sigue los planteamientos planteados por Maturana, y señalados anteriormente para la comprensión del vínculo, esto es, los dominios de comprensión del observador u observadores, las formas como se procuran los encuentros entre sí, y adiciona un tercer elemento, el lenguaje como medio que hace comprensible las construcciones entre los directamente implicados en el vínculo, se hace referencia específicamente a las narraciones, “(...) las formas de relato que pueden ser cuestionada por el individuo como guía para la acción. (...). La narración opera simplemente como estructura perdurable que informa y dirige la acción. (Gergen, 1996).

En síntesis, el vínculo escuela comunidad, puede ser visto como aquellas relaciones que se tejen entre los sujetos y están mediados tanto por los dominios interpretativos de quienes se relacionan, como por las transacciones o contratos que procuran o no los encuentros entre sí, y por el lenguaje como vehículo de relación, en específico en esta investigación interesan las narraciones que se construyen en y a propósito del vínculo.

Las instituciones educativas actualmente se enfrentan a nuevos retos y transformaciones: intentan trabajar con pedagogías centradas en el aprendizaje y en las y los estudiantes; profesoras y profesores son receptores de las demandas sociales que cada vez más los contextos y las comunidades hacen a las escuelas; sus directivos se convirtieron en gerentes que deben desarrollar capacidades de liderazgo para relacionarse con las comunidades y responder a las múltiples demandas que el sistema educativo les realiza en condiciones de dificultades sociales, pobreza, e incluso abandono y deterioro. En su proceso de adaptación, algunas escuelas han abierto sus puertas y buscan adaptarse a sus entornos inmediatos, familias y comunidades, dependiendo y necesitando los recursos y capacidades locales existentes; mientras que otras fortalecieron sus barreras y muros evitando dichos contactos (Bello & Villarán, 2009).

De acuerdo con Durston (s.f.), los contratos formales o informales establecidos entre la escuela y la comunidad son de tipo:

- Transaccional: maestros, maestras, comunidades y familias intercambian bienes, recursos o servicios según intereses determinados y bajo condiciones claras previamente pactadas; no obstante las experiencias, al menos en zonas rurales, dan cuenta de cómo las y los docentes se involucran y dan más de lo exigido, lo que a su vez para la comunidad implica un proceso de estructuración y organización. La confianza depende del cumplimiento que las partes hagan de lo pactado en el contrato. La rendición de cuentas de la escuela está sujeta a una compensación monetaria.

- Construcción de acuerdos comunes: esta forma de contrato requiere de altos niveles de confianza, cooperación, implicación y compromiso de las y los participantes para el logro del propósito común, puesto que cada quien adquiere una responsabilidad fundamental para el logro de la meta trazada. Subyace la idea de escuela como parte de la comunidad y tanto docentes como estudiantes, madres y padres están en igualdad de condiciones para tomar decisiones y participar activamente. La rendición de cuentas se relaciona con el cumplimiento de los compromisos y responsabilidades adquiridas de manera voluntaria.

Cualquiera sea el tipo de contrato, lo central es la búsqueda de mejores y más eficientes condiciones, y la generación de programas o acciones que conlleven al mejoramiento del aprendizaje.

En la emergencia de este vínculo se ha visto que “(...) el éxito o el fracaso de una institución educativa depende del grado de articulación que hay entre su propuesta pedagógica e institucional y las características sociales y culturales de la comunidad en la que se inscriben sus prácticas” (López, 2009, p. 18). Principalmente podrían señalarse como grandes aportes de la participación de la comunidad en la gestión de las reformas educativas: la comunicación intercultural y la realización de contratos entre actores en el sistema ampliado escuela-comunidad (Durstun, s.f.).

Comunidades y escuelas se encuentran hoy de formas diferentes, con presiones propias y desde sus conflictos específicos. En la base de la categoría comunidad subyace una creciente discusión sobre la transformación que con los cambios sociales y económicos esta institución ha venido experimentando: la configuración de comunidades se ha visto alterada por la reciente tendencia al individualismo e incluso por la presencia de la tecnología. Las familias tradicionales (madre, padre, hijos e hijas) se esfuman cada vez más frente a la presencia de familias monoparentales o lideradas por padres separados o con nuevas parejas.

Se ha roto el pacto social otrora construido entre familias y escuelas, podría señalarse que las relaciones son cada vez más prácticas y funcionales: niños y niñas van a la escuela por unas horas, y sus madres y padres tienen la esperanza de que

una vez allí sean alimentados, protegidos, disciplinados y formados. Las condiciones sociales y económicas han conllevado a que las familias envíen a la institución educativa a sus hijos e hijas con necesidades irresueltas. Escuela y familias, especialmente las familias de clases media y baja, asisten a desencuentros en cuanto a las condiciones de ingreso a las escuelas.

Por otra parte, como lo señala Durston (s.f.) a propósito del análisis de cinco experiencias rurales, resulta interesante analizar como otro elemento que se encuentra en la base del vínculo escuela comunidad, la distancia que toman las y los docentes de madres y padres a cuenta de no evidenciar sus propias inseguridades y dificultades para promover formas innovadoras de interacción, perdiendo la oportunidad de establecer puentes interculturales.

En este escenario resulta conveniente profundizar en las reflexiones sobre lo que se comprende como comunidad y el lugar de las familias en los procesos educativos.

1.1.1 Las comunidades y sus organizaciones

Algunos elementos comunes a la comprensión de la categoría comunidad, son resumidos por Posada (2001), quien con su revisión cita a diferentes autores, entre ellos a Ferdinand Tonnies, Amalio Blanco y Max Weber. De esta revisión extrae que la noción de comunidad hace referencia a un conjunto de grupos sociales que:

- Encuentran su identidad con relación a un espacio o territorio:

(...) el grupo humano que, formando parte de una sociedad global, se caracteriza por un área territorial definida, un elevado grado de interacción social entre sus miembros y un nivel de cohesión suficiente para distinguirlo de los otros grupos territoriales parciales que integran la sociedad global. (Posada, 2001, p. 9)

Los miembros de este grupo poseen grados considerables de mutuo conocimiento y a través de medios comunes, han definido, defienden o alcanzan fines conjuntos. La realidad social común se compone de lenguaje, normas, valores, creencias y modelos de comportamiento que nutren al individuo.

- Definen un sistema social particular:

La comunidad es la interacción entre subsistemas; la satisfacción de las necesidades locales identificada por cada subsistema implica la especialización de funciones y de personal y la congregación en torno a una normatividad y unos valores producidos en la interacción.

- Comparten intereses y construyen sentidos compartidos:

Como noción, la comunidad se construye a partir de las funciones de constitución y comunicación del sentido; las relaciones entre los grupos y las personas que la componen concurre en la medida en que existe dicho sentido, de lo contrario, simplemente sería un agregado de encuentros coincidentes entre individuos. La solidez y permanencia de este grupo se halla sujeta a la unión que se procura a través del sentido, el cual se hace más sólido en tanto es accesible a todos, cuando se comunica y se hace común, y en cuanto en la difusión se apodera del grupo. Existe tal cantidad de logros y formas de constitución y comunicación dentro de una comunidad, como experiencias posibles (Barrera, 1974).

En el centro de la comunidad se encuentran las relaciones afectivas directas e interpersonales regidas por la voluntad natural. Se basa en la solidaridad orgánica y la asimilación por parte de sus miembros de elementos que cohesionan, tales como: costumbres, tradiciones, vínculos de sangre y étnico-culturales, los cuales configuran y dan sentido al grupo. La comunidad se constituye en un modo de interacción intersubjetiva, inspirada en el sentimiento propio de cada uno de sus participantes por construir un todo, suponiendo sentimientos de reciprocidad y lealtad (Posada, 2001).

El vínculo comunal no es otro que el proceso permanente de interpretación conversacional, en función de símbolos compartidos, tanto en relación con el pasado como con el futuro; dando lugar, de este modo, a la construcción social de una comunidad de memoria y de esperanza, que crea y recrea la unidad de los muchos y diversos. (Posada, p. 97)

Es posible distinguir una comunidad en su forma más elemental, configurada por un sentido-común potencial y limitada a la repetición de experiencias. Una segunda comunidad, con un mayor nivel de conformación, está constituida por un sentido-común formal que requiere de la constitución de normas, leyes y costumbres, teorías y modelos, como medios para prevenir o disolver diferencias y discordancias. Un tercer nivel se asocia al sentido-común actual, a través del cual las comunidades se forman “(...) por la participación en la afirmación de la *realidad* misma de las cosas” (Barrera, 1974, p. 150), lo que no va más allá de un sí o un no a la experiencia concreta puesta a consideración de sus miembros. Finalmente, un cuarto nivel se relaciona con “(...) la *realización y verificación* del sentido-común. (...) se efectúa y se lleva a cabo por opciones y decisiones, elecciones y compromisos responsables con lo elegido, decidido, optado por la naturaleza de las cosas” (p. 152).

La comunidad como concepto puede aplicarse a cualquier grupo con intereses comunes e interrelaciones territoriales; implica heterogeneidad, de allí que factores como el género, las creencias culturales y religiosas, las distintas opciones políticas y la situación económica, marquen diferencias substanciales en su experiencia. Comprender una comunidad requiere identificar diferentes elementos en simultáneo: situación geográfica y organización territorial, sus factores históricos, base económica, población, estructura social, organizaciones, líderes y actitudes (Ware, s.f).

Por otra parte, la comunidad se asume también como proveedora, encargada de suministrar lo necesario para la vida común y beneficiar a sus miembros con condiciones para una existencia adecuada en términos de salud, educación, seguridad, economía, entre otros. La comunidad establece sus formas particulares de gobierno y moviliza actores y medios para dar cabida a sus propósitos, medios como: responsabilidades familiares, organización comunitaria y grupal y solidaridad entre dichas organizaciones, provisión de servicios públicos, etc. Tales medios reflejan las diferentes maneras a través de las cuales las comunidades buscan satisfacer las necesidades universales de sus miembros (Ware, s.f).

Posada (2001, p. 99) citando a Kemmis (1993), señala que:

(...) los ideales comunitarios de vida no pueden ser abandonados, como aspiraciones fallidas de una modernidad ya trasnochada. A pesar de la situación actual, los ideales modernos de justicia social, siguen siendo un valor prioritario en las relaciones interpersonales. Los ideales comunitarios críticos siguen teniendo vigencia y significado en la era posmoderna, pueden servir de guías útiles para el análisis, la comprensión y la mejora de la vida social, cultural, económica y políticamente.

La comunidad, “Es un espacio de la vida cotidiana donde se establece un primer nivel de conexión entre la familia y la sociedad, donde se consumen y/o suministran recursos básicos para la subsistencia, para la reproducción de la fuerza de trabajo y para el desarrollo de procesos de socialización.” (Barreto, En: Lara & Ocampo, 2002, p. 186). Está conformada por grupos primarios (familia y amigos) y secundarios (escuela, vecindario, parroquia, juntas de acción comunal).

Siguiendo la perspectiva de Barreto (2002) son dos dimensiones las que conforman la categoría:

- ✓ De carácter objetivo: referido tanto al espacio geográfico, como a la infraestructura y la institucionalidad. Vinculado al encuentro entre personas de un barrio, localidad, entidad u organización.
- ✓ De carácter subjetivo: referido al sentido de pertenencia, las relaciones, la vida en la comunidad y los valores, intereses y experiencias.

Las dinámicas de las comunidades son diversas, no obstante, en genérico es posible identificar elementos como: las condiciones materiales de infraestructura, servicios y necesidades; su historia, cultura y creencias; características y condiciones particulares de sus habitantes; sus procesos de comunicación, convivencia, cohesión; instituciones, organizaciones o grupos sociales; agentes externos.

Como abre bocas al tema que convoca esta investigación, cabe mencionar que en la relación escuela-comunidad, en muy pocas experiencias, la primera ha sido impulsora y facilitadora de cambios en la segunda como institución, y desde su historia irrumpe en la historia y constitución de la comunidad. Las expectativas de la

comunidad sobre la escuela pueden o no radicar en que esta última se convierta en agente principal del cambio, aún cuando es reconocida como la organización responsable de la educación de sus miembros, así las cosas, el maestro encarna el rol de movilizador de nuevas ideas (Batten, 1964).

1.1.2 Las familias

Las políticas públicas educativas de América Latina tienden a señalar a las familias como un actor fundamental en los procesos escolares y en la promoción de aprendizajes de las y los estudiantes. Se acostumbra a relacionar la participación de las madres y los padres con los resultados escolares, de allí que se deriven múltiples esfuerzos por incentivar estrategias que promuevan su participación en los diferentes aspectos de la gestión escolar y de los procesos pedagógicos.

Una primera mirada a la relación familia-escuela, invita a revisar la categoría de participación. Según Calvo, Camargo y Hederich (2007), los siguientes aspectos sirven como argumentos para sostener la importancia de la participación de las madres y los padres en el mejoramiento de la calidad educativa:

- La necesidad de interconexión y definición de los aportes que las familias y escuelas deben realizar, en tanto instancias de socialización.
- Los procesos educativos escolares se encuentran sujetos a exigencias que sobrepasan su quehacer y capacidad de respuesta y requieren de la participación de la familia y otros actores para el logro de sus propósitos.
- La familia y la escuela, desde sus lugares específicos, deben construir relaciones sinérgicas, convergentes y colaborativas en pro del logro de propósitos comunes.
- La relación familia-escuela orientada a la construcción de condiciones de equidad, sobrepasa los límites de la institución educativa para encontrarse con otros actores que aportan a este fin.

Es posible diferenciar entre dos formas de participación: implicación y colaboración. La primera obedece al involucramiento y compromiso de madres y padres en las actividades directamente relacionadas con el desarrollo y la

escolarización de sus hijos e hijas, lo cual pasa por los recursos invertidos para ellos. Por su parte, la colaboración implica la asociación y el trabajo conjunto entre familias y escuelas alrededor de metas comunes, así como claridades sobre el rol que cada parte adquiere, esto requiere de relaciones de confianza e integración de las diferencias (Calvo, Camargo y Hederich, 2007).

Los espacios comunes de participación de las madres y los padres en la escuela, se concentran en las formas tradicionales: presencia en reuniones y en actividades o jornadas escolares, voluntariados, seguimiento al logro de sus hijos e hijas a través de tareas o visitas al aula, diálogo con las y los docentes. A propósito de esta participación, Calvo, Camargo y Hederich (2007), analizando los resultados de diferentes investigaciones, mencionan que resulta importante que la institución educativa adapte sus demandas a las particularidades culturales de las familias, construyendo formas de implicación planificadas y de larga duración.

Otro lugar de comprensión sobre la relación escuela-familia, puede desarrollarse a partir de los planteamientos de la categoría “educabilidad”, trabajada por López y Tedesco (2002), desde allí llaman la atención sobre los desajustes entre aquello que las niñas y los niños traen de sus hogares y lo que la escuela les exige, esto producto de una construcción social e histórica de las sociedades latinoamericanas en la que el continuo familia (socializador primario)-escuela (socializador secundario), distribuye responsabilidades y obligaciones. No obstante,

(...) en vastos sectores de la sociedad que habían logrado incorporar a sus niños y adolescentes al sistema educativo las condiciones de educabilidad se están deteriorando porque las familias ya no pueden asumir el compromiso de garantizar su preparación para las exigencias de la escuela, y porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar estos déficits en las capacidades de las familias. (López y Tedesco, 2002, p. 14)

Hoy día, las familias son cada vez menos el único nicho de socialización y formación de niñas, niños y jóvenes, sin embargo continúan siendo un importante referente para la constitución de la subjetividad. Éstas han sufrido movi­lidades en su composición, en la distribución de roles y funciones y en los cambios de expectativas

sobre ser familia, construir pareja y la maternidad/paternidad, sumado a la crisis de los Estados y los cambios en las políticas económicas actuales. Se observa que las familias carecen cada vez más de los recursos para acceder a niveles apropiados de calidad de vida, de otra parte, “ya no hay instituciones que las protejan, una normativa que ofrezca estabilidad laboral, un mercado de trabajo que las contenga, una comunidad que las integre” (López y Tedesco, 2002, p. 25).

Un tercer lugar de análisis está dado por las expectativas sociales a las cuales se asocia a la familia. En los procesos formativos de hijas/hijos/estudiantes se espera que las familias se encarguen de proveer espacios para el desarrollo de condiciones emocionales, físicas, cognitivas, sociales y culturales saludables y adaptativas que favorezcan la inserción cultural y todo lo que esto implica. Para el logro de lo anterior, la familia debe disponer de una serie de recursos económicos, de tiempo, valores, capital cultural, conocimientos, prácticas saludables, habilidades y capacidad de contención afectiva, etcétera.

Se espera también que más adelante, y en la edad escolar, se encargue de cubrir los gastos derivados de los procesos educativos de las y los estudiantes y garantice que la población en edad escolar se mantenga en el sistema educativo, para lo que se hace determinante: 1. El tipo de articulación de las familias con el sistema productivo y 2. El clima cultural, valorativo y educativo en que las niñas y los niños crecen (López y Tedesco, 2002).

Desde el punto de vista del capital social orientado hacia la educación, Lareau distingue dos tipos de crianza. En el primero, las expectativas son bajas, no hay apoyo familiar, no existen estrategias de refuerzo educativo ni de estimulación desde la casa. En el segundo, los padres tienen altas expectativas, organizan actividades educativas extraescolares, estimulan los aprendizajes y el uso del lenguaje y la capacidad crítica. El primer tipo de crianza –según la autora– es característico de la clase baja, en tanto que el segundo es propio de la clase media. (Bello y Villarán, 2009. p. 122).

Bello y Villarán (2009), siguiendo a Ferrer (2007), señalan que de acuerdo con algunos estudios, entre los cuales se encuentra el de factores asociados al

rendimiento adelantado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), la familia puede influir más que la escuela en los resultados educativos de las y los estudiantes. Se han realizado investigaciones que “atribuyen un peso de 60% a la familia y un 40% a la escuela en la explicación de las diferencias en los resultados escolares de los alumnos” (Bello y Villarán, 2009, p. 119).

Existen estudios que muestran una relación significativa entre las expectativas de madres y padres sobre el logro académico de las y los estudiantes y viceversa, así como del ambiente familiar en cuanto al interés por el desarrollo y los proyectos de los hijos e hijas, la comunicación, el clima afectivo (los hijos de padres autoritarios y sin apoyo emocional tienden a no ser exitosos escolarmente), el desarrollo de actitudes y motivaciones hacia el estudio, el involucramiento de la familia en las tareas escolares y la articulación entre los códigos culturales de ésta y la escuela por encima de factores socioeconómicos (Calvo, Camargo y Hederich (2007); Bello y Villarán, 2009).

La familia influye en los resultados futuros de estudiantes/hijos/hijas en tanto:

- Los recursos o activos materiales o físicos de los que disponen y ponen al alcance de sus hijos e hijas: los recursos simbólicos o de “capital humano” y estímulos educativos que las familias ponen a disposición de hijos e hijas, tales como años de escolaridad de madres y padres –en particular de las madres–, oportunidades asociadas a la valoración de madres y padres sobre la educación, cantidad y calidad de los bienes culturales presentes en el hogar. Algunas investigaciones muestran cómo se da un mayor nivel de favorabilidad, expectativas y compromiso con los procesos formativos en aquellas familias (urbanas y rurales) en las que los padres cuentan con algún nivel educativo.
- Los recursos y oportunidades asociados al entorno próximo de las familias: redes y relaciones con la comunidad.
- Factores subjetivos asociados al aprendizaje como: clima emocional, prácticas de crianza, autoestima de madres y padres, estilos de autoridad, grado de

conflictividad y maltrato entre los miembros de la familia y relaciones de género, entre otros.

La relación entre familias e instituciones educativas está mediada también por factores subjetivos como los sentidos que unas y otras atribuyen a la educación escolar, los valores que priman y las expectativas, representaciones y percepciones que han construido sobre el otro actor y los resultados educativos esperados. A su vez, la cooperación está en estrecha relación con la confluencia de perspectivas y sentidos, mientras que los desencuentros favorecen las relaciones conflictivas y las tensiones, complejizando los procesos escolares.

Sin embargo y como lo señalan Bello y Villarán (2009), a propósito de la investigación realizada por el Instituto Internacional del Planeamiento para la Educación (IIPE) en Buenos Aires durante 2003-2004, la coincidencia de valoraciones entre los sistemas familiares y educativo no se convierte en garante de búsqueda y logro de una educación de calidad, en tanto las expectativas de las familias pueden radicar en que sus hijos e hijas finalicen los estudios sin preguntarse por las condiciones de calidad, mientras las escuelas con bajo rendimiento no se retan a mejorar. Los autores en mención resaltan que:

(...) El débil impulso a la formulación de proyectos educativos institucionales, locales o regionales, no ha contemplado estrategias apropiadas y sistemas de apoyo para producir esos acuerdos en cada nivel y en cada institución educativa, de modo que familias y escuelas sepan que están 'remando en la misma dirección'. (Bello y Villarán, p.133)

Adicionalmente estos autores, siguiendo la investigación realizada por Saavedra y Suárez (2002), plantean la desconfianza de las madres y los padres hacia rectores y miembros de las asociaciones de padres, principalmente en el manejo de los recursos. También señalan que madres y padres consideran como principales factores problemáticos: la baja calidad de la enseñanza, los problemas de calidad del personal docente, el mal estado de los servicios higiénicos, la escasez de materiales educativos, la falta de equipamiento y de mantenimiento, las diferencias

entre el “nuevo enfoque pedagógico” constructivista y la enseñanza tradicional, que motiva a algunos padres a decir que sus hijos no aprenden.

De otra parte, encuentran en la mencionada investigación que:

Cuando se trata de familias de nivel socioeconómico o educativo bajo, con frecuencia los docentes muestran prejuicios, desarrollan una relación jerárquica y vertical hacia las familias, desprecian las costumbres locales y la lengua hablada por la comunidad, minimizan la posibilidad de contribución de los padres al proceso educativo de sus hijos. En algunas ocasiones se puede constatar cierto grado de discriminación racista. (Bello y Villarán, 2009, p. 134).

1.1.3 La participación ciudadana en los asuntos educativos

La participación ciudadana es un eje articulador en las sociedades democráticas. Tal como lo señala López (2006), favorece la inclusión de necesidades y opiniones y el mejoramiento de la calidad en la prestación de los servicios, protege los derechos individuales y colectivos e incentiva los procesos de rendición pública de cuentas. Todo esto se traduce en ganancias significativas para contextos marcados por la pobreza material y en estrategia para que la poca o limitada oferta que plantea el Estado se adecúe o se aproxime a las necesidades de dichas comunidades. Así las cosas:

Involucrar a los ciudadanos en procesos de planeación, ejecución y evaluación (...) de la política social ha sido tomado como un elemento de fortalecimiento de la democracia que permite, además de reforzar el sentido cívico, mejorar la confianza del público en la administración y legitimar el proceso de decisión. (López, 2006, p. 5)

En el contexto educativo:

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación (...) la concertación de acciones entre el Ministerio de Educación y

otros ministerios (...) la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los medios de comunicación, los grupos religiosos y la familia (...) (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990)

La participación entonces, tendría diferentes manifestaciones y alcances. Actores como el sector empresarial y sus fundaciones, agencias de cooperación internacional y ONG han desempeñado en los últimos años un importante papel en el desarrollo de programas dirigidos a fortalecer el sistema educativo, bien por la movilización de recursos, la propuesta de modelos o estrategias y metodologías innovadoras, las asesorías, el acompañamiento técnico y el intercambio de conocimientos entre los sectores. Así mismo, en el contexto inmediato de la escuela, las asociaciones de padres y las organizaciones de desarrollo local o de base aportan principalmente en tareas de gestión escolar y otras que sirven de apoyo a las instituciones educativas.

En el ámbito escolar la participación se expresa a través de la voz y/o el voto de los diferentes actores-directivos, maestros, estudiantes, padres y comunidad local. Puede ser representativa como es el caso de las juntas o consejos escolares, directivos y académicos, en los que hay representantes de todos o de algunos de los actores enumerados, o puede en ocasiones ser directa en actividades puntuales. (López, 2006, p. 6)

Existen diferentes niveles de participación o compromiso de las madres, los padres y la comunidad, López (2006), siguiendo la metáfora de la pirámide, plantea tres niveles:

- En la base de la pirámide se encuentra el uso del servicio educativo, las madres y los padres se informan y eligen la IE en la que matricularán a sus hijos e hijas.
- Seguidamente, la participación se encuentra asociada a los apoyos puntuales tales como: contribuciones en dinero, material o tiempo; aportes a consultas y asistencia a reuniones.

- Posteriormente aparece una participación asociada a un mayor involucramiento de los actores en la toma de decisiones, así las cosas, se trata de actividades entre las que se cuenta: análisis de problemas, planeación, ejecución, evaluación y veeduría.

Como complemento a esta propuesta de López, quizás convenga mencionar lo que Durston (s.f.) denomina como el umbral o piso mínimo de interacción entre la escuela y la comunidad, resultado de encuentros negativos cuya única opción finaliza en la ruptura del vínculo. Este autor plantea:

En los pueblos rurales de México, por ejemplo, los padres ofrecen - implícitamente- asumir una serie de costos para que sus hijos se eduquen, pero el colegio 'no cumple con su función primaria de enseñar y con ello coloca en un terreno muy lejano la posibilidad de un intercambio significativo' (Ezpeleta, 1995). Ante tal falta de reciprocidad, y agotadas las pocas e ineficaces posibilidades de queja ante las altas autoridades educacionales, las alternativas de acción de los padres se limitan a la posibilidad de no participar, entendiendo esto como medida de último recurso. (p. 16)

Otra manera de leer la participación identifica formas y actividades con las que las madres y los padres se vinculan, ésta es señalada por Calvo, Camargo y Hederich (2007), siguiendo a Martinello (2000), así: 1. Los padres proveedores y encargados de las labores que se derivan de la crianza 2. Los padres como continuadores del trabajo en el aula, en tanto acompañan tareas y obligaciones escolares, 3. Padres como contribuyentes (dinero, tiempo, trabajo, etc.) para mejorar asuntos de las escuelas, 4. Madres y padres vinculados a espacios claros y con poder de decisión en asuntos estructurales de la escuela. Sostienen, además, que en América Latina se enfatiza en las particularidades y disponibilidades de las madres y los padres, la necesidad de cualificarlos y la reubicación del poder por parte de las instituciones educativas, de manera que les den cabida y se provean condiciones viables para la promoción de su participación.

Así mismo, López (2006) organiza los ámbitos de participación en los diferentes componentes de la estructura de la IE. Los componentes son los siguientes: 1.

Gestión directiva, 2. Gestión pedagógica, 3. Gestión administrativa, 4. Gestión de la cultura y del clima escolar, y 4. Gestión de las relaciones con el entorno.

En Colombia, la participación en el componente de gestión directiva, relacionado con:

(...) la definición de la filosofía institucional mediante la misión, visión, prioridades y su estrategia pedagógica (...) La formulación y seguimiento al proyecto educativo de la institución (...), el seguimiento y evaluación de la gestión, y el suministro y uso de la información (...) (López, 2006, p. 15).

Se ha caracterizado por su vínculo con la formulación y aprobación del proyecto educativo de la escuela. Sin embargo, López (2006, p. 16) también sostiene que “falta mayor información en relación con el peso de la voz que se ha otorgado a los padres y si su participación ha generado cambios reales en la dirección de las instituciones”.

El componente de gestión pedagógica,

(...) tiene que ver con la definición (...) del esquema estructurado de las áreas y sus asignaturas como parte del currículo institucional, los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología –jornada escolar, didáctica, política en relación con las tareas escolares, uso de las ayudas didácticas y organización de los ambientes de aprendizaje– y los criterios de evaluación, todo ello de acuerdo con el proyecto educativo de la escuela. También contempla lo relacionado con el seguimiento al ausentismo escolar, las actividades de recuperación, el manejo de los problemas difíciles de aprendizaje y el seguimiento a los resultados institucionales. (López, 2006, p. 16)

Al requerir este componente de conocimientos precisos, son las y los docentes quienes deben encargarse de liderar el tema. Los padres y las madres tienen especial participación en temas como:

(...) la definición del horario y el calendario escolar, el monitoreo de la asistencia de los alumnos y especialmente con el seguimiento a los resultados institucionales en materia de los logros obtenidos por los alumnos, organizando así una especie de veeduría sobre la calidad del servicio educativo.

En los países centroamericanos se encuentran casos en que los organismos de participación se involucran en la oferta de clases extracurriculares, apoyan a los docentes en el aula mediante la elaboración de materiales didácticos, o como en el caso de una escuela nicaragüense que cuenta con un Banco de Padres-Madres, impartiendo clases cuando los maestros deben ausentarse. (Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica - CERCA, 2004).

En el componente de gestión administrativa, referido a la administración financiera, de bienes, de servicios de apoyo (por ejemplo el transporte y el restaurante escolar), de personal, la evaluación de maestras, maestros y personal directivo, las madres, los padres y la comunidad participan en actividades como la programación y ejecución presupuestal. En el caso colombiano, los consejos directivos tienen funciones en la aprobación del presupuesto, y en los países centroamericanos (especialmente en El Salvador y Nicaragua) estos actores participan en la administración del mismo y del personal (López, 2006).

El componente de gestión de la cultura y del clima escolar,

(...) tiene que ver con el manejo que se da a temas como la apropiación de la identidad y pertenencia institucional, la organización del espacio físico (...), los programas de bienestar estudiantil y atención de casos difíciles, las actividades extracurriculares, el ambiente general de convivencia entre los diferentes actores y los canales de comunicación existentes al interior de la escuela. (López, 2006, p. 19)

La participación de la comunidad en la gestión de la cultura se da a través de procesos en los que la escuela retoma e incorpora los valores, las tradiciones y las historias de las comunidades donde se encuentra inserta.

En cuanto al clima escolar, López (2006, p. 19) afirma que:

La revisión de la literatura mostró muy pocos elementos en relación con la gestión del clima escolar. Tan sólo en el caso colombiano se observa en las normas que el Consejo Directivo adopta el manual de convivencia y el

reglamento de la institución y sirve de instancia para resolver conflictos una vez agotados los procedimientos previstos en dicho manual.

Por último, las relaciones de la IE con su contexto inmediato invitan a analizar los vínculos que ésta construye con el entorno social y productivo, y la institucionalidad sectorial (autoridades educativas municipales, comunidad externa y organizaciones locales). Esta misma autora también muestra como ejemplos de formas de participación en este aspecto, los siguientes: ofertas de formación para adultos, alianzas con el sector productivo local para generar espacios de prácticas de las y los estudiantes, y articulación de las organizaciones territoriales de base.

Si bien se identifican escenarios de participación en los asuntos escolares, resulta interesante establecer las diferencias entre participación impuesta y genuina:

La participación en la escuela es una de las oportunidades más importantes para aprovechar espacios formales, volverlos instancias de participación real y acelerar con ello el mismo proceso de democratización. Capacitar a padres en prácticas democráticas lo hace irreversible. Por otra parte, es necesario que toda la estructura educacional tradicional empiece a perder el miedo a la democracia. (Durston, s.f.)

1.1.4 Efectos de la participación

No hay estudios que calculen el peso que tuvo la variable participación en este logro [se refiere a el mejoramiento el lenguaje o matemática], pero una metodología cualitativa de análisis estructural, centrado en el papel de la participación dentro de la dinámica de transformación del sistema escolar rural local, permitirá evaluar (aunque no medir) la importancia de este papel, y a la vez entenderlo mejor.

Jhon Durston

¿Por qué promover la articulación entre comunidad e instituciones educativas?
¿Qué agrega este vínculo a los propósitos de que los niños y jóvenes escolarizados tengan mejores oportunidades de aprendizaje y de socialización? ¿Qué aporta realiza esta articulación a la gestión de las instituciones educativas?

Siguiendo a López (2006) se hace pertinente, aproximarse a los efectos del vínculo desde dos lugares: 1. El impacto en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes y 2. El aporte a la consolidación de procesos democráticos al interior y fuera de la escuela.

Impacto en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes

Como punto de referencia para analizar los impactos de la participación comunitaria en los resultados de los estudiantes, sirve revisar los estudios realizados sobre los impactos de las reformas de descentralización en países como El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. La descentralización en estos países, se caracteriza porque centra la gestión en los centros educativos, transfiriendo a estos las facultades de decisión. Así las cosas la participación de la comunidad y de los padres en los asuntos escolares se convierte en piedra angular de la gestión (Di Gropello, 2005).

Investigadores como Arcia, Porta y Laguna (2004) para Nicaragua, Di Gropello (2005) en Salvador, King y Özler (1998) en Nicaragua, Souza (2005) para Brasil (Citados en López, 2006), señalan que las experiencias por ellos estudiadas y que incorporan el componente de participación de la comunidad en asuntos escolares, reportan un leve y positivo mejoramiento de los resultados de los estudiantes, no obstante, señalan los autores Arcia, Porta y Laguna (2004), que dicho impacto no debe ser considerado una prueba definitiva de la autonomía escolar.

Arcia, Porta y Laguna (2004), analizando los resultados de las pruebas de español y matemáticas aplicadas por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte de Nicaragua en el año 2002, para el 3º grado, encuentran “(...)tendencias bastante

claras que indican un mejor desempeño por parte de los centros autónomos en comparación con los centralizados. (...)”. No obstante, señalan también los autores que “(...) para el 6º grado las escuelas centralizadas presentan un desempeño levemente superior a los autónomos e incluso con respecto a los privados”⁴. El análisis de las pruebas de Español y Matemáticas aplicadas en 2004 a los alumnos de 4º Grado de Primaria y 3er Año de Secundaria, confirman “(...) que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los mismos [se refieren a los centros autónomos, privados y públicos centralizados]” (p. 9).

El análisis realizado a propósito de los resultados de las pruebas aplicadas en el año 2002, lleva a los autores a concluir lo siguiente:

- El impacto de la autonomía escolar sobre el rendimiento académico de los estudiantes, guarda estrecha dependencia de la calidad del maestro y la participación activa de los padres de familia en reuniones del centro escolar. Sin embargo, el mejoramiento en el rendimiento en matemáticas o las deficiencias académicas en la misma, no pueden atribuirse ni resolverse con mejoras en la gestión de la institución escolar, en tanto, se relaciona más con deficiencias académicas del sistema.
- La autonomía tiene más impacto en el mejoramiento de la eficiencia del uso de los recursos que en el rendimiento académico, por tanto, es un factor necesario pero no suficiente para mejorarlo. Sin embargo, “(...) es un mejor método de gerenciar el centro educativo”. (Ibid., p. 7).

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas del 2004, los autores en mención realizan comparaciones internas entre centros educativos autónomos con la finalidad de establecer relaciones entre el tiempo de autonomía y mejores resultados. “Al analizar los resultados (...), se evidencia para español la existencia de una

4 “En Noviembre de 2002 el MECD aplicó pruebas estandarizadas de español y matemáticas a más de 15,000 alumnos de 3º y 6º grados de primaria. Las pruebas tienen una escala cuyo puntaje promedio es de 250 puntos y su desviación estándar de 50 puntos. Los resultados de las pruebas fueron clasificados en tres niveles: Básico, Intermedio y Proficiente. El estudiante de nivel básico tiene muy poco dominio sobre la materia y un nivel de conocimiento muy inferior a lo que demanda el currículo, mientras que el estudiante de nivel proficiente tiene un nivel de conocimientos concordante con el currículo.” (Arcia, Porta y Laguna, 2004, p.6).

relación lineal entre el rendimiento académico y mayor tiempo del centro en la autonomía escolar tanto en primaria como en secundaria, sin embargo para matemáticas no se puede concluir.” (Ibid., p. 24). De otra parte, los autores identifican que los centros autónomos de primaria mostraban menores tasas de repetición y deserción que los centralizados.

El aporte a la consolidación de procesos democráticos al interior y fuera de la escuela

Los resultados identificados en esta línea dan cuenta del incremento de capital social, como producto de otras actividades sociales, generando y promoviendo confianza y cooperación como formas de relación de la organización social.

Di Gropello, a partir de un estudio comparativo en cuatro países centroamericanos, observa un mayor empoderamiento de la comunidad en el manejo de sus escuelas. Esto se refleja en:

- Participación en toma de decisiones en asuntos administrativos y financieros (ejemplo de ello son los programas EDUCO, PROHECO y PRONADE, y en Brasil Minas de Gerais, en donde los padres y la comunidad tienen poder de decisión en la continuidad o no de docentes y rectores según su desempeño) (Durston, sin año). Es importante tener en cuenta que padres con menores niveles educativos presentan menor participación.
- Movilización de comunidades con la clara intención de sostener el desarrollo de la experiencia: en el caso PROHECO en Honduras, representantes de las AECO participaron en una manifestación regional para defender sus escuelas frente a la amenaza del cambio electoral.
- Transparencia en la implementación de las reformas educativas: en el caso de Minas Gerais se atribuye un mejoramiento en la transparencia de los procesos al papel desempeñado por los consejos escolares (Espínola, 2002, En: López, 2006).

- Efectos en el desarrollo local, por ejemplo EDUCO ha colaborado con otros programas de desarrollo existentes en el sector de la salud o de suministro de agua.

Sólo con el ánimo de enriquecer el debate vale la pena compartir la reflexión de Durston (s.f.) “La participación de la comunidad en la gestión de reformas educacionales es especialmente relevante para el logro eficiente y eficaz de mejoramientos en el aprendizaje de los niños de medios pobres (y, por ende, de la equidad educativa general). Esto, por sus aportes en dos grandes planos: la comunicación intercultural, y (sobre todo) la realización de contratos entre actores en el sistema ampliado escuela-comunidad.”

Seguido de esto, Durston (s.f.) afirma que la participación familiar y comunitaria aporta no sólo a que docentes, padres y comunidad tiendan puentes entre la cultura escolar y la cultura local, sino que aportan a mitigar el riesgo del limitado logro escolar de niños cuyos padres tienen baja educación y pertenecen a zonas rurales o marginales. Señala además que, se han emprendido proyectos de ese tipo en varios países de la región “(...) y constituyen una propuesta común donde confluyen los siguientes elementos: una pedagogía moderna (estímulo al pensamiento, a la motivación y a la autoestima); una mayor autonomía de la educación descentralizada (apoyo a la formulación de una propuesta pedagógica desde la escuela local y una mayor responsabilidad de los docentes en la escuela); y una mayor participación de los padres y de la comunidad en el proyecto de reforma de la escuela.” (p. 3).

1.2 Cultura escolar plural: el vínculo escuela comunidad desde la perspectiva del contacto cultural⁵

El intercambio de bienes culturales anticipa la idea de actores, sujetos o entidades que entran en contacto en la medida en que disponen de recursos para hacerlo. Ni aún en sus condiciones de crisis, la escuela y la comunidad pierden su carácter creador, pues la escuela es productora de su propia cultura y la comunidad local goza también de esta posibilidad. No obstante, cada cultura tiene semánticas, lenguajes, historias y propósitos diferentes.

La cultura escolar, como categoría, invita a la comprensión de la institución educativa desde la perspectiva de los cambios y las permanencias, las prácticas escolares, la vida material y el conjunto de relaciones pedagógicas (Vidal, 2008). Lo anterior requiere considerar la escuela como lugar de negociación entre lo impuesto y lo practicado, como espacio para la creación de saberes y haceres que retornan a la sociedad convertidos en prácticas culturales o problemas sociales de los que la ésta debe hacerse cargo. Vista así, la cultura escolar permite comprender los procesos de escolarización como resultados de la negociación de intereses entre grupos sociales, la lógica institucional y los sujetos educacionales. (Vidal, 2007).

Por otra parte, la cultura popular/local es una cultura desde su génesis construida en oposición a la cultura hegemónica. Es popular/local ya que representa “la cultura de los de abajo”, en el doble sentido de ser fabricada y responder a las necesidades de los grupos populares (Margulis, 1982, en Gamarnik, 2008). La mención local cobra gran importancia, pues es en el territorio donde la cultura se construye, se transforma y se conflictúa. Lo cual implica que las producciones culturales de la comunidad se arraigan en un territorio físico y simbólico que le da

⁵ Este apartado, fue reflexionado y construido por la autora en el marco de la Diplomatura Superior sobre Prácticas Escolares y de Contexto que cursó con la FLACSO Virtual de manera simultánea a la construcción del marco conceptual del trabajo de grado. La investigadora, encontró en las producciones académicas de la Diplomatura un marco que aporta a la comprensión del objeto de esta investigación desde la perspectiva de las producciones culturales y articuló las producciones académicas de los dos programas de formación, teniendo como resultado este apartado.

matices y énfasis particulares y diferenciales, contornos sociales específicos con relación a la cultura local de otros territorios.

La cultura popular (y en el entendido de este trabajo, local) es una categoría relacional que, al decir de De Certeau, adolece de poder de nominación y de voz propia, y de Margulis (1982), de medios técnicos. Su voz, al no ser legítima, “(...) es capturada y puesta en circulación por los dispositivos legítimos: la escuela, el Estado, las políticas públicas, los medios de comunicación, etc.” (En: Gamarnik, 2008).

Sin embargo, en el territorio físico y simbólico, la cultura local popular le habla a la escuela, y cuando la escuela se descuida, ésta lo continúa haciendo con toda la complejidad de su fuerza.

El territorio donde se circunscriben la institución educativa y la comunidad, se convierte en espacio de intersección y pretexto para el contacto cultural, permitiendo la emergencia de prácticas culturales específicas que caracterizan dicho vínculo.

En la perspectiva del contacto cultural, y siguiendo a Canclini (2003, en Vidal, 2007), las prácticas culturales son frutos de mestizajes que incitan a ver la escuela y la comunidad como lugares de frontera cultural y zona de contacto, y a sus culturas como posibles en tanto se da un proceso de hibridación.

1.2.1 Culturas escolares, locales/populares: conflictos, desigualdad, diálogos y producciones

Siguiendo el planteamiento de Del Alba (2008), es pertinente resaltar que el contacto cultural propone, de una parte, el diálogo y conflicto entre diversas formas de vida, estilos de inteligibilidad, figuras de mundo, etc., y de otra, “la dislocación” de las dimensiones subjetivas y externas de la identidad de quienes entran en contacto cultural. Así las cosas, dicho contacto traza para la escuela y la comunidad otra forma de ser y experimentarse en el mundo, cuyo vínculo, una vez asumido con esta lente, sobrepasa las tímidas relaciones basadas en el intercambio puntual de recursos, principalmente materiales, para dar cabida a la construcción de rutas de trabajo articuladas, intencionadas, interpeladas, que reconozcan las posibilidades y

limitaciones, los anclajes y los vacíos, las intersecciones y las distancias de su capital cultural frente al propósito común que inicialmente los convoca: la formación de niños, niñas y jóvenes en los contextos actuales.

Es allí cuando la cultura escolar se puede ver como plural y abierta, y el currículo puede trabajarse como una “síntesis cultural dinámica” de conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos

(...) que conforman una propuesta política y educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios... y a la que se llega por mecanismos de negociación o imposición en la conformación de la propuesta curricular... (Del Alba, 1991)

Comprender el vínculo desde la perspectiva del contacto cultural implica, desde luego, preguntarse por el conflicto entre actores de naturalezas diferentes, alimentado por un sentimiento de desigualdad entre saberes y poderes.

No se trata de si las culturas populares son inferiores, iguales o superiores a la de la escuela: el hecho es que la escuela tradicional supone (y sobre ese supuesto opera) una base cultural presente en el niño que es distinta de la que el niño del medio rural y su familia y comunidad manejan. En consecuencia, sus experiencias, capacidades personales y destrezas no son aprovechadas en el proceso educativo. (Durston, s.f., p. 7)

La escuela y la comunidad parten, de antemano, de condiciones no sólo diferenciales en cuanto al saber y el poder, sino de imaginarios que perpetúan la desigualdad. Las culturas humanas se constituyen sobre la base de conocimientos, valores y lenguajes compartidos por un grupo poblacional. Valores y lenguaje que se constituyen en códigos necesarios para los procesos relacionales: los valores, en tanto conjunto de normas convenidas por el grupo, y el lenguaje en tanto léxicos de símbolos verbales y de comportamientos que permiten la comunicación. El niño o joven estudiante, por sus experiencias culturales particulares, maneja sus propios códigos; en la medida en que estos códigos disten de los propuestos y esperados por la escuela, los procesos educativos se ven claramente afectados (Durston, s.f.).

En la escuela el conocimiento se construye a partir de la ciencia, centrado en la escritura y la lectura es guardiana de este legado. La cultura popular/local se construye y mantiene principalmente a través de transmisión oral, con representaciones físicas, niveles de elaboración y procesamiento con menores rasgos científicos y más intuición que el de la escuela. En este orden de ideas, la institución escolar ha tendido a desconectarse, por no señalar, ignorar o descalificar saberes autóctonos o conocimientos patrimoniales que por muchos años han sido de gran utilidad para las culturas indígenas y rurales en asuntos asociados con la salud, el trabajo, la educación cotidiana y la socialización (Canclini, 2004). La sociedad ha tendido a otorgar a la escuela y asignado a su suerte la labor de enseñar, socializar para la vida y el trabajo, definir los contenidos de los conocimientos y las maneras de enseñarlos, desdibujando la existencia de otros saberes relevantes.

Con esta reflexión no se busca incitar el pensamiento extremista y radical de sobrevalorar e incorporar, sin ningún tipo de análisis, los saberes locales a la escuela, pues también se hace clave reconocer que los contextos pobres, de violencia (en sus diferentes manifestaciones), de desorganización familiar, entre otros, se constituyen en factores de desventaja y hasta en obstáculos para los procesos formativos y el desarrollo humano de las y los estudiantes. No obstante, aún en esos escenarios, y con mayor fuerza en los contextos rurales e indígenas, tal como lo señala Durston (s.f., p.) “perduran códigos culturales y experiencias positivas entre los niños y sus padres que pueden servir como base para un aprendizaje moderno”, y existen saberes locales que podrían enriquecer la experiencia de vida de niñas, niños y jóvenes estudiantes.

Se trata, quizás, de una invitación al estilo de Arata y Ayuso (2008), a pensar el encuentro entre saberes modernos y tradicionales, o saberes científicos y cotidianos, “bajo el signo del opuesto complementario”. Se trata de una relación que en la diferencia da lugar a diálogos, intercambios, y que provoca modificaciones en las identidades y prácticas de cada uno de los sujetos implicados. Padres, madres, líderes comunitarios, estudiantes, miembros de organizaciones barriales, docentes y directivos docentes, construyen formas diversas de diálogos, de verse y entenderse.

Se aventuran a explorar la construcción conjunta de saberes y conocimientos pertinentes y emergentes.

Comprender el vínculo desde la óptica del contacto cultural, permite y facilita viabilizar de otro modo el conflicto y la diferencia que acontece generalmente a los procesos que implican a madres, padres, líderes comunitarios, maestras y maestros, traspasando la perspectiva de la queja permanente como excusa para la no articulación.

2. Marco contextual

2.1. Experiencias que enfatizan en el vínculo entre instituciones educativas y las comunidades como estrategia principal

A continuación se hará referencia a experiencias que se han desarrollado en el contexto latinoamericano y que son reconocidas como significativas:

Educación con participación de la comunidad - Educo en El Salvador

“El EDUCO es una alternativa de co-gestión entre el Estado y la Comunidad, para ampliar la red educativa en los niveles de educación parvularia y básica y para garantizar procesos de descentralización que se expresan, entre otros aspectos, en la transferencia de fondos del nivel central y regional del Ministerio de Educación hasta el nivel local; para ser administrados por los propios padres y madres de familia y la comunidad, en calidad de co-responsables del proceso educativo.” (Meza, 2001, s.p.). El programa ha contribuido “(...) a la creación de un servicio de educación parvularia a expandir la educación básica, al empleo y capacitación de maestros y a crear conciencia y preocupación entre las comunidades más pobres del país por el tema educativo.” (Ibid.).

El programa EDUCO funciona en zonas rurales en educación preescolar y básica (grados 1 a 9), enfatizando en “(...) comunidades con al menos 28 estudiantes durante el año escolar y sin servicio de educación disponible.” (Di Gropello, 2005, p. 2).

El EDUCO, es una propuesta del Ministerio de Educación Nacional que reconoció las formas organizativas de las comunidades rurales para dar solución a las dificultades educativas en zonas caracterizadas por la nula o deficiente presencia del gobierno. La participación comunitaria se promueve a través de las Asociaciones Comunales para la Educación - ACE. (Meza, 2001), conformadas por miembros de la comunidad elegidos anualmente, las cuales se encargan de administrar los recursos transferidos desde el nivel central, de la prestación del servicio educativo, de la contratación de los maestros y de los técnicos de enlace (López, 2006).

Los supervisores de distrito o técnicos de enlace “promueven la participación de la comunidad por medio del apoyo administrativo y técnico a las ACE, entregan asistencia técnica a los maestros, divulgan información sobre el programa EDUCO y el MED y ayudan en la creación de escuelas.” (Di Gropello, 2005, p. 2).

El programa, se alimenta a su vez de las siguientes estrategias pedagógicas: escuelas de padres y madres, aulas alternativas (dos o más grados con baja matrícula, Ison atendidos de manera simultánea respetando las diferencias de grado), aulas de educación especial y Teleaprendizaje (Meza, 2001).

Se identifican como dificultades: Falta sistematización a los procesos de monitoreo y seguimiento administrativo de las ACE, complejidad en los procedimientos financieros, falta de incentivos a docentes, sobrecarga administrativa financiera de padres. Crecimiento de las escuelas sin transformación de los modelos de administración (Ibid.).

Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo - Pronade en Guatemala

Este programa de política pública basada en la participación comunitaria, se implementa en zonas rurales e indígenas remotas y se ofrece para educación preescolar y primaria. La financiación es otorgada directamente por el Ministerio de Educación a las comunidades con destinación específica para: nómina de maestros,

merienda escolar y material didáctico. Los criterios que las comunidades deben cumplir para acceder a dicho beneficio son: 1. Garantizar la infraestructura en la que se ubicará la nueva escuela, así como el interés y la voluntad en su manejo. 2. Mantener una distancia de al menos 3 km. Con la escuela pública más cercana. 3. La escuela debe atender al menos 25 niños en edad escolar primaria. 4. No debe contarse con maestros involucrados en nómina oficial. (Demas, Rojas y Valerio, 2006).

La estructura con la que se implementa cuenta con:

- MINEDUC, Supervisa la calidad y la aplicación de la reforma escolar, garantiza el desembolso de los recursos, otorga reconocimiento legal a los COEDUCA.
- Unidad de ejecución del PRONADE, encargada de dirigir, planificar, hacer seguimiento y evaluar las actividades administrativas y operativas del programa. Firma acuerdos legales y transfiere fondos a los COEDUCA, así como contrata y supervisa a las ISE (Demar, Rojas y Valerio, 2006; Di Gropello, 2005).
- Comités Educativos COEDUCA o consejos escolares comunitarios: son la unidad central del programa, tienen reconocimiento jurídico y están conformado por al menos 15 miembros (padres y líderes de la comunidad) (López, 2006). Se encargan de manejar los fondos transferidos por el gobierno central y la contabilidad; seleccionar, contratar, pagar y supervisar a los maestros; realizar control y seguimiento a la asistencia de los estudiantes y de los maestros y maestras, definir el calendario y el horario escolar, distribuir los materiales didácticos, monitorear las bibliotecas y gestionar la alimentación escolar. (Demar, Rojas y Valerio, 2006; Di Gropello, 2005).
- Instituciones de Servicios Educativos - ISE: Organizaciones no gubernamentales contratadas por el Ministerio para apoyar a los COEDUCA para un mejor cumplimiento de sus funciones (Demar, Rojas y Valerio, 2006; Di Gropello, 2005).

Según Demar, Rojas y Valerio (2006) los principales aportes del Programa, identificados en el estudio descriptivo en el que se tomó como grupo control 110 escuela tradicionales y 330 PRONADE, son:

1. Mejoramiento tasas de matrícula, en 2003, la matrícula en las escuelas primarias PRONADE representaban el 15,2% de la matrícula total en educación primaria.
2. Aumento con relación a escuelas rurales tradicionales del tiempo dedicado al aprendizaje en el aula.
3. Mayor participación de padres y contacto con maestros en beneficio de las actividades escolares que las escuelas tradicionales.
4. Mayor promoción a grados superiores.

Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria - Proheco Honduras

El programa se desarrolla desde 1999, y de manera similar a EDUCO y PRONADE, se convirtió en una estrategia del gobierno para mejorar la participación y el involucramiento de la comunidad en los asuntos educativos y el acceso a la educación en zonas rurales remotas.

Son tres los actores protagonistas en la implementación del PROHECO:

- La **unidad coordinadora del PROHECO**: la cual establece políticas y estrategias operacionales, como el diseño de planes de estudios, y coordina las actividades técnicas y financieras, tales como la formación de capacidad, la participación comunitaria, la recopilación de datos y el seguimiento y la evaluación.
- Los consejos escolares o **AECO**: son entidades con personalidad jurídica formadas por miembros de la comunidad a cargo de seleccionar y remunerar a los maestros, controlar la asistencia y el desempeño de maestros y estudiantes y administrar los fondos asignados para materiales escolares y mejoramiento de la escuela.

- Los **promotores** quienes trabajan en conjunto con las comunidades y las AECO, ayudan a identificar a las comunidades, suministran capacitación a las AECO y prestan asesoría respecto de la participación comunitaria y la vigilancia presupuestaria.

Programa de Escuelas Autónomas - Nicaragua

Como estrategia para mejorar los resultados escolares y reducir las tasas de repetición y deserción, se crearon en 1991 Consejos Consultivos en todas las escuelas públicas. Con los cuales se buscó incentivar la participación de la comunidad, especialmente de los padres en la toma de decisiones. En 1993 a través de un proyecto piloto, los consejos consultivos pasaron a ser consejos directivos en 24 colegios de secundaria. (López, 2006).

Según Di Gropello (2005), en la propuesta de escuelas autónomas participan los siguientes actores:

- El Ministerio de Educación: fijando el marco normativo de la experiencia, definiendo el contenido de los programas educativos y la calidad de los materiales didácticos, preparando los maestros, asignando el presupuesto nacional y las instalaciones escolares físicas.
- Los consejos directivos: los cuales se encargan de la contratación de maestros, administrar el presupuesto y la infraestructura, gestionar recursos adicionales, y supervisar el desempeño de los docentes. Estos consejos tienen personería jurídica. Los consejos están conformados por cinco miembros (el director, un docente y tres padres) elegidos democráticamente en escuelas de menos de 500 estudiantes, también hay un alumno con voz pero sin voto. En las escuelas con más de 500 estudiantes, los consejo están conformados por siete miembros (el director, dos docentes y cuatro padres).
- El delegado municipal del MED: se encarga de la capacitación, asistencia técnica y el seguimiento a los consejos directivos. Guía a las instituciones

educativas y a la comunidad durante la conformación y desarrollo de la experiencia.

La experiencia a partir de 1995 se implementa en escuelas secundarias urbanas y primarias.

Bolivia – Interculturalidad, bilingüismo y participación popular.

Dos Leyes resultan importantes para el establecimiento del enfoque comunitario que caracteriza la política educativa de Bolivia:

1. La Ley de Reforma Educativa: en la que se establece la enseñanza intercultural bilingüe como eje central en el país y considera la diversidad como un recurso y una ventaja para transformar la educación boliviana, lo cual resulta de gran relevancia para un país compuesto en un 60% por población indígena, hablantes de una lengua vernácula y socializados y productores de culturales tradicionales. El programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual responde a las expectativas y necesidades planteadas por los padres y madres indígenas y campesinos. (Comboni & Juárez, 2001).

Otro elemento a resaltar en este sentido, es la construcción de los currículos, los cuales buscan establecer la relación entre las necesidades básicas de aprendizaje y los requerimientos sociales. Los currículos se formulan tanto a nivel nacional (respondiendo a los requerimientos sociales sobre los aprendizajes básicos de los estudiantes) y local (implica necesidades propias de los contextos específicos).

2. La Ley de Participación Popular, que promueve la participación ciudadana en la gestión pública "(...) reconociendo las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, regionales y de género, estableciendo la descentralización del país, la reorganización territorial, la financiación de los presupuestos municipales en función del número de habitantes y de sus necesidades de desarrollo, el reconocimiento de las autoridades indígenas y de sus formas de elección y de ejercicio del poder dentro

de los marcos de la Constitución Política del Estado” (Ibid, s.p.). A través de esta Ley, el estado otorga personería jurídica y derechos y deberes en la gestión del desarrollo y del control público a las organizaciones sociales de base u Organizaciones Territoriales de Base - OTB (Rengel, 2004).

La LLP y la Ley de Reforma Educativa establecieron la consolidación de las Juntas Escolares como órganos consultivos para fomentar la participación de la sociedad civil en los asuntos educativos de los niveles locales e intermedios. Las juntas escolares corresponden al órgano de participación popular en las escuelas o Unidades Educativas, las conforman dos miembros de las OTB, y padres elegidos (cada dos años) por curso. En las Juntas no participan ni directores ni docentes. (Ibid & López, 2006).

Minas de Gerais – Brasil: Fortalecimiento de los Consejos Escolares

Hacia la década de los 90 se inicia en Minas Gerais una profunda revolución del sistema educativo, cuya principal innovación fue la incorporación de la participación de la sociedad civil, “(...) relacionando la gestión democrática, la profesionalización docente, la evaluación del desempeño de las escuelas y la articulación entre estado y municipios. La gestión democrática de las escuelas tuvo como ejes centrales la autonomía escolar y el procedimiento de selección de directores. (...). Junto con este cambio, el gobierno del Estado trató de fortalecer otros instrumentos de gestión democrática; ampliando el poder de los Consejos Escolares y su perfil de actuación. (Red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe - Unesco, 2010, página virtual).

Los consejos escolares están conformados por maestros, funcionarios, padres, alumnos, directores y miembros de la comunidad local, tienen funciones consultivas, fiscales, de movilización y son corresponsables por la gestión administrativa, financiera y pedagógica de la escuela. (López, 2006).

Se reconocen como logros principales de la experiencia: Cambios en el clima de las escuelas y en su capacidad para identificar necesidades y planificar, fortalecimiento del sentido de pertenencia de la comunidad escolar, mejoramiento en los ambientes favorables de aprendizaje de los estudiantes; avances en el nivel de aprendizaje de los alumnos en matemática, portugués y ciencias. (Red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe - Unesco, 2010, página virtual).

“La reforma educativa de Minas Gerais ha aumentado la eficiencia del sistema educativo. Por ejemplo, entre 1990 y 1994 la repetición disminuyó de 29 a 19% y el porcentaje de niños que terminó la primaria pasó del 38 al 49%. Estos datos indican que la reforma ha tenido logros importantes, pero también sugieren que quedan aún tareas pendientes para lograr la universalización de la educación en ese estado del Brasil.” (Ibid).

2.2. Marco legal de la experiencia colombiana

Desde la política educativa, el énfasis de la inclusión de lo comunitario en estos asuntos se encuentra en la promoción de la participación de las madres, los padres de familia y la comunidad. En este sentido, se considera tanto que su participación en los procesos de formación de sus hijos e hijas es un elemento que aporta para el logro de una educación de calidad, así como se consideran estrategias apropiadas para promover esquemas de gestión democráticos y participativos.

En Colombia, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1286 de 2005, aunados al Artículo 67 de la Constitución Política, son referentes normativos para regular e incentivar la participación de las familias, la comunidad y la sociedad en general en los asuntos escolares. Esta nueva normativa y concepción de la gestión educativa, plantea un modelo participativo de administración de la escuela basada en el involucramiento de la comunidad en la dirección de la misma. Este enfoque, incentivado desde 1994, reta al sistema educativo en general, y a las escuelas en

particular, a un cambio en el enfoque y concepción de la participación y de la educación.

En este sentido, se promueve la consolidación de la comunidad educativa y su participación en instancias como el Gobierno escolar. Así mismo, se impulsa la conformación de las asociaciones de padres de familia y la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con enfoque participativo y de pertinencia local, de manera que recoja las necesidades de la comunidad y del contexto.

El Artículo 6º de la Ley General de Educación señala que la comunidad educativa debe estar conformada por estudiantes o educandos, educadores, madres y/o padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares; ésta participará en la dirección de los establecimientos educativos “(...) Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1994).

El PEI, debe contener,

(...) entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos señala el MEN. (MEN, 1994, p. 16)

Y debe tener pertinencia local en tanto, responde “(...) a las necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país (...).” (MEN, 1994, p. 16).

En los establecimientos educativos y como parte del Gobierno escolar, debe contarse con un Consejo Directivo y uno Académico. De los dos, el primero es quizás el que juega un papel decididamente importante para promover el vínculo entre la organización escolar y la comunidad, en tanto las siguientes funciones designadas así lo estipulan:

(...) Resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo; Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado; Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios (...); Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa; Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas; Establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa; Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas. (MEN, 1994, p. 30)

La participación de las madres, los padres de familia o acudientes de las y los estudiantes, quienes constituyen un grupo importante de la comunidad educativa, es contemplada dentro de estas normas a través de estrategias concretas como:

- La Asamblea General de Padres de Familia: conformada por la totalidad de madres y padres en tanto responsables del proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Consejo de Padres: integrado por mínimo un padre/madre y máximo tres por cada uno de los grados que ofrezca el establecimiento educativo.
- Consejo Directivo: constituido por el rector, dos representantes del personal docente, dos representantes de los padres/madres de familia, uno de las y los estudiantes (elegido por el Consejo de Estudiantes), uno de los ex alumnos/as (elegido por el Consejo Directivo) y uno de los sectores productivos organizados. Apoya la planeación y evaluación del PEI y del Manual de Convivencia, aprueba el presupuesto y toma decisiones sobre los procesos de admisión, estímulos y sanciones a las y los estudiantes. A pesar de la importancia atribuida a dichos consejos, una década después de su nacimiento legal no existen evaluaciones que den cuenta de su impacto en el funcionamiento de las IE (López, 2006).

- Asociación de Padres de Familia: “la asociación de padres de familia es una entidad jurídica de derecho privado, sin ánimo de lucro, que se constituye por la decisión libre y voluntaria de los padres de familia de los estudiantes matriculados en un establecimiento educativo” (Decreto 1286, Artículo 9, 2004).

Son funciones de las asociaciones de padres de familia, según el Artículo 315 del Decreto 2737 de 1989, las siguientes:

- Apoyar la ejecución del PEI y el Plan de Mejoramiento del establecimiento educativo;
- Promover la construcción de un clima de confianza, tolerancia y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa;
- Promover los procesos de formación y actualización de las madres y los padres de familia;
- Apoyar a las familias y estudiantes en el desarrollo de las acciones necesarias para mejorar sus resultados de aprendizaje;
- Promover entre las madres y los padres de familia una cultura de convivencia, solución pacífica de los conflictos y compromiso con la legalidad;
- Facilitar la solución de los problemas individuales y colectivos de las y los menores y propiciar acciones tendientes al mejoramiento de su formación integral de conformidad con lo establecido en dicho Decreto.

La Ley General de Educación señala los siguientes aspectos como obligaciones de las madres y los padres de familia:

- Matricular a sus hijos e hijas en las instituciones educativas que respondan a las expectativas, conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el PEI;
- Participar en las asociaciones de padres de familia;

- Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos e hijas, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;
- Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos e hijas;
- Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo;
- Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos e hijas,
- Educar a sus hijos e hijas y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

En enero de 2007, el MEN publicó la Guía N° 26 como herramienta para orientar e incentivar la participación de las madres y los padres de familia. En dicho documento se plantea que: “la escuela, entonces, será un escenario posible para que los padres o responsables de los niños se apoyen en ella para ‘aprender’ a ser padres”.

Se señalan como principales funciones de la familia o grupo familiar: brindar amor, afecto y ternura; inculcar los valores y principios de convivencia necesarios para las relaciones con los otros en diferentes contextos (socialización); proporcionar los elementos necesarios para garantizar el bienestar físico, mental y afectivo; garantizar la educación; potenciar en los hijos e hijas el desarrollo de la libre y responsable autonomía de su personalidad; promover en los hijos e hijas: el sentido de la solidaridad, la pertenencia, el cuidado del ambiente, la participación en el ámbito familiar y en todos los sitios donde el niño/niña tenga la posibilidad de actuar.

2.3 Descripción de la experiencia

Se proyecta que la localidad 19 (Ciudad Bolívar) cuenta con 616.455 habitantes, equivalentes a 8.5% del total de la población bogotana. De estos, 21.81 % (221.198) es población en edad escolar, es decir, niños, niñas y jóvenes de 5 a 17 años, los cuales representan 10.37% del total de la población en igualdad de

condiciones en la ciudad (después de localidades como Kennedy o Suba y en situación similar a Engativá).

Para el 2009, según informe de la Secretaría de Educación del Distrito, la localidad reportó como matrícula oficial 122.398 alumnos desde el preescolar hasta educación de adultos, cerca de un 12% de la matrícula oficial reportada por Bogotá. La mayor concentración de estudiantes se presenta en primaria (53.917) y en secundaria (40.044). Para este mismo año, la demanda escolar fue de 133.484 estudiantes y la oferta oficial disponible fue de 131.431 cupos.

Entre 2006 y 2009, la tasa de cobertura bruta en la localidad aumentó 2.7 puntos porcentuales, pasando de 79.4% a 82.1%. No obstante, en 2009 dicha tasa estuvo 16.9% por debajo de la del Distrito (99%), a su vez fue menor que la alcanzada en 2002 (85%). La matrícula no oficial para el 2009 fue de 16.317 y se evidencia un decrecimiento desde 2002, año en el cual se reportó un total de 36.467 estudiantes.

En cuanto a los indicadores de eficiencia interna, las instituciones educativas oficiales presentaron para 2008 una tasa de aprobación de 93%, reprobación 4.1% y deserción 3%, mientras que las instituciones educativas no oficiales: 96.2%; 1.3% y 2.5%, respectivamente. De 53 colegios jornadas oficiales que participaron en pruebas Icfes en 2008 y 2009, 2 se encontraron en nivel alto, 31 en nivel medio, 19 en bajo y 1 en inferior, representando un aumento con relación al 2008, año en el cual no hubo colegios en nivel alto, 24 se encontraban en nivel medio y 28 en bajo.

Los colegios que dan cuenta de la ejecución presupuestal, reportan inversiones en los siguientes rubros:

- Sistematización de boletines de rendimiento escolar: 8.51% del total del presupuesto).
- Transporte y comunicación: 5.52% del total del presupuesto.
- Derechos de grado: 2.15% del total del presupuesto.
- Agenda y Manual de convivencia: 4.63%.

- Mantenimiento de la entidad: participación porcentual de 23.93%.
- Material didáctico: participación porcentual de 14.04%. Inversión en material de apoyo pedagógico fungible, no registrado en inventario y de uso personal de las y los estudiantes.
- Otros materiales y suministros: inversión de 12.48% sobre el total de los recursos. Adquisición de bienes de consumo indispensables para el funcionamiento administrativo del colegio.
- Salidas pedagógicas: con una participación porcentual de 1.89% del total del presupuesto.
- Otras actividades científicas, deportivas y culturales: 3.43% del total del presupuesto.

En conclusión, el 76.59% del total de sus recursos los destinan GASTOS DE FUNCIONAMIENTO donde los más representativos son: MANTENIMIENTO DE LA ENTIDAD, OTROS MATERIALES Y SUMINISTROS Y MATERIAL DIDÁCTICO, y un 23.41% lo destinan a GASTOS DE INVERSIÓN (su representación porcentual es mínima, por ello no se refleja en el cuadro). (Secretaría de Educación Distrital, 2009, p. 26).

Revisando la evaluación adelantada por la SE con el apoyo del IDEP sobre la gestión pedagógica, administrativa y de infraestructura de las instituciones educativas de Bogotá, se encuentra que la localidad de Ciudad Bolívar tiene, según las dimensiones medidas y los puntajes asignados, retos importantes en algunos de los subtemas que componen los ejes valorados. En una escala en la que se considera como altamente positivo un porcentaje superior a 70% y como alertas porcentajes por debajo de 50%, la localidad obtuvo los siguientes:

- Gestión pedagógica 54.6%
- Gestión administrativa y financiera 63%
- Infraestructura 66.9%

- Total: 59.8%

Para efectos del tema que convoca esta investigación, el componente de relaciones con la comunidad se encuentra en 51.4%.

En el ejercicio ciudadano de construcción participativa de los presupuestos a partir de la identificación de las necesidades más sentidas de las localidades, en orden de prioridad, Ciudad Bolívar estableció:

- Formular y desarrollar estrategias para incrementar la seguridad en los colegios y sus alrededores.
- Formular y desarrollar estrategias para que las y los escolares del sistema educativo oficial tengan mayores oportunidades para realizar actividades deportivas y culturales extracurricularmente.
- Participación de las comunidades educativas en colegios y localidades.

Por último, en el análisis de la evaluación de desempeño realizada a docentes y directivos, y con una participación de 654 profesores y profesoras, se encontró que en la localidad y para las dimensiones evaluadas dentro de las competencias funcionales (dominio curricular; planeación y organización académica, pedagógica y didáctica; evaluación del aprendizaje; uso de recursos; seguimiento de procesos; comunicación institucional; interacción comunidad/entorno, el puntaje de este último fue de 92.1), las maestras y los maestros de la localidad obtuvieron un promedio sobresaliente. Es similar al puntaje de los directivos, quienes también alcanzaron una calificación sobresaliente (la calificación obtenida en el subcomponente interacción comunidad/entorno fue de 91.58).

El proyecto “ESCUELA PARA LA FORMACIÓN Y LIDERAZGO COMUNITARIO EN OCHO COLEGIOS DE CIUDAD BOLIVAR, con el fin de conformar y establecer una “Red de Asociaciones de Padres de Familia de los Colegios de la Localidad 19, para el Mejoramiento Continuo de la Calidad de Vida de las comunidades.”, fue aprobado por el Fondo Nacional Colombiano (FNC) en noviembre de 2007 e inició sus actividades formalmente en febrero de 2008, tras la firma del convenio entre Consorcio en calidad de Gerente del Fondo y la Asociación de Padres de Familia de la Institución Educativa de San Francisco, en calidad de

coordinador y responsable general del proyecto. La Asociación de Padres de Familia de la IE Estrella del Sur, se convirtió en un socio fundamental en la ejecución del mismo.

El propósito del proyecto es “Contribuir al fortalecimiento de la democracia, la convivencia, los procesos institucionales y el clima escolar a través del desarrollo y ejecución de la “ESCUELA PARA LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO” de padres, madres y estudiantes de las instituciones educativas participantes.”

El proyecto se propuso alcanzar los siguientes resultados durante un periodo de año y medio:

- Estructurar una estrategia pedagógica y metodológica de la Escuela de Liderazgo para trabajar y formar a estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general.
- Posicionar y desarrollar la Escuela de Liderazgo en las 8 instituciones educativas como una herramienta de formación para el liderazgo ciudadano.
- Conformar la Red de Asociaciones de Padres y madres de Familia de 8 Colegios de la Localidad 19 como estrategia que impulsa una Escuela de Liderazgo en la localidad.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Identificar y analizar en las narraciones de estudiantes, maestros, docentes/directivos y padres de familia de tres de las instituciones educativas participantes en el proyecto *Escuela para la formación y liderazgo comunitario en ocho colegios de Ciudad Bolívar*, sentidos sobre el vínculo entre comunidad e instituciones educativas y su relación con los procesos formativos en los contextos comunitarios y escolares.

3.2. Objetivos específicos

Identificar en las narraciones de los participantes imaginarios y sentidos, contruidos sobre la escuela y la comunidad que subyacen al vínculo.

Caracterizar el vínculo comunidad-instituciones educativas desde los sentidos atribuidos por la población participante en la investigación.

Identificar las tensiones que este vínculo implica para los procesos formativos de los involucrados en los contextos escolares y comunitarios.

Identificar posibles efectos del mencionado vínculo en las culturas: escolar y local/comunitaria.

4 METODOLOGIA

4.1. Enfoque metodológico

Intentar comprender el entramado de realidades tejidas en el vínculo comunidad-escuela, implica, dar cabida a las voces de los distintos actores, a sus sentidos, saberes y creencias que subyacen a las formas de relación y de construcción del vínculo. Dichos sentidos y saberes, pueden ser aprehendidos a través de las narraciones, vehículo humano para hacerse inteligible en el mundo social con otros y con el sí mismo,

(...) En este sentido, las narraciones son recursos conversacionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción progresa. (...). Como dispositivos lingüísticos, las narraciones pueden usarse para indicar acciones venideras, pero no son en sí mismas la causa o la base determinante para tal tipo de acciones; en este sentido las autonarraciones funcionan más como historias orales o cuentos morales en el seno de una sociedad. Son recursos culturales que cumplen con ese tipo de propósitos sociales como son la autoidentificación, la autojustificación, la autocrítica y la solidificación social. (Gergen, 1996, p. 234).

Importante resulta para investigación tener en cuenta dos elementos centrales sobre las narraciones y su proceso de comprensión:

- Las narraciones no tienen un carácter de verdad o falsedad, en tanto, ellas en sí mismas, crean los sentidos de lo que se define como verdad y son recursos comunitarios para construir, mantener, movilizar relaciones. En este sentido, los relatos de los participantes de la investigación no son ni ciertos ni falsos, ni buenos ni malos, son los relatos que permiten y favorecen los encuentros y los desencuentros, son los relatos que hay que rastrear para comprender cómo se construye, mantiene o tensiona el vínculo. Así las cosas, el análisis de los relatos no obedece meramente a un tema cualitativo o cuantitativo, que dicta cuál narración es más o menos importante según las veces en que se insista en

ella o diverja del común de las opiniones. Las narraciones o los relatos, son textos todos que suman con riqueza significativa a la comprensión de la situación estudiada. Desde ese lugar, fueron analizados en esta investigación.

- No obstante lo anterior, existen mínimos necesarios para que una narración sea considerada inteligible y por ende, susceptible de ser comprendida. Son esto mínimos, los que dan pautas para la selección de las narraciones que fueron objeto de análisis en la investigación. Gergen (1996) invita a tener presente 6 elementos que aportan a que una narrativa sea inteligible:

- Punto final claramente apreciado: Se trata de contar un acontecimiento que llega a algún punto o una meta. Aunque en esta investigación no se asumió como la finalización de un relato, pues el tema presenta narraciones inacabadas y en proceso de construcción sujetas a las interacciones, las experiencias y los intercambios, sí interesó seleccionar aquellos relatos cuyos contenidos llevaban a un punto claro sobre el tema en cuestión de indagación;
- Selecciona acontecimientos relevantes para llegar a ese punto final, esto es acontecimientos que son relevantes y favorecen la comprensión de la meta del relato, bien desde su probabilidad, accesibilidad, importancia o su desarrollo;
- Ordena los acontecimientos, de acuerdo a factores de importancia, valor, oportunidad. Los relatos de esta investigación más que obedecer a una organización lineal de carácter temporal, fueron organizados siguiendo la dinámica de los sentidos o significados, de las opiniones sobre los participantes. Las preguntas que eventualmente pudo orientar la investigadora sirvieron para ir estructurando la comprensión de las narraciones de los participantes;

- Estabilidad de la identidad y función de los personajes o los objetos que participan de la narración, en este caso, asociados a los docentes, los y las estudiantes, las madres y los padres y otros actores de la comunidad.
- Vinculaciones causales, esto es explicaciones urdidas en el tejido narrativo, y que dan cuenta de acontecimientos relacionados de formas interdependientes.
- Signos de demarcación, que dan cuenta del inicio y del final de una narración, y al menos, en esta investigación del cierre pertinente para avanzar hacia su comprensión.

Así mismo, aclarando como señala el autor en mención, que las modalidades narrativas y los elementos que la hacen ser tal, guardan estrecha relación con los momentos históricos, se tuvieron en cuenta las tres formas narrativas en las que el autor ordena el movimiento y que sirven de base para explicar otras formas narrativas como la comedia, la tragedia, la novela, la epopeya histórica etc. Esto incluso sirvió como base para establecer el tono en el que los participantes se iban refiriendo en sus relatos sobre el vínculo. Las tres modalidades planteadas por Gergen (1996) son:

Narración de estabilidad: "(...) narración que vincula los acontecimientos del modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado; la vida simplemente fluye, ni mejor, ni peor." (p. 242).

Narración Progresiva: "que vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa a lo largo del tiempo sea incremental."

Narración regresiva: de movimiento decreciente, de un permanente deslizamiento en caída.

En últimas, se trató en esta investigación de comprender los elementos que subyacen a las narraciones de los participantes en la investigación y en donde la complejidad del vínculo tiene un espacio para su inteligibilidad. Esta investigación encuentra en los postulados del enfoque hermenéutico una oportunidad para avanzar hacia la comprensión de las narrativas de los participantes de la investigación, esto es de encontrarle la unidad intencional del mismo (Ricouer, 1985), situándolo en contextos de acontecimientos “precedentes y consecuentes” al decir de Gergen (1996).

“Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.” (Gadamer, 1984, p. 467). En tanto, la realidad social aparece como un texto con sentidos susceptibles y requeridos de comprensión, ésta última, la comprensión, aparece entonces como el proceso mediante el cual se llega a un acuerdo bien entre dos partes de una conversación o entre quien lee e interpreta y el texto.

Se trató en esta investigación de un doble ejercicio comprensivo, de una parte mediante la conversación procurada a partir de las entrevistas, de otra a partir de la objetivación de éstas en texto mediante su transcripción y de los mapas plasmados por los participantes.

En la conversación procurada a partir de las entrevistas, el proceso de comprensión siguiendo a Gadamer (1984), se relaciona con “(...) atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el que se intenta entender lo que dice.” (p. 463) poniendo en juego el extrañamiento y lo adverso.

En el caso del texto objetivado de las entrevistas y los mapas, se trata, de participar en sentido presente de lo que el texto comunica, susceptible de alcance por todo aquel que esté en condiciones de leer. Así las cosas, la comprensión no se trata de “(...) una trasposición psíquica. El horizonte de sentido de la comprensión no

puede limitarse ni por lo que el autor tenía originalmente in mente ni por el horizonte del destinatario al que se dedicó el texto de origen.” (Gadamer, 1984, p. 474).

Tal como el lector podrá leerlo en el apartado de la discusión, este acercamiento al texto, desde la comprensión no es nunca la repetición del mismo, como la creación de uno nuevo. Así fue posible, que la investigadora, volviera sobre los relatos de los participantes para sobre ellos construir conjeturalmente otros nuevos relatos. Conjetural en tanto el texto objetivado, prescinde de las intenciones iniciales de su dueño y se convierte en una nueva construcción. (Ricouer, 1985).

4.2. Instrumentos

En aras de alcanzar los propósitos de esta investigación y de facilitar la emergencia de las narraciones como textos de investigación a comprender, se emplearon dos técnicas que por su flexibilidad y apertura son pertinentes para tal fin. A continuación se da cuenta de estos:

4.2.1. Técnicas de conversación narración: Entrevistas en profundidad y grupos de discusión:

Dado el reto de identificar a partir de las narraciones los elementos que dan sentido al vínculo, la investigadora fue sensible a trabajar con una propuesta comunicativa que por su flexibilidad permitiera la emergencia espontánea de las narraciones con relación al vínculo y sus implicaciones, tanto de manera individual como colectiva. Por tanto, decidió seguir la propuesta de Valles (1999), con relación a la entrevista en profundidad, en la que algunas veces contó con uno, dos o tres participantes, y los grupos de discusión como técnicas de conversación.

Tanto la entrevista o grupo de discusión, estaban orientados por el mismo guión, los mismos intereses, su carácter grupal o individual dependió de las circunstancias en las que ésta debería realizarse. Sí fue un interés común, la obtención de profundidad, especificidad y amplitud de las respuestas.

Valles (1999), siguiendo a Luis Enrique Alonso (1994), señala:

La entrevista en profundidad es... un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que 'hablan al sujeto'. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista. El discurso aparece, pues como respuesta en una situación dual y conversacional con su presencia, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (...). (Alonso, 1994:230) (En: Valles, 1999, p. 195).

Son ventajas de este tipo de entrevista: la riqueza informativa que procura, la posibilidad de indagar temáticas o aspectos no previstos inicialmente, la flexibilidad que favorece una amplia comprensión de los temas a indagar, así como la generación puntos de vistas, hipótesis, enfoques.

Adicional a esto y trabajando sobre las ideas de Raymond L. Gorden, señala cómo el proceso de obtención de la entrevista se desarrolla en un contexto que depende de dos factores: a. la combinación entre entrevistador, entrevistado y tema, mediados por ejemplo, por temas psicosociales que afectan el proceso comunicativo; b. la relación de la entrevista con la comunidad, la cultura o la sociedad. Lo cual implica, tomar decisiones de diseño referidas tanto a la selección de los informantes, tiempo, lugar, así como la motivación que se procura en el o los entrevistados.

En el desarrollo de la investigación, y dadas las condiciones de tiempo, las sesiones de entrevistas se tornaron grupos de discusión, en tanto, la convocatoria realizada se facilitaba invocando en el mismo espacio a varios participantes. Por esta razón, a continuación se hará también una breve referencia a esta técnica con la que se orientó estos encuentros en los que participaron más de cinco participantes.

Los grupos de discusión, fueron de especial riqueza durante la investigación, pues básicamente se convirtió en el mecanismo principal de interacción entre los participantes exponiendo lugares de acuerdo, desacuerdo, complementariedades y oportunidades para poner a consideración temas interesantes que se iban tejiendo en la trama del intercambio conversacional. Tal como lo señala Valles (1999), "el grupo de discusión se ajusta a la función metalingüística del lenguaje ("en cuanto que

produce discursos particulares... que remiten a otros discursos generales y sociales”). (p. 195).

Se rescata siguiendo también a Valles, su flexibilidad para trabajar con un grupo amplio de participantes y la interacción grupal en tanto, las reacciones o respuestas de uno favorecían la emergencia de respuestas y reacciones de otros. Este efecto sinergia, enriqueció de sobremanera la mirada de la investigadora sobre las situaciones indagadas.

Siguiendo esto, se procuró que en el desarrollo de las entrevistas, los participantes, la sintieran más como una conversación fluida y afín a su cotidianidad, pues son ellos, los participantes, los sabedores, los dueños y productores de los relatos. Siguiendo la propuesta de preparación de este tipo de entrevistas se empleó un guión con temas y subtemas asociados a los objetivos y las categorías de la investigación.

Cada entrevista individual o colectiva, fue jugando un papel relevante, en la medida en que enriquecían los diálogos posteriores, agudizaban la mirada de la investigadora y favorecía que pudiera adentrarse a nuevas comprensiones sobre el tema. Durante estos diálogos la investigadora se permitió recoger la narrativa y devolverla a los participantes a cuenta de validar que las comprensiones por ella construidas, estuviesen relacionadas con las intenciones de los entrevistados.

4.2.2. Cartografía social

En vista de los retos que planteaba aprehender el vínculo comunidad escuela para la investigadora, y revisando algunos postulados claves, optó por identificar las relaciones del vínculo teniendo como referente el territorio, siendo la cartografía social una herramienta clave para este fin y complementaria a la entrevista anteriormente señalada.

El interés por la cartografía remite a la pregunta por el espacio social, un espacio social que se rehace semiótico-materialmente y que emerge a partir de las acciones mismas de los actores sociales,

Para varios autores el espacio social es, fundamentalmente, un espacio que se construye mentalmente desde el propio recorrido que se hace a través de los distintos y variados entramados resultantes del juego de interacciones sociales. El espacio social entonces, no es un espacio homogéneo, un espacio objetivo, sino, ante todo, un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria de movimiento y no como representación universalmente dada. (Herrera, 2008, p. 2)

El espacio social, más aún el territorio, se convirtió en un pretexto importante de la investigación para rastrear el vínculo, “El territorio tiene historia, memoria, geografía; y la cartografía social es una forma de aproximarse a la comprensión de las realidades territoriales, de las realidades que han surgido de la relación de los actores sociales con el territorio.” (p. 13).

El mapa justamente favorece hacer “(...) visible lo invisible del territorio”, no se trata de imitación de éste sino de una reconstrucción sentida de las trayectorias y relaciones de quienes le habitan o transitan. Más aún, dichos “(...) mapas sociales no simplemente representan a un sistema, sino que lo producen en la medida en que dicho sistema produce el mapa. Los mapas sociales constituirían, pues, un recurso metodológico de diferenciación del sistema frente a sí mismo.” (Ibid. p. 5).

La construcción de los mapas en esta investigación se inspiró en la propuesta metodológica de Herrera (2008),

1. Se buscaba identificar en los mapas itinerarios, representaciones y posiciones que dan cuenta del vínculo.

2. Así mismo provocar la identificación de líneas de relaciones -comunicación, construcción o poder- que permitieran la comprensión de la relación de comunidad-escuela en el territorio.

3. Los mapas fueron construidos con los habitantes del territorio y a partir de sus propias significaciones.

4. Se tomaron como referentes las etapas básicas propuestas por el autor: a. Selección de la unidad territorial a mapear, se convocó a los participantes a pensar en qué era la comunidad, qué relación tiene con el territorio que habitan, y si podría ser o no plasmada en un mapa. De ser plasmada cómo se haría? Quiénes harían parte de este mapa de la comunidad?; b. Construcción propiamente del mapa identificando esos grupos, entidades u organizaciones que lo conforman. c. Revisión de los mapas a la luz de lo identificado, esto se realizó sólo en dos de las tres instituciones educativas con estudiantes.

4.3. Participantes.

La Red, en sus inicios, se constituyó con la participación de ocho instituciones educativas (de las cuales siete participaban de manera más constante) y con un aproximado de cuatro miembros por institución, siendo estos principalmente estudiantes, padres y madres de familia.

Durante la investigación se trabajó con las madres y los padres de familia vinculados a la Red, principalmente de las instituciones educativas: Estrella del Sur (5), San Francisco (2) y Guillermo Antonio Cano (3). Esto, dado que fueron los más receptivos e interesados en la temática de la investigación. Ellos y ellas fueron quienes realizaron los contactos con estudiantes, docentes y madres y padres, y se encargaron de la selección de los participantes. Los criterios que se convinieron para la selección de las y los estudiantes fueron:

- Estudiantes de secundaria y media, preferiblemente de grados séptimo, octavo, noveno y once. Bajo el supuesto de que estos han consolidado experiencias como estudiantes y jóvenes, y tienen un recorrido por el sistema educativo.
- Estudiantes dispuestos e interesados en contar su experiencia como jóvenes escolarizados a terceros desconocidos.

Los criterios que se convinieron para la selección de las y los docentes fueron:

- Maestros y maestras con trayectoria y tiempo en las IE y con experiencia o motivación para el trabajo con la comunidad.
- Maestros y maestras dispuestos e interesados en participar en la entrevista propuesta.

En total se realizaron entrevistas y mapas con 35 estudiantes de las tres instituciones educativas. Y se entrevistaron a 9 maestras y maestros de dos de las tres instituciones.

Los criterios que se convinieron para la selección de las madres y los padres fueron:

- Padres y madres con vínculo a algún programa, proyecto de la IE.
- Padres y madres vecinos de la IE.
- Padres y madres dispuestos e interesados en participar en la entrevista propuesta.

Es importante señalar que la participación familiar se vio principalmente representada en madres, la participación según género presenta la siguiente relación: 33 madres y siete padres de familia. Con los padres y madres vinculados al proyecto Escuela para el Liderazgo, se trabajó con entrevistas, mientras que con las demás madres y padres se trabajó con cartografía social, ésta última sólo se llevó a cabo en dos de las tres IE.

4.4. Categorías.

Las categorías trabajadas fueron el resultado de una construcción permanente entre la teoría y la práctica. A continuación se da cuenta de ellas:

- 4.4.1.** *Construcciones narrativas sobre la escuela:* Esta categoría organiza las referencias que los participantes de la investigación realizan en sus narraciones en torno a sus creencias y perspectivas sobre la escuela. Esta categoría se estructura a partir de tres subcategorías:

4.4.1.1. Nociones y expectativas sobre los sujetos escolares: Referida a lo que los participantes de la investigación han construido sobre las prácticas usuales y cómo se espera o se relacionan desde su condición de estudiantes, madres y padres o docentes con los demás actores que influyen en el proceso formativo.

4.4.1.2. Valor social de la escuela: Permite agrupar las referencias narrativas a los sentidos sociales que los participantes en la investigación atribuyen al para qué y por qué de la escuela como institución formadora.

4.4.1.3. Relaciones en el ámbito escolar: referida principalmente a tres dimensiones:

Relaciones pedagógicas: lo cual da cuenta de las formas cómo los participantes de la investigación se refieren a los procesos emprendidos por las IE en torno a los asuntos pedagógicos: didácticas, currículo, evaluación, relaciones alumno – maestro, entre maestros y con directivos. Tratamiento a los asuntos del ausentismo escolar, problemas difíciles de aprendizaje, repetición y el seguimiento a los resultados institucionales.

Relaciones en torno a la gestión institucional: es decir, relaciones que sostienen, promueven o apoyan el logro y cumplimiento de la filosofía institucional.

Relaciones en el marco de la cotidianidad de la escuela: es decir, relaciones que se construyen en el marco de la informalidad y a partir de las transacciones que se dan en la vida cotidiana y que se encuentran mediadas por los afectos y los sentidos individuales del ser y estar en la escuela.

4.4.2. Construcciones narrativas sobre comunidad: Teniendo en cuenta que la comunidad se constituye en una categoría producto de las relaciones

entre diferentes factores, y compuesta de comprensiones objetivas y subjetivas, esta categoría buscó indagar sobre las narraciones de los participantes que dieron cuenta de:

Distribución geográfica y territorial.

Actores, grupos u organizaciones que la conforman.

Expectativas y nociones sobre comunidad.

Condiciones culturales y socioeconómicas atribuidas a la comunidad.

4.4.3. Construcciones narrativas sobre el vínculo escuela – comunidad: Finalmente, en esta categoría se recogieron las narraciones que dan cuenta de las concepciones, percepciones, juicios, prejuicios, sentidos que los participantes en la investigación otorgan al vínculo. Se refiere principalmente a tres temas:

4.4.3.1. Formas de vinculación y relacionamiento: Se refiere a las manifestaciones del vínculo, esto es, a las tipologías y estrategias que lo operativizan y lo materializan.

4.4.3.2. Tensiones, es decir, los lugares de conflicto o espacios de vacío de la relación entre IE y comunidad.

4.4.3.3. Valor agregado del vínculo, las ganancias que se obtienen al llevar a cabo acciones o procesos desde el trabajo articulado entre IE y Comunidad.

La investigación partió de la definición de categorías en relación a los ejes principales del vínculo, escuela, comunidad y el vínculo en sí mismo. Esto en la medida en que las partes que buscan vincularse, al ser de naturaleza y propósitos diferentes requieren ser comprendidas en su interdependencia y en su individuación.

Interesó en esta investigación rastrear en las narraciones de los protagonistas las categorías propuestas, con la hipótesis de que a través de ellas, se encontrarían

las pistas que en la cotidianidad dan cabida o tensionan los encuentros e incluso hacen posibles los desencuentros. La primera categoría, Construcciones narrativas sobre la escuela

Algunas de las subcategorías se fueron revisando y validando a partir de los diálogos informales que se tuvieron con los participantes, como del acompañamiento a las actividades por la Red de Asociaciones e incluso construyendo en el transcurso de la sistematización de los datos.

Las subcategorías nacen de la relación entre las principales dimensiones identificadas a partir de los aportes teóricos y su pertinencia sobre lo que se iba encontrando en la investigación, así como la experiencia de la investigadora sobre el tema.

4.5. Procedimiento.

Para dar cuenta del desarrollo de esta investigación, resulta clave reconocer los diferentes momentos en los que se llevó a cabo:

4.5.1. Identificación de ejes temáticos a indagar:

La autora, tenía por su condición laboral, vínculos con el tema central de este trabajo de grado. Así las cosas, a partir de la experiencia y a partir del seguimiento a algunos proyectos implementados en diferentes regiones del país, se constituyó en una necesidad profundizar en la comprensión de los elementos que están a la base del vínculo, esto con la finalidad de trascender los lugares comunes asociados a la tensión y la complejidad con el que usualmente maestros, padres y otros actores educativos se referían.

Para avanzar en el propósito, se llevaron a cabo algunos diálogos informales con investigadores expertos como: Inés Dussel, Inés Aguerrondo, Emilio Tenti Fanfani y Nerio Neirotti, y se revisaron algunas experiencias nacionales e

internacionales que priorizaban el vínculo como estrategia, a partir de lo cual se construyeron los objetivos que orientaron la investigación y se delimitaron los ejes del marco conceptual.

4.5.2. Identificación y selección de la experiencia:

Con los elementos anteriormente mencionados, y tiempo después se procedió a la selección de la experiencia de los actores vinculados al proyecto “Escuela para la formación y liderazgo comunitario en ocho colegios de Ciudad Bolívar”. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- La investigadora como parte de sus obligaciones laborales y en conjunto con funcionarios de la Fundación Social Holcim Colombia, asesoró y acompañó en su momento a los líderes del proyecto en la formulación de la propuesta final que fue presentada al concurso adelantado por el Fondo Nacional Colombiano, por tanto, previo al proceso investigativo, ya existían vínculos de confianza y afectivos construidos.
- La facilidad de la ubicación geográfica de la experiencia, siendo éste un elemento fundamental para la realización del trabajo de campo.
- La disposición e interés manifestado por los líderes de la experiencia, así como por los facilitadores de las fundaciones que presentaron el proyecto al Fondo Nacional.
- El conocimiento previo sobre la experiencia y acciones adelantadas por los líderes comunitarios y educativos de las asociaciones de padres que coordinaban la propuesta.
- El interés que manifestaron los directivos frente a la implementación de un proyecto que sumara al propósito educativo de fortalecer la articulación de padres y comunidad en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas.
- La sensibilidad de la localidad Ciudad Bolívar frente a la participación comunitaria. Y la fuerza de una experiencia que busca promover un trabajo en

Red entre 8 instituciones educativas, dado el capital social y los aprendizajes que de ésta podrían derivarse para enriquecer las estrategias de trabajo con fines similares.

- El desarrollo con el que ya contaba el proyecto en el momento en que la investigadora decide retomar el trabajo de campo. Que para entonces ya contaba con casi año y medio de ejecución.

El acercamiento a la experiencia implicó diálogos con los facilitadores de la alianza, con los líderes y con los miembros de la red, para conocer el proceso. En este momento se acompañó a la Red en sus reuniones semanales y en la salida pedagógica destinada a consolidar vínculos y finiquitar acuerdos sobre temas asociados. A partir de dichos acompañamientos, la investigación fue definiendo y concentrando el interés de indagar más sobre las narraciones y en específico, los sentidos, imaginarios, creencias que sobre comunidad y escuela aparecían. Así mismo decidió ampliar el trabajo de campo a otros actores de las comunidades educativas y no concentrarla en la experiencia del Proyecto Escuela de Liderazgo en ocho instituciones educativas de Ciudad Bolívar.

Los líderes de tres de siete de las instituciones educativas manifestaron su interés en dicho propósito y se convirtieron en aliados incondicionales para el trabajo de campo.

4.5.3. Implementación del trabajo de campo:

El trabajo de campo fue estructurado de la siguiente manera:

- Reconocimiento y sensibilización del contexto: Para lo cual se llevaron a cabo entrevistas a los líderes del proyecto y miembros de la Red, y se acompañaron sesiones de encuentro de la misma. De las sesiones se tomaron notas de campo sobre ideas o temas a indagar, así mismo, sobre elementos que luego alimentaron la organización de la información y dieron pistas para su análisis.

- Entrevistas a estudiantes y docentes y directivos de las tres instituciones educativas, aunque no se logró ni igual número de entrevistas, ni desarrollar el mismo plan de trabajo en las tres instituciones educativas, sí se recabó información muy valiosa para el objeto de esta investigación. La investigadora optó por reconocer las diferentes dinámicas de las instituciones educativas y trabajar con la información disponible. En total se realizaron 17 entrevistas de las cuales solo tres fueron individuales y el resto con participación al menos de dos personas.
- Construcción de los mapas de cartografía social con estudiantes y padres participantes, en total se construyeron 14 mapas de las comunidades, 5 de madres de familia de dos de las tres instituciones educativas y los restantes son de estudiantes de las tres instituciones educativas invitadas a participar en la investigación. Los mapas fueron fotografiados y se adjuntan como anexos.

Las jornadas de campo se realizaron en las instituciones educativas de los y las participantes y en jornadas escolares y extraescolares (éstas últimas sólo para estudiantes de la IE Estrella del Sur). Algunas de las jornadas de construcción de los mapas contaron con el acompañamiento y colaboración de las madres y el padre de familia representantes de las Asociaciones de Padres de Familia y miembros de la Red.

Las entrevistas duraron entre 40 minutos y hora y media, y fueron en su mayoría grupales (mínimo dos y máximo 5 participantes). Las sesiones para la construcción de mapas duraron entre dos y tres horas y se desarrollaron en dos sesiones. En los casos de las IE Guillermo Cano y Estrella del Sur se llevó a cabo una sesión adicional en la que estudiantes que venían participando en la construcción de los mapas y otros nuevos, hicieron una relectura y compartieron sus comentarios y propuestas de ajustes, complementos o cambios a los mismos.

4.5.4. Análisis de la información y construcción del documento final:

Con la información acopiada, se procedió a la transcripción de las entrevistas y revisión de los mapas. Las entrevistas fueron transcritas y en aras de la categorización se seleccionaron aquellas que representaron mayor riqueza narrativa. Durante esta fase se usó Atlas.Ti (versión 5.2), para categorizar algunas de las entrevistas, mientras otras se organizaron a través de la construcción de matrices. Las matrices fueron usadas, en tanto, para la investigadora resultó ser una estrategia más flexible y pertinente que la categorización a través del Atlas Ti. Las transcripciones de las entrevistas no se anexan por solicitud de algunos de los protagonistas de la investigación. Sin embargo, se adjuntan algunas matrices que sirvieron de base para la organización de la información.

Los mapas fueron fotografiados para incorporarlos como anexos al documento final de investigación. De otra parte, los mapas fueron analizados siguiendo el interés de partida de identificar cómo en el territorio se construye o no la existencia de la comunidad, cuáles actores, instituciones o entidades la conforman y cómo se establecen los vínculos. Así mismo, se recuperaron algunos diálogos que fueron seleccionados por la investigadora como relevantes, para recordar y enriquecer la revisión de los mapas.

Entrevistas y mapas fueron organizados a partir de las categorías de partida propuestas, sin perder de vista la posibilidad de construcción de categorías emergentes y la identificación tanto de divergencias como de puntos en común entre las diferentes instituciones educativas, pues divergencias y puntos en común se consideraron dimensiones fundamentales para el análisis.

Una vez organizada esta información a partir de las categorías, se procedió a su relectura tanto desde el marco conceptual como de los ejes centrales identificados en las narrativas y que estructuran los imaginarios, sentidos, creencias construidas sobre los vínculos y sobre cada uno de los actores partícipes de dicho vínculo. Así mismo, se revisó literatura adicional que enriqueciera la comprensión de los hallazgos.

5 RESULTADOS

Sin pretender realizar generalizaciones, se asume que el trabajo de campo realizado en esta investigación puede dar luces para enriquecer las lecturas construidas en otros contextos sobre el tema en cuestión. Desde esta investigación, la autora se propuso construir un acercamiento al vínculo escuela comunidad, desde las apreciaciones, experiencias y trayectorias contenidas en los relatos de sus protagonistas. La exposición de los resultados se hará siguiendo el esquema de las categorías principales propuestas.

5.1. Construcciones narrativas sobre escuela.

5.1.1. *Sobre los sujetos escolares:*

En las narraciones que los sujetos vinculados alrededor de los procesos formativos de los estudiantes han construido sobre la escuela, se encuentran elementos para comprender cómo se potencia, mantiene o conflictúa la materialización del vínculo, cuáles son los factores que facilitan que determinada escuela sea más o menos abierta a la comunidad, dónde y cómo se caracterizan esas aperturas, esas fisuras a través de las cuales se filtra el contacto comunidad escuela o se levantan los muros para mantener a una distancia prudente, la influencia comunitaria.

Las relaciones se construyen en el intercambio cotidiano de experiencias, a su vez, se orientan por los imaginarios, juicios, prejuicios, sentidos que atraviesan a los sujetos. Desde esta perspectiva, resulta interesante identificar esas nociones de sujetos escolares que circulan en las interacciones.

Las construcciones comunes sobre los sujetos escolares, docentes, estudiantes y padres, parecieran ser piezas de un rompecabezas en construcción. Estas oscilan en una gama de variadas representaciones, a continuación se expondrán aquellos relatos que señalan los núcleos de las nociones y aquellas nociones por las que transitaron las conversaciones.

A continuación se hará referencia a las nociones y expectativas que en las narraciones de los participantes se identifican sobre los padres y madres, docentes y estudiantes:

5.1.1.1. Sobre los estudiantes:

Uno de los núcleos de las narrativas, sobre estudiantes, se relaciona con la **noción de potencia y posibilidad** que representa el niño, la niña o el o la joven estudiante. Al respecto, podría traerse una frase de una maestra, quien señala "(...) los niños tienen unas ideas que hay que saber canalizar para que realmente aquí en Ciudad Bolívar surjan (...)".

La noción de potencia entra en tensión con las condiciones juveniles y el mandato social adulto de cuidado y protección, en tanto la despreocupación de estudiantes con su situación. En palabras de una maestra:

De pronto en los muchachos tampoco hay preocupación, no hay sentido de pertenencia a la institución, no son todos, pero sí un buen número de estudiantes que lo hacen, la ley del menor esfuerzo. Entonces uno se preocupa y se pregunta: '- ¿Pero qué hago yo, qué actitud debo tomar?. Uno a veces trata de dar un enfoque acerca de cómo ve uno a los muchachos, pero a veces se siente frustrado, sin embargo esa es nuestra labor y hasta donde uno puede tratar de reubicarlos porque es complicadísimo, es un proceso muy largo y tiene que incluir a los padres de familia, los docentes, toda la sociedad en general, eso es más o menos lo que puedo aportar en ese lado.

O por su dependencia, a continuación un relato de maestra:

Es como una dependencia, ellos no son autónomos, ellos esperan a que uno les busque, les mire, y no toman una decisión; pienso que es falta de autonomía, no toman una decisión por ellos, es que yo les digo: '-Ya es una decisión de ustedes muchachos, ya la escuela hizo su parte', hay que mirar, buscar, orientar. Ahorita nosotros tenemos una encuesta, se presentaron dos a la universidad por mucho.

Un segundo núcleo, se comprende desde las **desventajas culturales del contexto**, las que a su vez se convierten en oportunidad para las relaciones

pedagógicas y cotidianas y también en riesgo para los estudiantes. En la voz de un maestro:

(...) hay muchos niños que pueden participar en las actividades que las mismas áreas organizan y que podemos desplazarlos a otras localidades, a otros contextos que para ellos son nuevos. Hay muchos niños que ni siquiera conocen el centro de Bogotá, entonces sacarlos a ese espacio es maravilloso, chévere, agradable y es otra manera de nosotros manejar el aprendizaje. Un gran riesgo para ellos son las pandillas, la prostitución, los juegos de maquinitas que están cerca de los colegios... De pronto inviertan la plata que les dan en los juegos y es que al lado del juego están los vicios, las drogas, el abuso sexual, muchas cosas que puede haber ahí que nos preocupan.

Un tercer núcleo, hace referencia a los ***vacíos o prácticas que los estudiantes apropian desde su hogar***, siendo éstos en algunos casos, motivo de conflicto para el quehacer pedagógico. Y un cuarto, ***las condiciones propias de las generaciones jóvenes y sus relaciones entre sí***. A continuación, se señala un relato de una maestra en el que hace referencia a los dos núcleos mencionados:

Entonces uno ve en los muchachos que así como los tratan en su casa -que es a los gritos y a las patadas- quieren que todo el mundo los trate así. Ellos por ejemplo se saludan con una patada, con un puño; por decir algo, uno les hace un favor y ellos no dicen: '-Gracias o por favor', no ponen en práctica eso. Y es muy raro el niño que de verdad viene con esas normas morales de su casa, entonces uno ve que a ellos les da igual y el trato entre ellos es muy fuerte, lo hacen con vulgaridades, con groserías...

Las nociones y expectativas, transitan entre:

Sujetos en riesgo, tanto de las acciones de sus pares, como del contexto con el que se relacionan:

Hay que ver cómo la agresividad influye en los otros niños. Por ejemplo, yo tengo una niña que a principios de año era excelente estudiante, pero entonces se juntó con otras niñas, y el mismo medio ambiente en que ellas se

desenvuelven, la volvió agresiva, grosera, y eso repercutió en su rendimiento académico.

Sujetos en cambios, con perspectiva, valores y prioridades diferentes a los de los estudiantes de otras generaciones atrás:

Lo que pasa es esto, de pronto las escalas de valores han cambiado frente a nuestra generación, no podemos decir que nuestros estudiantes no tienen valores, ellos los tienen, lo que pasa es que los tienen en diferente grado a como nosotros los teníamos; entonces hay unos principios que para ellos no son tan prioritarios como para nosotros.

Sujetos resilientes, esto es, estudiantes que con sus condiciones materiales, sociales y económicas, se caracterizan por sus talentos, sus habilidades, capacidades y felices. Al decir de una maestra,

(...) que hay niños, a pesar de las dificultades, que están muy animados, en medio de todo uno ve niños creativos, niños felices a pesar de las circunstancias. Ver a unos niños en una salida, como la que vivimos hace poco, que la disfrutaban toda a pesar de los tantos problemas y dificultades especiales de cada uno. Ellos son libres.

Sujetos con prácticas conflictivas,

Los muchachos muchas veces salen y todo lo que ven lo destruyen, lo rompen, lo rayan; en la calle nadie les puede decir nada porque pasa lo que alguna una vez me contaba un niño de un grado, cuando le vi un moretón en la cara; me contaba que él había salido y le había tirado un refrigerio en la cara a una niña y preciso el papá lo vio y le dijo: '-Oiga, respete a la niña, no haga eso'. Entonces el niño le dijo: '-A usted qué le importa viejo tal por cual' y se agarraron, el chico le tiró el jugo en la cara al señor y el señor le dio su puñetazo y le dio duro, después otro niño le pasó una navaja para que agrediera al señor. (...)

Ellos siempre están a la defensiva, tengo una niña, por ejemplo, a quien yo le decía: '-Usted no tiene problemas pero se los busca, así la sancionen, así la saquen, pero se los busca, tiene que mirar a ver con quién se va a pelear ese

día', y son niñas, no son muchachos, que uno a veces generaliza, pero son niñas, se mechonean y se agreden terriblemente.

Desde la perspectiva de algunos docentes, las prácticas conflictivas de algunos de los sujetos estudiantiles median las formas de vinculación afectiva y de poder entre ellos dentro y fuera de la institución educativa,

(...) La imagen y el poder que ellos tienen afuera es importante, claro, porque muchos manejan y pertenecen a pandillas o grupos que roban, entonces acá se mide la fuerza, es la ley del más fuerte y eso se ve porque el líder que gana es el líder negativo, el que roba... Y al líder bueno lo opacan, lo tratan de absorber para el grupo de ellos. Entonces afuera muchos de ellos son líderes, pero negativos.

Sujetos rebeldes,

Falta más capacitación hacia los niños, porque ellos están muy rebeldes, yo que días que fui a la reunión de mi hijo, la profesora estaba aterrada de la rebeldía de los estudiantes. Entonces yo pienso que falta más capacitación hacia ellos, por ejemplo, cada ocho días para que entiendan que lo tienen que cuidar.

5.1.1.2. Sobre las y los docentes:

Sujetos portadores y constructores de conocimientos: socialmente, la profesión docente se basa en la concepción de un sujeto que se “forma para formar”, desarrolla capacidades y metodologías para acompañar el proceso de aprendizaje de sus educandos. Uno de los temas del debate actual sobre la escuela, plantea la necesidad de basar la relación pedagógica en la construcción de conocimientos socialmente relevantes y en la discusión sobre las formas más pertinentes para hacerlo, como complemento a esto, se señala, la importancia de la vinculación del conocimiento y los saberes del contexto, así como el diseño e implementación de modelos pedagógicos pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes, reto en el que los maestros juegan un papel fundamental.

En este sentido, conviene resaltar un relato de una maestra, en el que se señala el papel del docente como constructor de conocimientos sobre el contexto:

Es algo que por naturaleza se tiene que dar; si yo llego acá tengo que saber más o menos las necesidades de la comunidad y yo como formadora debo tener conocimientos de la localidad en donde estoy laborando, porque si yo vengo aquí a trabajar pensando que son niños estrato ocho, estoy en nada, ¿y cuál va ser mi labor entonces? Pues yo como docente tengo que poner de mi parte para identificar las características de la población con las que voy a laborar.

Sujetos sensibles y en proceso de apertura a los cambios, el proceso educativo se ha venido transformando en los últimos años, de una parte, porque los sujetos escolares presentan necesidades y complejidades particulares en cuanto a la relación con el saber, la autoridad, el afecto, entre otros, además, porque el escenario social, político y económico ha puesto en entredicho la promesa de ascenso social que se obtenía con la educación formal, en ese sentido, las instituciones educativas en general y los maestros en particular se abren hacia considerar dimensiones que complementen su quehacer pedagógico.

A continuación el relato de una maestra, en el que se señala una escuela abierta al entorno:

¿Cómo es eso de rescatar el contacto de los profesores con la comunidad?

- Mire, yo veo que la escuela está anclada, es decir, nosotros venimos acá y nos encerramos y si podemos nos echamos llave, y si podemos echar un cable de alta tensión para que no se nos entren los pandilleros, que no se nos entren los padres como a pegarnos; eso nosotros tenemos que bajarlo, bajar todas esas cadenas que nos están atando y no las vamos a guardar, vamos a empezar a crear una cosa que yo les he dicho a los niños, crear un hecho de confianza, es decir, que confío en usted y porque confío en usted puedo dejar acá un Rolex y no se va a perder. Pero esos hechos de confianza los tengo que construir, donde yo doy y usted dé (...).

De otra parte, hacia posturas políticas definidas:

Sí, de todas maneras nosotros sí tenemos que tener un tinte político, porque hablar de política sin tener posiciones políticas (...) toca tener una posición y si a nosotros no nos enseñan eso, no vamos a poder hablarles nunca a los padres de familia tal cual qué es lo que les espera. Es importante poder destacar ese discurso político, hay que rescatar el contacto del profesor con la comunidad, es su discurso político y ético en el contacto con los padres.

Así como hay maestros comprensibles, también se encuentran los que no, estos son poco abiertos a las necesidades de los estudiantes y pueden llegar a afectar los resultados de los mismos, no obstante, se llama la atención también sobre la queja de los estudiantes sobre el desempeño de los maestros como estrategia para evadir sus responsabilidades. A continuación un diálogo entre madres y una abuela:

Abuela: El colegio puede ser muy bueno, pero el profesor se tira el colegio, porque siempre hay profesores que no sirven para dialogar con los niños ni nada, les enseñó y estuvo, como hay profesores que sí son comprensibles con los niños y todo. Hay profesores que son muy gargabilleros, porque por ejemplo, un niño se va a defender y no los dejan defender y yo pienso que los niños tienen derecho a defenderse también para hablar. Por ejemplo, allá en el colegio donde están las nietas mías, allá llegan unos profesores que no dejan hablar a los niños ni nada, si le cayó mal la niña, le cayó mal y le hace tirar las materias y todo, y eso no es debido.

Madre 1: Y ellos les dicen a mis niñas –Yo no quiero ver aquí a su mamá porque le bajo cinco o diez puntos, y eso no es debido.

Abuela: Y eso no es debido, porque como profesor tienen el deber de enseñar y no de chantajear a los niños.

Madre 2: Yo no creo que un profesor sea capaz de eso, uno debería quejarse, si un niño pone una queja de esas entonces hay que quejarse. Yo no creo que los profesores sean capaces de chantajear un niño, si ellos lo están educando,

formando. Mire que a veces los chicos, ellos, tratan de traer sus quejas para defenderse, ellos tratan de defenderse en la casa, a veces se portan mal y ellos buscan la manera de salir bien y culpar a los profesores.

Abuela: Es que no se trata de decir que todos los profesores son malos, así como hay unos de buenos, hay unos de malos. Usted sabe que la juventud de hoy en día... porque se saca un mechoncito acá, ellos la mandan para la biblioteca, o para coordinación, eso qué es?”

Madre 2: Es parte de la disciplina. Yo a la niña mía la regaño por usar el pelo así. Yo le jalo el pelo, las niñas como niñas, los hombres como hombres, la moda puede ser moda, pero eso se ven feos, yo no los deajo.”

Una madre señala como una capacidad a desarrollar en algunos maestros, el darse cuenta del potencial y cualidades de los estudiantes, siendo esto una clave para mejorar la convivencia:

Cuando hubo la reunión de comité evaluativo, nos citaron con los alumnos que iban perdiendo más de 4 materias y hablaban los profesores, los directores de cursos de ciertos alumnos que tenían problemas, entre ellos habían unos niños de los que viven con su abuela, y había una profesora que decía: -‘ay no, es que ese niño no debería estar en la institución’. Pero si ese niño tiene problemas y como docentes ¿por qué no llaman a los padres?, Los profesores dicen: ‘Es que al él no se le puede hablar no’ -‘El estudiante amenaza con echarme a su hermano’. -‘Ese niño no hace nada, lo único a lo que viene aquí al colegio es a la clase de sistemas y a manejar la emisora, de resto no hace más nada’. Entonces hay profesores que no ven que los alumnos tienen unas cualidades, las cuales pueden explotar si no que el alumno es el problema y entonces saquémoslo, de taquito. En eso si falta como profesores que se concienticen de por qué hay tantos problemas en convivencia.

Un grupo de estudiantes al hacer referencia a las relaciones con los docentes señalan:

- La relación con los maestros es peor, depende del cucho al que le caiga uno bien.
- Hay profesores que uno no les puede decir nada porque parecen unas niñas, que qué es eso, que no se qué.
- Hay profesores que son elegantes, pero sinceramente, ellos quieren que uno siga los pasos de ellos.

Sujetos sobre exigidos y poco reconocidos, ¿Cuál es el rol del maestro en las sociedades actuales?, ¿Qué se espera que enseñe? ¿Qué áreas deben fortalecer para cumplir con la misión actual?, son algunas de las preguntas que orienta el acercamiento al tema docente. Se señala además que se encuentran poco preparados para atender a los estudiantes y las complejidades que les afectan según sus contextos particulares, se les demanda además que lo realicen en el marco de las exigencias de la política educativa, se les señala por los incumplimientos, se les responsabiliza por lo que no logran. Labores para las que los y las docentes apenas han sido preparados y preparadas, y no necesariamente corresponden a su quehacer:

Es bueno tener en cuenta que aunque nuestro papel no es como han querido algunos medios de comunicación, de enviarnos la pelota coloquialmente, nosotros tenemos que arreglar los problemas de la sociedad, pero no podemos. Si los niños estuvieran todo el tiempo con nosotros nuestra labor sería diferente, pero ellos están seis horas de las 24, en el colegio y las demás están en su casa o en la calle, entonces, ¿Qué podemos hacer nosotros frente a esto?.

La profesión docente, no goza actualmente del reconocimiento de hace unos años atrás. En el fragmento de relato que se expone a continuación, resalta cómo desde la perspectiva de una maestra se vivencia esta transformación del valor social atribuido a la profesión:

Yo no sé si usted leyó al escritor de El Tiempo, cuando hablaron de nuestra profesión y dijeron que somos mediocres, que estamos relegados, en una palabra, tienen varios sentidos y es cierto, aquí en la sociedad nosotros perdimos espacio, no somos vistos como profesionales de las carreras liberales.

5.1.1.3. *gSobre las madres, padres, y líderes de la comunidad:*

Sujetos portadores de saberes propios, esto es, de saberes construidos a partir de la experiencia. Saberes prácticos y asociados al desarrollo de actividades, del intercambio y las relaciones con el territorio, con las necesidades que se derivan de éste y con los quehaceres cotidianos. Los directivos y maestros entrevistados, reconocen como conocimientos significativos los construidos sobre la comunidad. A continuación en palabras de una rectora:

El conocimiento que tienen esos líderes acerca de su misma comunidad, que no es improvisado, son personas experimentadas y conocedoras del territorio, que han visto todo el cambio de la comunidad y, por lo mismo, es clave que quieran al colegio y se preocupen porque su medio sobresalga; por el hecho de que estamos en una zona en que hay estratos uno y dos no quiere decir que la pobreza tenga que ir de la mano con la violencia.”

No obstante, resulta interesante incluir en esta noción, la referencia de un maestro al alcance de ese saber, visto desde este lugar, el saber de la vida, resulta insuficiente con relación a cómo el saber formal enriquece la participación, lo cual podría entrar en tensión con las expectativas que se tienen sobre la participación de las madres y padres en los asuntos escolares:

Sí, son saberes de la vida, de muchos años de experiencia, sin decir que no tienen formación, aquí encontramos muchos padres de familia que tienen formación, bachillerato y universitaria inclusive, pero digamos que no son la generalidad, son la excepción.

- ¿Pero es un tema en que les falta fuerza al momento de opinar?.

No, se trata de conocimiento, de formación académica. O sea, yo creo que cuando una persona de pronto va a una universidad tiene un criterio más

definido, lo puede defender con más claridad, tiene un panorama más amplio. Los papás sí lo tienen, yo no digo que no, pero les falta. Por ejemplo, una madre comunitaria que nos colabora mucho, ella está terminando el grado once, mientras que sus hijas ya terminaron once hace muchos años, entonces ahí es donde uno ve la falencia. Otros padres de familia de pronto terminaron en la nocturna y ahí quedó su formación, pero líderes si son, mueven gente y se comprometen, sí, o sea, tampoco les podemos pedir que sean perfectos, de pronto hay gente que tiene la erudición, el conocimiento pero no el tiempo o la vocación de servicio como los padres que nos ayudan.”

Sujetos requeridos de procesos formativos, el que los padres posean un saber propio, no es necesariamente suficiente para que se vinculen con la escuela en los asuntos formativos de sus hijos, en tanto, éstos requieren ser acompañados y formados en temas específicos que la escuela y algunos dispositivos pueden suministrar. Construir estos dispositivos, requiere dar respuesta a las dificultades experimentadas de manera recurrente, tales como la baja participación de los padres y madres. A propósito, del proyecto “Escuela de Padres para la Formación y Liderazgo” se hace mención a esta noción:

El punto de partida inicial del proyecto fue darles herramientas a la familia para participar proactivamente en el desarrollo de la institución educativa, máxime que desde la Ley General de Educación se supone que los padres forman parte del direccionamiento de las instituciones a través del Consejo Educativo, pero muchas veces esas participaciones no inciden demasiado en el desarrollo porque no hay el conocimiento y muchas veces no hay interés de formarse para poder participar y aprender a manejar lo que implica una institución, entonces, ese fue como el punto de partida.

(...) Siempre ha sido el poder darles a los padres de familia herramientas para que puedan participar más en el contexto educativo, puesto que las instituciones siempre nos quejamos del desinterés, la falta de motivación y de dedicación de los padres hacia los asuntos del colegio. También pensábamos en ese momento que tal vez nunca les hemos dado las herramientas que requieren para participar, porque participar no es venir y sentarse acá y poner cuidado a lo que

me dicen, se trata de participar activamente y que ésta sea realmente efectiva. Ese fue como el punto de partida de la iniciativa, cuando se hizo el diseño del proyecto o del ante proyecto la propuesta fue crear una escuela para formar el Liderazgo de los padres de familia, quienes luego se convertirían en multiplicadores de la actitud proactiva de los padres de familia en el contexto de la institución.

Complementa esta reflexión sobre los padres como sujetos en formación, el relato de una maestra que hace mención a la disposición y receptividad de las familias hacia los asuntos escolares a pesar de sus condiciones propias, y al interés y acompañamiento de los maestros:

Pues nosotros hemos hecho un análisis precisamente frente a la situación de los estudiantes y hemos podido hacer un diagnóstico, que es dónde estamos nosotros ubicados y evidenciamos que hay mucho abandono por parte de los padres de familia, son papás de estratos uno y dos, son niños con mucha carencia de afecto, mucha carencia de autoestima, son niños que prácticamente permanecen solos porque sus papás hacen muchos oficios como reciclar, trabajar en casas, como vendedores ambulantes, entonces los niños permanecen solos y debido a eso se ven esas falencias y dificultades dentro de la comunidad. Pero en sí, consideramos que es un grupo, que son familias receptivas. Nosotras como maestras, podemos acercarnos a ellos, se ha perdido un poco el respeto, pero todavía se puede recuperar y mejorar todas esas situaciones que los niños presentan acá en el colegio, o en la misma casa; hay muy buen acompañamiento por parte de los docentes.

Sujetos ausentes en la formación de los estudiantes, al respecto, se llama la atención cómo en el contexto familiar falta apoyo para fortalecer las bases morales y la educación de los estudiantes, refuerza esto, una demanda institucional por los efectos de la socialización primaria base para los procesos formativos que se promueven en la escuela. En la voz de un directivo y un maestro:

Relato Directivo:

Los valores se adquieren en la primera escuela que es el hogar; aquí venimos a cultivarlos y afianzarlos pero la formación moral viene es de su casa. Nosotros somos los educadores y los formadores de eso que traen ellos, pero en sí, los valores los adquieren de su primera escuela.

Relato maestro:

Desde mi área de formación, lo que yo veo es que no en todos, pero en la mayoría de casos, los padres inculcan pocos valores a los muchachos: el respeto, la responsabilidad, la obediencia.

La falta de atención de los padres, no sólo afecta el aprendizaje y formación de sus hijos e hijas, sino a la par el de sus compañeras y compañeros quienes tienen que asumir las consecuencias de la indisciplina y problemas de estos hijos carentes de los cuidados paternos:

Es con sus hijos, ellos no se involucran con sus hijos, dejaron a sus hijos a un lado. Hay padres que sacan la excusa: si no trabajo, no como, si yo no trabajo, mis hijos no comen, pero qué tanto, es mejor no comer o comer menos y estar pendientes de ellos, pues no sabría decir porque hasta ahora no me ha pasado eso, no estoy en esa situación, no sabría qué hacer. Esos padres son minoría, pero entonces esa minoría se encarga de llevar a la mayoría, o sea, se encargan no de involucrarlos en eso porque son niños muy asentados pero sí indisponen a sus compañeros y lo más terrible de pronto por la sociedad machista que vivimos ahora son las niñas las que presentan esos casos, ya no se ve tanto en niños sino en niñas el alcoholismo y la drogadicción, y en niñas muy pequeñas. Los grandes problemas de disciplina los tenemos aquí en el colegio en los grados inferiores: 6, 7, 8 ya noveno la disciplina cambia, ya no es tan terrible y los once pues tampoco no se ve así mayor cosa, pero los pequeñitos si son los más afectados en este momento, veo yo.

En el proceso de no cuidado de los padres, los estudiantes quedan a merced de la televisión, convirtiéndose este en una instancia socializadora:

Relato de maestra:

Y también lo que hablábamos, que en la educación influyen los medios de comunicación, ¿Cuántos padres por ejemplo porque están trabajando o por desencantarse de los muchachos los mandan a ver un programa de televisión que no es apto para ellos?, y entonces ellos vienen y manifiestan eso que viven; todo eso que ellos ven lo expresan con sus compañeros y con sus profesores, porque hay muchachos a quienes uno no les puede hacer una observación, un llamado de atención porque le responden con dos piedras en la mano y a veces en reunión de padres de familia uno les comenta a ellos y les da igual, a veces dirán que no se deje. Entonces vemos cómo esa indiferencia, ese poco interés por la formación moral de sus hijos, por el respeto hacia los demás, hacia el vecino, no existe.

La falta de involucramiento o cuidado de los padres, puede tener márgenes de flexibilidad que lo hacen más o menos comprensible si se mira a la luz de las circunstancias de éstos, generalmente expuesto a conflictos mucho mayores que los que representan los problemas escolares de sus hijos. A propósito de esto inspira el relato de una maestra:

Claro, porque cuando uno ve esos comportamientos en los estudiantes se busca al padre de familia para ver por qué el niño ha cambiado, o por qué la reacción del niño. Pero es sólo uno. Desafortunadamente, vienen con un problema, por ejemplo lo que contaba de la niña, la niña es problemática en el colegio pero en la familia tienen una problemática más grande, entonces ahí ¿qué hace uno?, lo desarmar a uno totalmente porque uno dice: '-Esa señora tiene una cantidad de problemas que ¿cómo va a resolver?', o sea, el problema de la niña es una mínima parte del problema que ella vive.

Sujetos colaboradores, así como hay padres ausentes de la formación de sus hijos, también los hay muy colaboradores, comprometidos y exigentes con el tema:

Relato maestra:

(...) Lo mismo, yo siento, que los padres de familia del colegio son muy colaboradores y apoyan muchísimo a sus hijos; entonces el padre de familia

viene, colabora, trabaja, si uno les dice, mire hay que hacer tal cosa, entonces vienen y están pendientes, entonces hay como una buena relación, al menos en este colegio sí pasa eso, pues uno no dice que hay uno que otro papá que... pero la mayoría de padres son muy pendientes de sus hijos y trabajan por ellos y el colegio. Pero también tenga en cuenta que con éste nosotros llevamos ya tres años haciendo un bingo-bazar en el colegio y la respuesta ha sido total, viene muchísima gente al colegio, el colegio queda hasta donde no más y es tan agradable ver. Lo que el Rector nos decía: lo gratificante que es ver cómo la comunidad respeta, ama, quiere al colegio porque no tuvimos problemas de que aparezcan las baterías rotas, vidrios rotos, gente que se roba las cosas.

5.1.2. Relaciones en el ámbito escolar:

Las nociones de sujeto descritas anteriormente complementen y amplían la comprensión sobre las relaciones que en el ámbito escolar se tejen entre los diferentes actores implicados. A continuación, se hará referencia a los relatos que favorecen las reflexiones sobre este tema:

5.1.2.1. *Relaciones en torno a la gestión institucional:*

La gestión institucional, da cuenta de aquellos elementos que siendo política de la institución se convierten en orientadores de las acciones escolares. En tanto visión institucional, pareciera guardar un lugar privilegiado para potenciar la apertura de la escuela a intervenciones generadas desde otros escenarios y por otros actores.

Por ejemplo, podría darse una mirada a los PEI y las propuestas académicas para analizar su relación con la disposición de la institución a la construcción de alianzas o la promoción del trabajo articulado con la comunidad educativa y actores del territorio en el que se encuentra inserta. Aunque no es el propósito de este trabajo de grado analizar esta relación, sí lo es identificar y analizar cómo esta relación se presenta en las narraciones de algunos de las y los participantes. A continuación se señala un relato de un directivo de una de las instituciones educativas participantes:

(...) nuestro PEI se llama “Trabajando por el desarrollo humano y comunitario con calidad en Ciudad Bolívar” y el desarrollo humano, tú sabes, potencia ese tipo de cosas y pues nosotros no podemos crecer solamente pensando en los estudiantes si no contamos con el apoyo de los papás y muchas veces nos toca re-socializar o reorientar al papá o re-educar a los padres de familia para poder trabajar con la familia. Hace diez años con el rector, él estuvo aquí varios años en la rectoría, después vino otro rector y nuestra rectora actual que ya cumple dos años, ha mantenido esa política; o sea, los docentes, los administrativos, la misma comunidad, los padres de familia nos exigen, nos acompañan y nos apoyan en eso. Entonces no ha sido tan difícil el trabajo, no es algo que se esté inventando ahorita, es simplemente continuidad del trabajo, es continuidad de programas y llegan personas nuevas que retoman y se dan cuenta de que es a partir de la misma necesidad de la comunidad que se pueden dar estas cosas.

Es importante resaltar que el vínculo se incorpora en la gestión de las instituciones educativas, también como un mandato de política educativa nacional, con el cual se busca fortalecer la pertinencia educativa:

Lo que pasa es que con la Ley 81, o sea, con todo el gobierno escolar, pues nosotros a raíz de todos esos comités tenemos integrada toda la comunidad, padres de familia, los docentes, los administrativos, entonces eso hace que el PEI sea más conocido porque está todo integrado y eso nos favorece para mejorar porque todo mundo trabajamos para el mismo horizonte.

Las instituciones educativas, han construido y definido proyectos o acciones intencionadas que articulan el trabajo con los padres y la comunidad a partir de alianzas con otros actores. A continuación se señalan unos fragmentos de relatos de las rectoras entrevistadas referentes al tema:

Relato Rectora 1:

No solamente ese (refiriéndose al proyecto Escuela para el Liderazgo), si no creo que todos los momentos que hemos podido trabajar con padres de familia y con estudiantes, que para nosotros ha sido una cultura que hemos querido instaurar en la medida en que los invitamos a jornadas pedagógicas, a talleres, a

foros de discusión, comisiones de evaluación y promoción; entonces la visión del padre de familia ya es una visión más cercana para nosotros. (...)

Estamos también participando con padres y estudiantes en un proyecto Empresarios por la Educación y en la Red Propone para la formulación de indicadores de equidad, que ha sido un proyecto muy interesante, los estudiantes y los papás que han asistido también han estado muy comprometidos con el desarrollo de ese proceso. Entonces son como pinitos donde la comunidad se integra al desarrollo académico de la institución y nos aportan la mirada para el mejoramiento de lo que hacemos en la institución.”

Relato rectora 2:

Nosotros siempre trabajamos con instituciones fuera del colegio; también trabajamos con una Universidad, a manera institucional, que nos está guiando en lo del vivero y entonces eso es un buen principio para ir mejorando nuestro PEI. (...) Porque ellos también nos dan muchos aportes que nos sirven para (engrandecer) un poco más. Cada uno se va enriqueciendo un poquito más con los aportes que ellos nos dan, no solamente materiales sino también pedagógicos. En lo pedagógico. En este momento vamos a trabajar con esto de las lombrices con la Universidad. Entonces, ellos con los padres de familia los sábados se reúnen aquí y los están preparando para que hagan también su cultivo en las casas y su huerta. (...).

Los docentes de las instituciones educativas, buscan en su cotidianidad desde diferentes medios y mecanismos incentivar el contacto con los padres y madres, en la voz de una de las rectoras entrevistadas:

Otros proyectos tienen que ver con situaciones deportivas, hay algunos docentes que se han pegado mucho de proyectos deportivos y uno o dos, particularmente que están trabajando. Uno de ellos, el equipo de baloncesto el fin de semana y hay otros que están trabajando con porrismo, para desarrollar grupos tanto de porras como de selecciones deportivas. Digamos que son como algunos de los aspectos que recuerdo en este momento que llevan a que haya una relación permanente con la comunidad; como le digo no es una relación en cantidad pero

si creería que hay una relación de calidad con las personas que mantienen el interés de estar vinculados a la institución.

Incentivar la participación oscila entre hacerlo y sus complejidades, entre calidad y cantidad, tal como se señala en la parte final del relato anterior y como también hace mención la otra rectora entrevistada:

Difícil de todas maneras el proceso, porque considero que la escuela no venía acostumbrada a que el padre de familia esté mirando, criticando muchas veces, esté aportando o vigilando en muchos casos lo que hace la institución; para la institución ha sido interesante en la medida que se ven esas otras miradas, se logra conocer un poco más de cerca lo que piensan o sienten los estudiantes participantes, porque ya no es que la relación sea diferente cuando tú estás en el aula de clase como maestro con tus muchachos trabajando Matemáticas, Ciencia, Física o cualquier otra materia, a cuando estás sentado discutiendo con él un tema sobre Sociología, sobre política o sobre cualquier otra de esas estructuras que se han tocado en los diferentes momentos que hemos estado compartiendo con los niños y es interesante ver, recoger el fruto de lo que los maestros han hecho con los estudiantes, entonces cuando el estudiante se muestra crítico, participativo o con algunas posibilidades de argumentar, ahí hay una concreción de lo que ha venido haciéndose en el proceso de formación, que no es para todos y no todos lo desarrollan de la misma manera, que algunos lo asumen mejor que otros pero que de todas maneras forma parte de las evidencias de lo que es el proceso de concretar la educación con los niños.

5.1.2.2. *Relaciones pedagógicas:*

Cuando se trata de observar el vínculo escuela-comunidad y de la relación de estos dos actores en un territorio específico, el aprendizaje y las relaciones pedagógicas, no se circunscriben sólo al campo de la formalidad del conocimiento y a la relación profesor – alumno en el aula, sino que pone en el centro de la relación pedagógica, la preocupación, ocupación y hasta transformación de las dificultades que las características de la comunidad plantean al aprendizaje y la formación de los estudiantes y que influyen en los procesos académicos de los mismos. Así las

cosas, la relación pedagógica gira desde la perspectiva del maestro entre promover aprendizajes y circular conocimientos específicos para el saber hacer en el mundo laboral y entre enseñar para ser mejores personas cada día:

Yo digo que desde ahí para trabajar liderazgo, hay que mirar por ejemplo que el niño sea solidario con uno, y al que le colabora a uno, todos lo abuchean, todos se burlan de él, le dicen el bobo por ser solidario y colaborarle a uno con algo (...). Entonces, ¡caramba!, ¿les vamos a enseñar Astronomía o les vamos a enseñar a ser mejores seres humanos? Yo me quedaría más tranquila como maestra de sociales en enseñarles a ser mejores seres humanos. Y si nosotros los aceptamos, los toleramos, podemos empezar a formar líderes desde acá, si seguimos sólo en los proyectos o en los énfasis más grande del mundo, no haremos nada (...) Ya dije que hay niñas muy queridas y aún así ellas son abucheadas porque las tratan como 'sapas', 'regaladas' (...).

La empatía, la identificación de problemáticas tempranas, ejercicios para “hacer conciencia”, brindar herramientas para que los y las estudiantes detecten formas de violencia o abuso sexual, el ejemplo como estrategia para construir otras formas de relaciones en la vida, son algunas de las estrategias que se encuentran en los relatos de los maestros y maestras y complementan la enseñanza de las disciplinas:

Sobre la empatía:

Porque aquí los profesores viven muy pendientes y la empatía que han establecido con los chicos es muy significativa. Entonces, como te digo, ellos son los que vienen y dicen: '-Mira que este niño parece que tal cosa', entonces uno entra a indagar más con el estudiante, a ver cuál es el problema que en realidad tiene, de saber si en realidad lo que uno presume es verdad o no. Orientadora.

Sobre el ejemplo como estrategia pedagógica:

Yo aplico esto con respecto a mi ejemplo, entonces, si yo no quiero que un niño me conteste mal, yo parto por no contestarle mal a él, si yo no quiero que el niño me grite o me agreda, yo no lo agredo, con eso el día que me contesta mal, me grita o me agrede, tengo cómo decirle: '-Yo nunca te trato mal, yo te trato bien,

yo te pido el favor', yo siempre les pido el favor para que se callen, o si llega el momento en que definitivamente no se pudo, les digo: '-Hagan silencio, hace rato les estoy pidiendo el favor y no han querido', ya uno tiene que ponerse más firme porque si no, no puede controlar los grupos. Pero yo pienso que ante tanta intolerancia, una tiene que buscar la tolerancia de donde no la tiene, ésta es limitada, no puede ser ilimitada porque si no se convierte uno en el títere de ellos, pero es con el ejemplo que yo los puedo tratar bien como maestra, que me trato bien con mis compañeros, que no tengo rencores, que saludo bien a todos, me caigan bien o mal, porque ellos también deben ser conscientes de eso, que a uno puede caerle mal una persona. Que ellos sepan que todos somos humanos, que tenemos que saber convivir con los demás, y entrar en conflictos innecesarios con los demás. (...). Maestra.

Sobre la importancia de promover conciencia sobre determinada situación:

Cuando yo digo sentarse uno con los muchachos y tomar conciencia: '-Bueno muchachos, ustedes vienen acá es por ustedes, para ustedes, es para ser mejores seres humanos', en eso radica porque con la tecnología y todo eso uno se da cuenta que la información la pueden obtener fácilmente, pero toda esa parte que uno les da, esa formación como personas es la que ellos no van a tomar así no más. Maestra.

Sobre el uso de estrategias para acercarse a problemáticas específicas de difícil diálogo:

(...) uno llega aquí anonadado después de cada taller porque afloran una cantidad de cosas, por decirte algo, un taller de prevención del abuso sexual y entonces empiezo con dibujos animados, se les explica a los estudiantes para qué es el taller, se les pasa un vídeo de prevención del abuso sexual; ellos lo miran, después viene la reflexión sobre ese video y entonces ellos ya empiezan: '-Ay a fulanito no sé qué, de algo le debe servir a uno su experiencia', entonces ya cuando empiezan a hablar, uno identifica ese problema en determinados niños, lo está viviendo esa niña, porque hay veces que a las profesoras nos cuentan: '-Ay mire que a una amiguita el padrastro la estaba manoseando', y

resulta que era a ella, si no que ella estaba plasmando su malestar. Entonces ya después uno empieza a establecer una empatía con los estudiantes y ya a partir de esos talleres afloran muchas cosas acá. Orientadora.

El llamar la atención sobre fragmentos de relatos que narran relaciones pedagógicas no circunscritas al aula, no está en detrimento de las acciones que se tramitan directamente en ésta y que están vinculadas al currículo formal y a la implementación de estrategias que aporten a la transformación de las dificultades de los estudiantes, construidas en relación con su contexto. Son relatos que insisten en la importancia de vincular la enseñanza formal de las disciplinas a la enseñanza para la vida:

(...) Yo he visto conflictos con ellos este año, es uno de los temas en Democracia y Derechos Humanos. Les explico a ellos que no se trata de evitar los conflictos, porque éstos son inherentes al ser humano, sin embargo, se debe buscar la mejor solución posible con el otro. Algunos de ellos, en la medida de sus capacidades, de su entorno y de muchas otras circunstancias lo han sabido apropiar, otros no. Pero yo veo muy complicado la convivencia aquí en Ciudad Bolívar, porque la primera solución es contestar con agresividad. (...).

Otro fragmento que complementa la idea anteriormente expuesta, se trae a continuación:

Por ejemplo, no es que sea la mejor maestra, ni más faltaba, yo aprovecho, y algunos de nosotros lo hacemos, a veces sólo nos interesa enseñar, copiar en cuadernos y avanzar, avanzar, si los chinos se pelean, pues allá que se agarren, pero yo sigo en mi tema, '-Ustedes verán, no!' En mi clase de religión, si de pronto hubo un problema, yo me agarro de eso para hablarles de la tolerancia, como de todas maneras trabajo valores, entonces les hablé, por ejemplo, de la tolerancia, o que esté hablando del reino de Dios y la muerte, entonces yo aprovecho por ejemplo la muerte de una niña de la institución y me agarré de esas cosas y sobre eso desarrollo mis temas de religión. Que hay un conflicto, entonces uno ve la tolerancia, la falta de respeto, la colaboración, la solidaridad con los otros compañeros, yo más o menos me valgo de cosas que ellos estén

viviendo; cuando votan el maní, les digo: '-¿Por qué votan la comida?', entonces se ve la falta de caridad, la comida que se está desperdiciando, porque uno la tiene hoy y pueda que mañana no la tenga, y trato de concientizarlos de eso; algunos escucharán, otros no. De los 40 que tengo trato que al menos cinco me paren bolas, eso es un gran logro, es una forma que yo utilizo en mis clases.

Otro relato que enriquece el análisis de la situación en mención:

En el caso concreto de Ciencias sociales se habla mucho de los derechos del niño, se plantean una serie de situaciones, incluso uno los pone a trabajar. Casualmente en este período estoy sobre los derechos del niño que han sido más vulnerados; ellos hacen unos dibujos interesantes, pero más que todo siempre los colocan en conflicto y violencia, la resolución no aparece, siempre es conflicto. '-Pero profe, no ve que toca', eso utilizan unos términos: '-Toca de chimbimba, toca de chimbimba también, la agresión con agresión se paga', y ese es el lenguaje que manejan ellos. Pero les habla uno de los derechos, que hay que saberlos reclamar, se enfoca en los valores, el respeto ¿quiere respeto?, respete a los demás, hágalo, póngalo en práctica.

Y continúa el maestro,

Y está hablando uno y pum, ya le está dando a otro por allá, y uno no sabe, a veces uno se siente impotente, uno está perdiendo el tiempo acá, está hablando de tratar de construir valores a través de lo que establecen las normas de protección al menor, que ellos están vulnerando permanentemente. Y vaya uno exigirles algo, y ahí si no: '-No profe, usted me está gritando, está prohibido, usted no me puede gritar, usted no me puede enseñar eso', ya se lo saben, eso sí se lo aprenden, ellos siempre miran cuáles son sus derechos pero no cuáles son sus deberes, o sea que ellos también son inteligentes para lo que les conviene.

El fragmento anterior, invita también a pensar en las tensiones que se producen en el marco de lo pedagógico, en los desencuentros entre maestros y estudiantes en tanto los contenidos enseñados y los aprendidos, los conocimientos y

sus usos, las formas de relación. Lo cual imprime otros matices y moderaciones al poder en las relaciones pedagógicas, al ejercicio de la autoridad:

En un diálogo entre una maestra y un maestro, se señala a propósito del tema de la autoridad:

Maestro: Y vaya uno y los grite o los mire mal, "Profesor, a mí en la casa no gritan y si viene a gritarme usted". Entonces ellos siempre están en esa actitud.

Maestra: Ahora otra cosa, hay niños que no tienen necesidad y yo les digo, ¿no les da pesar, que su compañerito de al lado tiene que aguantárselo a usted?, él no viene a eso, no viene aguantárselo a usted, ni a echarse esa carga encima pero sí tiene que aguantárselo y el otro tiene que decir todo el tiempo quieto, deje de fregar, que no deja atender, es que es imposible, eso para uno es un castigo venir a castigarse todos los días acá.

Otra maestra en su narración señala la complejidad que es educar a los jóvenes de hoy:

En noveno estamos analizando la violencia, para eso les puse a ver una película, los dejé viéndola y después empezaron a tirarse el maní que les dieron en el refrigerio ¡Usted cree!, a mí eso realmente me da mucho mal genio porque hay gente realmente necesitada y que aguanta mucha hambre. Los estudiantes vienen aquí y reclaman las cosas, ya es un derecho propio el refrigerio, y vienen y le dicen a uno: '-¿Por qué no vino maní? (...) Cuando no vienen los refrigerios es peor.

Para atender los procesos académicos de los estudiantes involucrando la participación de las madres y padres de familia, se hizo mención, que éstos últimos eran invitados a las evaluaciones o recuperaciones de sus hijos, mecanismo, que sirve como presión y control para que los estudiantes se preparen y cumplan con sus obligaciones académicas:

¿En qué les facilita eso de confrontar al padre? ¿Para qué les ha servido?

Maestro:

Pues al principio una mamá furiosa porque como la niña no respondía, vino a pegarle ahí en el salón, entonces la niña también se bloqueó. Pues nosotros no buscamos eso, ese no es nuestro objetivo de que: '-Mire, yo tengo la razón porque su hijo no sabe', si no que los muchachos se den cuenta y digan: '-Mi mamá me está mirando, mi papá me está mirando, mi hermano mayor vino a ver si yo hacía la sustentación', entonces eso lo que ha generado es que los muchachos se preparen y de verdad asuman un papel de que no pueden salir con cualquier cosa frente a una sustentación. Actualmente los muchachos dicen que en la casa no tienen internet, un bajo número de estudiantes tienen internet, entonces les piden plata a los papás para el café, les piden plata para la impresión, les piden plata para muchas cosas y aquí llegan sin nada y gastan en el chat y otras cosas. Cuando vienen y presentan o les dicen: '-Mire, ya imprimí, ya entregué' y los papás creen que con eso pasan, vienen aquí a discutir qué fue lo que hizo, se dan cuenta el papá y el niño de quién ha trabajado. Entonces ellos ya saben que tienen que documentar, eso nos ha servido.

5.1.2.3. *Relaciones en el marco de la cotidianidad de la escuela:*

Aunque no se formuló ninguna pregunta específica en la entrevista para indagar sobre las relaciones cotidianas, resulta muy interesante que en todas las entrevistas y para todas las poblaciones referirse a la convivencia escolar en general y a la situación de conflictividad en particular, resultó siendo un elemento común y transversal.

Así las cosas, en los relatos de los maestros y las directivas entrevistadas que hicieron referencia al tema, lo hacen señalando el mayor conflicto existente fuera de la escuela y el mejoramiento de la convivencia en la institución educativa. A continuación un relato de una Directiva:

En cuanto a la convivencia no faltan problemas dentro de la institución, no hay muchos, más bien afuera de pronto hay encuentros de los muchachos, pero

tampoco son muchos, si se presenta, como lo normal, pero en general la convivencia es buena tanto en la mañana como en la tarde y en las otras sedes también, según me lo informan mis compañeros, a mí me queda difícil estar en todas las sedes.

Un profesor narra con relación a la convivencia:

En convivencia ha sido algo favorable, hemos mejorado los índices de convivencia, hemos reducido la agresividad, la pelea callejera, la pelea dentro de las aulas, ya no hay tanto hacinamiento entonces como que eso permite que cada quien tenga su espacio y no haya tanto atropello entre ellos, entonces en ese hemos mejorado, ahora hay un menor número de estudiantes y todos tienen su salón, porque antes teníamos estudiantes que no tenían salón, nos tocaba tenerlos aquí en biblioteca, otros en el patio, otros en las gradas. Ahora ya cada quien con su grupo, en su salón se tranquilizan y se respira un mejor ambiente de convivencia.

Percepción similar comparte un padre de familia,

(...). La situación académica del colegio es regular y afronta una mala situación académica a nivel distrital. La convivencia del colegio, digo del colegio porque son cinco sedes, entonces hay que tomar las diferentes sedes, las situaciones, los grados. En la sede A la convivencia es buena. En la sede C está pre-escolar, grado cero, primero y segundo, entonces ahí es buena la convivencia. En la sede B está quinto, sexto y séptimo ahí es regular tirando a buena, de acuerdo a las edades también porque hay gente de sexto que tienen problemas de disciplina y de convivencia entre dos personas. Y en la sede D es más complicada, pero a pesar de ser tan complicada en la D porque están séptimo, octavo, noveno, decimo y once, la situación ha cambiado bastante, al principio del año estuvo duro porque había mucho pandillismo y dentro de los mismos alumnos del colegio aparecieron las pandillas, se formaba tropel y llamaban las pandillas, todo se arregló un poquito y la convivencia ha mejorado. (...).

Sin embargo, en los relatos, algunas de las madres hacen referencia a la convivencia como un reto pendiente en las instituciones:

Madre de familia:

Mi hija, hasta el momento no he tenido ningún problema con ella {refiriéndose a su hija} y sus calificaciones no son tan malas. En cuanto a las formas como enseña el colegio, me parecen muy buenas, porque ahí los maestros les enseñan cosas a los estudiantes de las que yo no tenía idea qué eran cuando estudié. La convivencia si está un poco grave: peleas, que por los novios o un empujoncito, los estudiantes empiezan a agarrarse a decirse malas palabras.

Otra madre de familia relata los problemas de convivencia asociados a las relaciones entre estudiantes y de estos con los docentes:

Mi hija estudia en la sede del Codes, y mi nuera también. Participo activamente en el colegio. La convivencia en el grado décimo es caótica porque entre compañeros se roban las cosas, hay peleas, los alumnos con los profesores no se toleran, ni los profesores toleran a los alumnos, esto a nivel de grado. A nivel del colegio, hay profesores que no son tolerantes y también algunos que se prestan para hablar con ellos, ellos nos dan espacios a los padres cuando los necesitamos, pero hay otros profesores que no.

En un diálogo entre madres de familia, que tiene como referencia el territorio identificado en los mapas, se habla también de los problemas de convivencia y conflictos asociados a las condiciones mismas del territorio (expendio y consumo de drogas, inseguridad, porte de armas):

Madre 1: Entonces los problemas en que nosotras vimos en el colegio San Francisco, es que había mucha rivalidad entre los colegios, decía la compañera que los niños pelean mucho por los uniformes, que mi colegio es más grande, hay rivalidad entre ellos. Los problemas que encontramos en el colegio, la mayoría son la drogadicción, cuando ellos salen se expende, entre los mismos compañeros se expende droga. A veces hay capacitación en el CAMI en la UPA, realmente eso es algo como muy ligero y los niños vuelven y continúan consumiendo. La inseguridad, también que los niños van armados en el colegio. La policía va allá un día x, los revisa y encuentra muchas cosas, cuchillos, bueno ustedes ya saben todo lo que encuentran allá. De ahí no pasa, los encontramos

un día y al otro vuelven con lo mismo, vuelven los viciosos a vender, vuelven los niños con las cosas. Cuando salen del colegio, les roban las maletas, los útiles.

Madre 2: Todas sabemos que esos son los conflictos de aquí cierto?, eso no es nuevo para nosotras, me imagino que todas han escuchado y que han pasado por eso verdad?.

5.1.3. Valor social de la escuela:

A partir de los relatos de los participantes el valor social de la escuela se encuentra relacionado a la función formativa de niños y jóvenes de las comunidades para tener mejores condiciones de vida.

A continuación el fragmento de una directiva:

(...) 20 años de trabajo por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad de Ciudad Bolívar, es decir, desarrollar competencias, habilidades, promover discusiones, dar aportes que permitan a los muchachos prioritariamente, y a través de ellos a sus familias, lograr mejorar la calidad de vida. Cuando hacemos el análisis de nuestros egresados, con quienes tenemos contacto, genera mucha satisfacción ver que efectivamente se han logrado cosas en algunas personas, hay muchos muchachos que hoy en día son profesionales, de todas las promociones que han salido del colegio y se dedicaron a continuar estudiando. Digamos que la institución les aportó a direccionar ese proyecto de vida de una manera enriquecedora hacia la calidad. En ese sentido en mí concepto eso sería como lo más productivo que el colegio ha venido haciendo de manera permanente en estos 20 años de trabajo.

Sin embargo, y a pesar de este esfuerzo educador, resulta necesario traer otros relatos que complementan y tensionan dicha función. Si bien desde la escuela se busca formar, el qué enseñar y cómo, para que este saber tenga un peso significativo en la vida cotidiana de los estudiantes, se convierte en un motivo de ocupación, la escuela se encuentra en tránsito en la definición de esos saberes y sus formas de enseñarlos significativos para la vida cotidiana, en palabras de un directivo:

O sea, muchas veces es complicado llegar a un conocimiento puesto en el escenario de la vida real, es decir, que el estudiante logre realmente apropiarse una cantidad de experiencias, de hechos y conocimientos que enriquezcan su vida cotidiana, creo que a la escuela como institución formadora le falta todavía mucho, porque todavía se queda mucho en un saber específico y hoy en día el saber específico está en internet, en el periódico, en la televisión, hoy en día hay que desarrollar otro tipo de competencias que le permitan al muchacho agarrar ese saber específico que lo puede encontrar en cualquier parte y procesarlo, manejarlo productivamente en términos de ser competente con él y pues allá es que trata uno día a día que se dé ese tránsito entre la visión de contenido por contenido y la visión de contenido como pretexto para el desarrollo del pensamiento, que en mi concepto sería el ideal de trabajo.

También se señala cómo los esfuerzos que se hacen desde la institución escolar quedan a medio camino en relación con las posibilidades y expectativas de los estudiantes:

Algunos [estudiantes] dicen: '-No, ¿pero yo para qué estudio profe?, preferiría ir a trabajar en vez de estudiar, salgo de once'. No tienen una visión futurista de la vida, no la tienen.

Aún cuando desde el relato del maestro se señale como falta de visión futurista, resulta interesante analizar cómo la escuela se torna como promesa cada vez más incumplida para mejorar las condiciones de vida, favorecer un proyecto de vida que establezca claras conexiones con el mundo laboral, y a su vez cómo esto incide en los esfuerzos y expectativas de los jóvenes estudiantes.

En este escenario, la escuela no sólo está para formar y enseñar los conocimientos específicos que custodia, sino también, para acompañar a los estudiantes en la definición y concreción de sus proyectos de vida:

Yo pienso que desde ahí estoy haciendo parte de la caracterización de que aquí fallamos nosotros como escuela, que nosotros tenemos que organizarles una Orientación profesional a ellos, un proyecto de vida que a la larga no puedan

combinar con los asuntos académicos (...) Si voy a ser mamá, pues asumo ser mamá, pero si voy a hacer una carrera, voy a hacer algo. A los niños de once, les he preguntado eso, y me meto a buscarles, y voy a ver y pasaron las inscripciones en la mayoría de las universidades (...)

5.2. Narraciones construidas sobre comunidad.

5.2.1. Distribución geográfica y territorial.

Esta categoría, se evidencia más desde los mapas construidos por los estudiantes y las madres de familia que participaron en la investigación, a quienes se les invitó primero a pensar en lo que ésta significa para ellas y ellos, una vez se conectaran con sus propias ideas de comunidad, se les propuso ponerlas a consideración de su grupo, y surtido este paso, se les invitó a dibujarla en un mapa. En las instrucciones no se hizo mención de ningún grupo social, ni institución, pues interesaba analizar sus representaciones y los significados priorizados.

La construcción de los mapas de las madres y los realizados por los estudiantes conservan como elementos en común la identificación de organizaciones, espacios y entidades sociales que marcan la vivencia de comunidad. Los límites de la comunidad, se denotan por el conocimiento, sus recorridos cotidianos y sus interacciones permanentes, se trata de un conocimiento construido desde los tránsitos y la experiencia en la cotidianidad.

La delimitación geográfica de la comunidad se da en tanto las transacciones afectivas, objetivas y materiales, y la proximidad y cercanía física. Son estas características las que marcan el inicio y el final de la comunidad en el territorio.

Algunos mapas, especialmente los de las madres, reflejan y realizaron esfuerzos en su construcción por conservar la literalidad del territorio, así las cosas, son mapas, en los que se procuraron ubicar cada componente del mapa en su lugar, corrigiendo si era el caso la ubicación o señalando que se habían corrido en la ubicación de los lugares. Los mapas de los estudiantes no tienen tan claramente

establecidos estos límites (a excepción de uno o dos), las distancias o cercanías obedecen a sus intereses y afectos, más aún, visualmente son un tanto caóticos comparados con los construidos por las madres.

Al comparar los mapas, se identifican las siguientes tendencias de distribución:

1. Parque: el cual en los mapas representa movimiento, lugar de encuentro de la diversidad pues se encuentran desde niños, jóvenes, estudiantes, hasta “marihuaneros” y “delincuentes”. Espacio para y de diversión y también escenario para resolver diferencias o conflictos.

2. La institución educativa: asociada a lugar de oportunidades. A continuación se comparten dos relatos de madres que acompañaron la construcción de los mapas:

- Es algo muy importante, es donde educan a nuestros hijos, hay algunos colegios que tienen una reputación difícil que no es por los colegios sino por los muchachos, para mí son todos buenos colegios. Madre.
- Personalmente creo que los colegios nos aportan muchísimo, que les falta mucho sí, les falta muchísimo, pero ellos les aportan educación a nuestros hijos, les dan hasta alimentación, les falta mucho apoyo, no sé si del Ministerio de Educación o de quién. Aquí tenemos buenos colegios muy buenos, casi que megacolegios, que son los colegios de San Francisco y la Acacia, pero que les falta muchísimo. Profesores les falta, los mismos muchachos se tiran el colegio, el mismo San Francisco a dos meses ya no existía, falta como que uno le diga a los niños que cuiden las cosas, a nosotros el Ministerio nos puede dar las cosas pero si no las cuidamos. Madre.

En algunos mapas, se hace referencia a la diversidad cultural presente en las IE y a la presencia del conflicto dentro y fuera de la misma. Fuera de ésta se dibujan situaciones de inseguridad y riesgo para los estudiantes, en tanto la presencia de la delincuencia en manos de pandillas o de otras personas, los robos y atracos que esto representa, la venta y consumo de sustancias

psicoactivas. A continuación un relato de un estudiante describiendo el mapa que construyeron con sus compañeros:

Nos basamos en la zona del colegio, dentro y fuera, cuando salen los muchachos o nuestros compañeros y se estacionan aquí en la esquina, a consumir sus drogas (sólo cigarrillo que es lo venden ahí), y en la esquina donde van a arreglar sus problemas (primer round). Ahí se ve reflejado la debilidad de los maestros, porque ellos no se pueden meter a resolver problemas de compañeros, porque sino ellos también llevan del bulto. Los mismos maestros corren un peligro fuera cuando se encuentran solos.

En relación con la IE se encuentran algunos lugares que sirven como escenario para finalizar conflictos iniciados en ella, denominados “Rin”, “Tierrero” o el parque mismo.

3. Junta de Acción Comunal – Salón Comunal: Presente en los mapas de las madres y en dos de los realizados por los estudiantes. Ésta aparece asociado a oportunidades para la comunidad, brinda por ejemplo, desayunos a los niños y capacitaciones, lugar de diálogo. A continuación un relato de un estudiante:

El salón comunal, es como el eje de gobierno, porque es ahí donde se manifiestan las necesidades de la comunidad, creo que es un sitio muy importante, ayuda a la seguridad y a promover los derechos, es un espacio para la participación ciudadana, y cuando la comunidad tiene inquietudes ayuda a resolverlas, también trabaja en proyectos de progreso hacia los pobres. Entonces yo ubicaría primero la Casa Comunal porque es el eje y el parque también.

4. Otros: CAI, Iglesia “pues necesitamos como más comunidad con ellos, sobre todo los niños, porque son muy alejados de nosotros, sobre todo con los niños”, Casas de los habitantes del barrio. Plaza de mercado. La quebrada Limaz “Tiene mucha contaminación y aparte de eso es muy insegura, necesitamos más policía, bueno por ahora hay mucha policía, pero no es suficiente para la inseguridad que hay.”

Tanto en los mapas de estudiantes y madres se identifican: el hospital MEISEN o centros de salud, Casa de la Cultura, el río –específicamente en los mapas de la comunidad en la que está el colegio Guillermo Cano Isaza-. También se dibujan jardines infantiles vecinos.

En algunos mapas construidos por los estudiantes se identifica la biblioteca el Tunal (un mapa), sede del SENA, el Colegio Juan Bosco, lugares de rumba, de prostitución, ollas o expendio de droga, casas de gays, aunque como se señaló anteriormente, estos no se encuentran identificados como espacialmente aparecen en el territorio. El mapa, antes que ser el territorio, es una reinterpretación que hacen los actores sobre el mismo.

Se hace necesario resaltar dos reflexiones en este apartado:

1. Excepto en dos mapas realizados por el grupo de estudiantes, la institución educativa en términos de tamaño no es más grande que otras, podría decirse que es incluso de menor comparado con la representación del SENA, las JAC y el parque.

2. Al menos, desde la perspectiva del territorio, claramente la institución educativa es una institución más con funciones y roles específicos inserta en la comunidad. No existe desde la perspectiva territorial una comunidad sin institución educativa o una institución educativa por fuera de ella.

5.2.2. Actores, grupos u organizaciones que la conforman.

¿Cuáles son esos actores que hacen posible la experiencia de comunidad, y de paso la existencia de un vínculo para fortalecer la formación de los estudiantes?, un primer grupo de actores, a los que se hace referencia en las entrevistas y a través de los mapas, son las familias, consideradas actores fundamentales de los procesos educativos de los estudiantes.

Un segundo grupo, se refiere a los líderes de la comunidad en específico los miembros de las Juntas de Acción comunal, esto señala una maestra:

A esta sede la han acompañado varios líderes de la comunidad que están aquí antes que el colegio existiera. Entonces ellos nos empapan de todo lo que es la comunidad en el buen sentido: '-Se puede hacer esto profe'. Traen buenas ideas que nos sirven para trabajar también. Hay mucho líder en esta comunidad, gracias a Dios.

Una madre de familia identifica la Acción Comunal como un actor clave para el desarrollo:

Es importante saberse dar el diálogo en la comunidad, aquí vienen los de ASOJUNTAS y eso a dialogar, acá vienen a contar los problemas del barrio, la inseguridad, porque siempre la inseguridad no falta en estos barrios de acá. En este barrio se da la participación, por ejemplo el día del niño vinieron los de Vista Hermosa y celebraron el día del Niño, eso no hacía el otro Presidente. Acá es importante buscar la Junta para hacer cosas.

Y complementario a esto, otros actores del territorio, tales como empresarios de la zona, representantes de organizaciones que están presentes en la comunidad, tales como agentes de policía “por ejemplo, cuando hay algo un robo, ellos corren a mirar qué pasó y todo, enfermeras del hospital, representantes de la parabólica, entre otros. Algunas madres hicieron referencia al trabajo de la Alcaldía como actor clave para atender necesidades de los barrios.

En los mapas, los jóvenes también identifican otros grupos de personas asociados al conflicto o al delito, tales como pandillas. También destacan la presencia en su comunidad de diferentes culturas juveniles como los Tectonics, Hip Hoppers, grupos de gomelos, salseros, punkeros, entre otros, en palabras de un estudiante: “esto que se llama la diversidad, las culturas urbanas, aquí se encuentran muchas culturas urbanas, hay Emos, hay raperos, hay Punks y muchas más, o sea.”

5.2.3. Expectativas y nociones sobre comunidad.

Un relato de un maestro señala refiriéndose a la comunidad de la institución educativa,

Pues la comunidad, es un poquito difícil también, porque uno quiere trabajar mucho con ellos pero hay veces en que no nos colaboran, no lo que quisiéramos nosotros de que participaran, pero si nos sirve bastante que ellos estén aquí dentro de la institución.

Otra directiva manifiesta sobre la participación comunitaria, específicamente la de los padres de familia, lo siguiente:

Eso es bueno, siempre y cuando sea para beneficio y no para destruir lo que tenemos, porque a veces eso pasa en las asociaciones, pero en este caso no la veo así. Algunas veces las asociaciones de padres están en contra de las instituciones educativas, pero no aquí. Ellos vienen y hablan con los muchachos y colaboran, si no fuera beneficioso para el colegio pues no entrarían. A mí me parece que es bueno.

En los diálogos sostenidos con madres, aparece la comunidad definida por dos elementos: territorio compartido y vínculos construidos, esto es aquello que se constituye gracias a la interacción entre personas cercanas o con vínculos de vecindad en un territorio delimitado por la interacción.

A continuación se traen unos relatos de madres relacionados con esta perspectiva:

- La comunidad, para mí es todo el sector, por ejemplo uno en las mismas cuadras uno se sirve, se colabora el uno al otro. Unos sí, porque hay otros que no se dejan ayudar. Todo el barrio hace parte de la comunidad porque siempre uno está distinguiéndose con el uno y con el otro, con todos los grupos. Madre.

- Comunidad es toda la gente que vive en el barrio, hay gente buena, mala... de todo hay en la viña... es la gente que vive más cerca de uno, alrededor de uno, los vecinos.” Madre.

- Para mí sería toda la localidad, porque uno entra en contacto con la Asociación comunal, con los colegios, de una u otra forma uno está enrolado con toda la localidad, está apoyando o que lo apoyen a uno empezando por el alcalde, porque él está pendiente colaborándole a la gente. Por ejemplo en el colegio, no citan a una sola persona, citan a todos los papás, o a los presidentes de las Juntas los citan a todos para identificar las necesidades de todos los barrios, por ejemplo ASOJUNTAS los reúne. Madre.

Un grupo de estudiantes resalta:

Ponemos como ejemplo la zona 19, en la que encontramos comunidades que comparten un mismo ideal que es lograr la justicia, la libertad y ojalá en una pronta no más violencia.

En el proceso de construcción de los mapas, un grupo de estudiantes, señaló la distinción entre comunidad interna, que se da al interior de la institución educativa, y comunidad externa, es decir, la de puertas hacia afuera de la institución educativa. La primera, se caracteriza por los grupos que la componen “grupos, que no se quieren con otros grupos, o sea salones”, esto se da por la desconfianza entre los alumnos. “La comunicación es difícil, hay gente que es muy sapa, que llevan chismes y cuentan cosas”. Una estudiante señala “uno es sapo por el bien de los demás, los problemas se dan porque nadie deja hacer”. Tampoco se respeta la diferencia:

La diferencia como uno se viste, la música que uno escucha, aquí la diferencia no se la respetan a uno. Aquí quieren que uno sea igual que ellos, quiere que uno sigan los pasos de ellos, y eso no es bueno, no lo respetan a uno porque se viste diferente y le buscan problema a uno.

5.2.4. Condiciones culturales y socioeconómicas atribuidas a la comunidad.

Al hacer referencia a esta categoría, surgen narraciones que expresan diferentes lugares de enunciación:

Comunidad en cambios,

He pensado que la comunidad ha cambiado mucho en los últimos años, porque antes no se podía salir después de las seis de la tarde, antes no se podía estar en un parque. Y ahorita hay muchos más parques, fiestas sanas. Ahora la comunidad me permite más libertad. Antes se presentaban más problemas que sólo se resolvían con conflicto, ahora hay más diálogo. Estudiante.

Comunidad con conflictos, y por esto, con un estigma social de peso sobre la localidad:

- Por ejemplo, la convivencia en este sector, o sea, puede ser pacífica o no, digamos el comportamiento del individuo y la conducta que tengan algunas personas frente a otras, pacíficas, encontramos a veces las tolerantes, que se ayudan entre ellos, trabajan y tienen sus recursos para sus cosas, encontramos también la parte negativa de la sociedad, la delincuencia social. Estudiante.

- (...) Si es que no más a uno como docente, si le preguntan dónde trabaja, y uno responde que en Ciudad Bolívar, la gente responde: '-Ay, tú trabajas por allá, ¿no te da miedo?' ¡Qué tal, a mí me enerva eso!. Maestra.

- Trasciende las barreras del Distrito, porque cuando yo voy a un paseo, y entablo conversación con otra persona, es lo mismo, ese impacto: Ciudad Bolívar tiene una fama muy negativa, es cuando le toca a uno rescatar toda la parte buena que hay aquí. Maestra.

Comunidad en riesgo y con aspectos y personas inteligentes y valiosas,

Aquí hay muchos valores humanos, hay niños muy inteligentes, aquí hay mucho talento, hay niños con grandes aptitudes que los conllevan a ser talentosos en ciertas áreas. Desafortunadamente ¿sabe qué pasa?, que no tenemos un apoyo

a donde llevar esos talentos, como también tenemos muchas debilidades. Por ejemplo, yo detecto un niño que está metiendo vicio, bueno, uno le hace terapia, habla con los padres, todo el procedimiento que como psicólogo tiene que hacerle, pero al igual yo llegó hasta ahí, me siento corta, me siento débil, no tengo un apoyo que me diga: '-Tráigalo a esta entidad donde no le cobran', porque acá no pueden ir a pagar una mensualidad, la más barata es en una institución que cobra \$500.000 pesos mensuales, ¡imagínese un padre de familia de por acá pagando eso!, no es que los pobreteemos, no, sino que no tiene los medios, entonces ¿qué va pasando?, se va volviendo más patológico ese problema, son chicos que van engrosando las filas de las pandillas. Orientadora.

Sin embargo, el problema que tenemos son las pandillas, nosotros somos víctimas a diario de atracos, todos los días, desde las seis de la mañana. Por ejemplo, hoy llegó la policía y se llevó a cuatro muchachos que estaban atracando; ayer atracaron a cuatro personas. Es gente externa que se para por ejemplo: siete ladrones, cuatro allá y tres acá, toda persona que va llegando y va subiendo la van atracando; antes de ayer a un señor lo apuñalaron en la puerta del colegio por robarle el celular. Entonces nosotros todos los días somos víctimas de este tipo de cosas. Este tipo de convivencia es el que nos preocupa más; dentro de la institución hemos reducido esos índices de agresividad. Directivo.

Desde los mapas construidos, es posible caracterizar algunos elementos de las comunidades, como la diversidad, la presencia de organizaciones y estamentos asociados a seguridad, salud, educación y religión. Existe una tendencia marcada a resaltar la conflictividad e inseguridad del territorio delimitado como comunidad, esto como un sello particular y relacionado con las experiencias cotidianas de los estudiantes e incluso de lo que perciben algunas madres y docentes. Al exponer nuevamente los mapas a grupos de estudiantes que no habían trabajado en ellos, quisieron señalar y complementarlos con otros elementos que también están presentes en la comunidad y que no fueron expuestos en los mapas, con igual fuerza que la inseguridad y el conflicto:

Porque la costumbre de la comunidad, si están los que se reflejan en los mapas, la recreación, digamos en esta comunidad siempre estamos pensando en fútbol, en jugar. Pero una proyección más hacia el futuro, digamos, no plantearon, ni tampoco otras cosas que se ven en la institución como compañerismo, solidaridad, o sea, es algo que en esta comunidad se ve, la solidaridad entre todos, también la diferencia, también hay recreación, o sea, cogieron como la costumbre muy propia de la comunidad esa del conflicto, pero no plantearon esa otra cara que es la actitud positiva, que quiere progresar, que mira al futuro, un futuro mejor.

Los mapas tampoco visibilizan las relaciones familiares que dan cuenta de unión:

Los papás no los visualizan ahí, únicamente se muestran ellos pero no se ve la familia, no se muestra unión que también hay, si no sólo guerra de pandillas. Es muy negativo, pero no hablan de ellos, sólo hablan de las otras personas.

Los espacios, en los que es posible identificar y construir ese sentido de unión desde la perspectiva de estudiantes, son:

- ✓ Los comedores comunitarios: espacio de encuentro de los adultos mayores.
- ✓ La biblioteca, que aunque no es muy usada por ellos, sirve para este fin.
- ✓ La junta de acción comunal, el eje de gobierno.

Aunque no fue una reflexión recurrente en las entrevistas, ni en los diálogos sostenidos durante el proceso de construcción de los mapas, resulta interesante compartir, el pensamiento de un docente, en el cual señala las dificultades de los estudiantes en cuanto a la aceptación de su entorno:

Es muy chistoso, nosotros tenemos que enseñarles a aceptar su entorno y lo ayuden a cambiar, pero que lo acepten, a menos de que ellos no lo acepten van a partir de unas vivencias diferentes, o sea, de recrearse con cosas que no son. Ellos nunca lo evitan a usted y para eso tiene que ser un profesor de mucha confianza: '-Oiga profe, tengo problemas en mi casa, mi mamá me echó', tienen que tenerle a uno mucha confianza para decirle eso, porque no importa que usted les pregunte si es damnificado o tiene no

sé que, ellos eso no lo escriben, porque no quieren mostrar sus circunstancias; a mí me parece que es una forma de resentimiento, de no demostrar lo descarnada que es la vida de ellos si no que ellos inventan una vida normal.

5.3. Construcciones narrativas sobre el vínculo escuela – comunidad.

Existe una tendencia a reconocer la importancia y las ganancias que se derivan del vínculo familias, exactamente padres y docentes y rectores para el aprendizaje y los procesos formativos de las y los estudiantes. No es necesariamente ésta una labor sencilla, y menos acabada, antes bien, se encuentra a medio camino en su construcción, pues la median diferencias y desconfianzas. A continuación se comparten algunos relatos que dan cuenta de esto:

- Creo que la experiencia es muy interesante, es un acercamiento a entender y comprender cómo piensa el estudiante, cómo piensa el padre de familia, pero sí, no deja de ser difícil en la medida que la escuela venía acostumbrada a que ella hacía y nadie le criticaba. Ahora creo que hay que tener una mirada más abierta a que no es que la escuela hace y los demás critican, sino que todos hacemos en beneficio de la calidad de los procesos que se dan en la institución. Rectora.

- Es que a algunos rectores no les gusta que los padres de familia se inmiscuyan en las cuestiones de la institución. Nosotros como Asociación de padres de familia somos un ente anexo a la institución porque la ley nos protege el 1281, creo que es el que nos protege a nosotros para actuar. Porque les hacía falta ese apoyo a los rectores de la institución. Nosotros, digo nosotros porque nosotros damos a conocer todo lo que hemos hecho y todas las circulares. Padre de familia.

Mientras los estudiantes construían los mapas, conversaban, en lo poco relevante y sí muy controlador que resultaba para ellos, el que sus papás fuesen convocados permanentemente por la institución para chequear sus logros académicos y la disciplina. Hacían referencia a que el control que ejercían en sus casas era suficiente para que no fuese ejercido en la institución, en la que además ya estaban regulados por las normas de sus maestros. Señalaban que para ellos la

presencia de los representantes de la asociación les generaba confianza y podían ser puente con los docentes y directivos, mientras que preferían que sus padres no se involucraran en ninguna actividad de la institución, excepto en las reuniones obligatorias de entrega de notas.

5.3.1. Formas de vinculación y relacionamiento

A partir de las narraciones de los y las participantes se identifican una serie de estrategias que favorecen y operativizan en la cotidianidad de las instituciones educativas el vínculo. Cabe resaltar antes de mencionar las estrategias, que la participación de las familias, es principalmente el de las madres, pues los padres generalmente se encuentran ocupados atendiendo los asuntos laborales.

Existen un gran número de acciones que provienen y son pensadas desde y los docentes y directivos de los colegios y que acogen a las madres y padres como beneficiarios:

1. Actividades de seguimiento y control para impactar positivamente los resultados académicos de los estudiantes:

Para lo cual se emplean diferentes estrategias, una de ellas, **establecer la comunicación con los padres a través de medios escritos como cuadernos de control o agenda escolar**, de manera que se mantengan informados de los cambios o solicitudes de la institución, y así mismo, los padres puedan comunicar cualquier situación a los maestros. A continuación el relato de una madre en el que se da cuenta de esta estrategia:

Pero los profesores están muy atentos a si falta el niño, recalcan que estemos pendientes de los niños, que les dediquemos tiempo, les revisemos los cuadernos todos los días. Detalle que me ha gustado del año pasado y de este año, es que las dos profesoras llevan un cuaderno de control, que si este niño no hizo tal cosa, se la anotó. Como dicen ellas, es una manera de mantener un contacto permanente así no vayamos al colegio.

Otra madre complementa la relevancia de la estrategia:

A eso me refiero yo lo que me gustaba del año pasado y este. Eso es una estrategia, así sabe uno si los niños llevan o no las tareas. Por ejemplo, yo el año pasado mi horario era salir de mi casa a las seis y media de la mañana y regresar a las nueve, y eso que era aquí al lado. Entonces, a mi me parecí genial eso, porque si no podía asistir a las reuniones de padres entonces eso me servía. Bueno yo siempre asisto a las entregas. Yo no sé si todos los profesores del colegio lo harán pero al menos estas dos profesoras sí, en ese cuaderno de control explican por ejemplo, matemática: tarea cuaderno y van a hacer previa. Entonces así sabe uno: - tiene previa de matemática, estudió?, tiene la tarea?. Para artes tienen que llevar lana, tijeras, fomi... si ellos no hicieran eso, van así como Pedrito por su casa, sin uno saber que tienen que llevar los niños. Uno tiene qué estar pendiente de eso.

También se llevan a cabo **reuniones periódicas para la entrega de boletines**, reuniones durante las cuales los maestros informan a los padres del rendimiento académico y de disciplina del estudiante y que afecta la situación de otros. Esto en el caso de que no sea una situación particular que haya exigido el llamado previo a los padres. Una madre relata:

Ahora está también el baile del choque, ella me tomó el video y las fotos del choque y yo le pregunté si ella bailaba eso. Ay dios mío que plebería la que hacen. En el salón de ella, también un niño, yo no sé si usted si supo del niño que se sacó el pipí y se hizo la paja delante de las niñas?, a mi me pareció muy bien lo que hizo la profe porque lo dijo delante de todos los papás, mi hija puede pasar lo que sea y ella no cuenta nada de eso. La maestra nos cuenta eso con el fin de que los padres corrijamos los hijos. A mí me tocó sola de estudiante, mi papá y mi mamá trabajaban, cómo es posible que ahora uno de padre tenga que estar todos los días en el colegio, yo me siento mal y eso yo le recrimino a mi hija. Y ella me dice – es que usted es mamona, es chocha, es cansona.

De manera complementaria a las actividades anteriores, relatan las madres, que las instituciones educativas, han establecido un **espacio semanal para atención de padres**:

Es que por lo menos este colegio siempre está en contacto con papitos, todos los meses los días lunes de 6:20 a 7:20 solamente el último lunes de cada mes no atienden papitos porque tienen comité pedagógico, para tratar reportes de nuestros hijos, cuentan si entraron o no clase, a ellos les hacen seguimiento, todos trabajamos en red, ahorita sí que se ve eso, porque a la anterior rectora no le gustaba eso.

Una cuarta actividad son las **citaciones específicas a padres y madres de familia cuyas hijas o hijos reportan un decreciente y preocupante rendimiento y se relacionan con la situación familiar:**

Para poder acercarse a la familia que presenta problemas que afecta el desempeño de los niños en la institución educativa, y si es una causa muy relevante, se hace visita domiciliaria, se cita a los papás y se trabaja en equipo con ellos, con el estudiante, con el director de curso, con el docente si en determinado momento hay un problema, se tratan de buscar estrategias que ayuden a solucionar en equipo el problema. Maestras-Orientadora.

Las instituciones hacen una identificación selectiva, buscando priorizar con el seguimiento y el involucramiento a los estudiantes y a los padres de aquellos que se encuentran en las más complejas condiciones académicas. Los profesores en sus análisis, establecen una estrecha relación entre el mal rendimiento académico y dificultades en el hogar. A continuación un relato, que recoge este común denominador expuesto en casi todas las entrevistas:

Sí, nosotros pensamos que si los papás no están comprometidos, no están conscientes y no asumen un papel formador, si nos dejan a nosotros solos el trabajo es muy difícil. Esto se hace sólo con los muchachos que van perdiendo tres o más asignaturas, se citan a comisión. Con el joven o la niña que van bien no hay necesidad porque tienen un proceso, incluso desde la familia, que no se lo ha dado el colegio sino que lo traen de sus hogares que ya tienen una formación bastante estructurada; no es con todo mundo, ni es que haya siempre una reunión; bueno, hoy vienen todos los papás de los muchachos que van

perdiendo. Es mediante el espacio con el padre que quiera, que reconozca y que quiera asumir su papel, porque algunos papás también están interesados pero por su trabajo no pueden venir, entonces pues ahí se dificulta el proceso.

Una quinta actividad adelantada por las instituciones son **las jornadas de refuerzo escolar**, en el que procuran vincular la presencia de los padres para garantizar que el estudiante prepare la recuperación y sirva como incentivo en el rendimiento del estudiante:

Mi hija estudia en la sede b, a ella le ha tocado quedarse a refuerzo y todo eso, y me parece chévere, porque eso les ayuda mucho y se concentran. Lo único que me parece es el peligro de las busetas por el frente de la puerta, cuando salen o están entrando la buseta pasa por ahí al frente. A mí me ha ido siempre bien, cuando me van a dar informes de la niña o que necesitan cualquier cosa ellos me informan. Me han tratado bien. A mi hija le va bien aunque le ha tocado reforzar un poquito, eso es muy bueno, porque no los dejan ir colgando, y si uno trabaja y los van cogiendo para que recuperen lo perdido antes de finalizar el primer periodo chévere. Si no lo hacen al final los ponen a correr.

En otra institución donde el refuerzo escolar es una iniciativa de una maestra, y aún no apuesta institucional, se considera una buena medida para que los estudiantes se hagan cada vez más responsable con su estudio y no tenga espacio que mentir sobre su proceso académico:

- En la sede D hay una profesora, no sé qué profesora será pero ella ya les dijo a los alumnos que la recuperación de la materia de ella en el periodo que perdieran deberían de presentarla con el padre o con el acudiente o la persona que estuviera responsable de ellos. Eso lo hizo en el grado once, enseguida los alumnos dijeron que había que hablar con el coordinador que por qué cómo iban a obligar a que los padres fueran a la recuperación. A mí me parece que ese método deberían implantarlos todos los docentes: el padre esté involucrado en lo que el hijo esté haciendo, así no sea la recuperación, que el alumno falló dos veces a clase, jovencito la próxima clase debe venir con su acudiente, con su papá, su mamá, la persona que lo represente aquí en el colegio. Eso deberían hacerlo los docentes porque así los alumnos se vuelven más responsables y los

papitos que no están tan involucrados en lo que pasa con su hijo en el colegio se van a ser más responsables también en ese sentido. Porque allá citan a una reunión, a entrega de boletines y siempre vamos las mismas 5 personas, nunca vamos diferentes. Madre de familia.

- Es bueno el punto de vista de la profesora de la jornada de la mañana, es buena la recuperación con el padre de familia porque ahí se va a demostrar que el sardino hizo la recuperación y que no le van a meter los dedos en la boca a uno. Porque ellos dicen, no, no yo ya la presente y estando uno presente tiene que responder la recuperación de verdad. Padre de familia.

Una sexta actividad, se relaciona con **el acompañamiento de los padres a las recuperaciones de los estudiantes**, otra estrategia propuesta por la institución educativa a los padres para garantizar que los chicos estudien y preparen sus evaluaciones:

Entonces por ejemplo aquí: ¿sabe qué hacemos, los profesores?, nos gusta que el papá esté con ellos para la recuperación, que entren a clase, que miren el aspecto educacional de su hijo, el comportamiento, su desempeño; entonces los profesores invitan a los papás porque aquí no se le cierra la puerta a nadie, aquí cuando hay atención de padres, los profesores siempre tienen la disponibilidad. Y aquellos líderes especiales son los que están pendientes de lo que se ofrece o necesita, de lo que se va a hacer, de lo que se está haciendo.

2. Actividades para realizar seguimiento y prevenir la inasistencia escolar:

Cuando algunos estudiantes, de manera recurrente faltan a clases y su ausencia ocurre de manera prolongada alterando el proceso de aprendizaje, los maestros suelen comunicarse con los padres para conocer los motivos de la ausencia y lograr que se incorporen a las clases.

A continuación un diálogo entre maestras de la institución educativa CODES en la que se narra la estrategia que los maestros y la oficina de orientación adelantan:

Maestra 1: Para trabajar la inasistencia escolar, nosotros hacemos seguimiento constante semanalmente a la inasistencia del estudiante. Desde coordinación reportamos semanalmente la inasistencia de los niños, para saber qué pasa, llamamos por teléfono a la casa, preguntamos qué pasa con el chico, por qué no ha venido, si es que se está quedando. Porque usted sabe que los pelados a veces se quedan por fuera del colegio, dicen que vienen a estudiar, a veces hacemos visitas domiciliarias (...) entonces de todas formas uno tiene que buscarse las estrategias para trabajar con la comunidad. Maestra 2: Por ejemplo, mire, llega uno, si es muy lejos, uno va con otro docente porque a uno le da miedo. Maestra 1: Para qué decimos que no, pregunta, llega uno a la casa, hay veces lo hacen seguir, hay veces por su pobreza, por su desaseo no lo mandan seguir, lo asisten a uno en la puerta, uno indaga la problemática: '-qué ha pasado con su chico, por qué no ha vuelto a estudiar, por qué no se ha presentado, ya llevamos dos entregas de boletines, vamos para la tercera y usted no ha ido, lo voy a reportar a Bienestar Familiar porque al niño le está faltando protección por parte de ustedes como papás'. Todo eso se trabaja con ellos, se llegan a acuerdos según las causas que ellos den a la problemática, (...) Negociamos, '-está bien, vamos a iniciar, vamos a ponernos las pilas por sus hijos, nosotros vamos a ayudarlos a ustedes'. En eso consiste la visita, en llegar a un acuerdo con ellos.

Para aquellas situaciones en los que los estudiantes buscan ingresar a la institución posterior a la hora acordada, los docentes llaman a los padres para que sean éstos quienes los recojan y se hagan cargo de tomar las medidas necesarias con sus hijos:

Es cierto, eso que planteaban ahora, en la jornada de la tarde, por ejemplo, chistoso, pero a la vez es serio. Los estudiantes tienen hasta faltando un cuarto para la una para entrar en la jornada de la tarde porque ellos entran a las 12:30. Si no llegan a esa hora, la coordinadora se para en la puerta y toma lista, si ha llegado más de tres veces tarde ella va a rectoría y llama a los padres de familia para que venga por su hijo y se los entrega. Mientras no llegue el padre de familia el alumno no sale del colegio y de una vez le aplica la sanción. El alumno coge vergüenza porque ya el padre de familia va a estar enterado de que él llegó

tres veces tarde. Hay sardinos que se quedan ahí en la esquina esperando que sea la una y no entran al colegio. Padre de familia.

3. Actividades formativas de madres, padres y estudiantes en conjunto:

Se trata de estrategias que buscan formar a las madres y padres y darles herramientas para que puedan desempeñar un mejor rol tanto en términos de competencias profesionales como prácticas de crianza. No obstante, y a pesar del interés de las y los docentes, estos señalan que no pueden atender a las madres y los padres, en tanto sus tiempos son muy limitados y deben priorizar otra serie de actividades, ni estos asisten a las reuniones, dado que su condición socioeconómica y compromisos laborales no se los permiten.

A partir de los relatos se identifican como espacios, la invitación o vinculación de madres y padres a las propuestas de formación de sus hijos e hijas y la participación en talleres específicos adelantados por el equipo de docentes y orientadora de las instituciones educativas. A propósito de la invitación a las familias a participar en actividades previamente construidas para la formación de los estudiantes, una maestra relata:

Bueno, hasta el año pasado se manejaba que asistieran algunos padres a tomar cursos en el SENA que los mismos chicos tomaban. También se invitaron a algunos padres para ver temas sobre emergencias. La mayoría de padres por lo regular por cuestiones laborales, familiares o qué sé yo, no asisten, pero siempre se les hace la invitación. Es decir, nosotros no hacemos nada sin invitar a los papás. También los invitamos a lo del proyecto de alimentos para que ellos miren cómo se está manejando, es decir, cómo es la parte pedagógica, cómo es la parte didáctica. Se trata de involucrar a los estudiantes en estrategias de negocio para que puedan crear algún tipo de negocio. La invitación a los padres es muy limitada porque nosotros ya tenemos nuestra carga académica y se da cuenta que nosotros estamos muy ocupados siempre. Decimos que no a cosas, porque ya no podemos con más. Muchas veces ni entre nosotros no saludamos. Manejamos un proyecto que hace parte del PRAE, que es la huerta escolar, y en

eso participan los padres, se trabaja e proyectos productivos relacionados con la producción de alimentos naturales.

En cuanto a los talleres, se trata de una estrategia construida por la misma institución educativa a partir de las necesidades y problemáticas que son identificadas por las y los docentes y la orientadora:

El primer taller fue sobre la responsabilidad de los padres con sus hijos. Se hizo un primer taller guiado por Orientación y liderado en cada curso por el director de grupo. Durante el taller se hace un análisis de caso, los profesores indagan y tratan de sacar el mayor fruto, hacen que ellos vivan la situación en que están, si es de la realidad cotidiana, si es conocida o vivida por ellos y se reflexiona: '-Sí, yo en realidad no le pongo cuidado a mi hijo, yo llego y no le pregunto nada, en todo el día no lo llamo porque trabajo todo el día'. Entonces se construyen mínimos negociables con los docentes directores de curso: por ejemplo, si no vienen, llamen a sus hijos a indagar cómo están, cómo les fue, si ya están en la casa, qué están haciendo. Nosotros como docentes vemos que los papás están fallando en cuanto a responsabilidad, entonces tratamos de tocarles su ego para que digan: '-Caramba', y reflexionen y sean conscientes de sus fallas y participen. El segundo taller fue sobre autoestima, el cuidado de los hijos y el respeto hacia sus hijos y de los hijos hacia ellos teniendo en cuenta el maltrato y la violencia intrafamiliar. A veces uno nota esas manifestaciones de violencia física hacia los niños, entonces eso también se canaliza un poquito a nivel de Orientación.

4. Actividades de consulta para la toma de decisiones y de socialización de propuestas para facilitar su implementación tales como: participación en el Consejo Académico, revisión estrategias de evaluación, implementación de iniciativas para mejorar académicamente (Preparación para el ICFES), ajustes a la estrategia de evaluación y manual de convivencia. Esto a cuenta de generar un ambiente más adecuado y lograr que los padres y las madres se conviertan en aliados de la institución, acompañen a sus hijos en lo que esto implique:

Ellos participan en el Consejo Académico y en los mismos equipos de gestión hay participación de los padres de familia líderes. Aquí contamos con un grupo de papás que están inmersos dentro de la nueva noción de calidad que plantean la Secretaría y el Gobierno, y entonces ellos vienen y participan en las comisiones de promoción, están enterados del trabajo que venimos realizando con sus hijos y de qué manera ellos pueden colaborar para que podamos sacar a estos muchachos adelante.

A continuación el relato de una maestra en el que se refiere a cómo consultaron a los padres para tomar la decisión sobre la estrategia de evaluación 2011:

Pues a mí me parece que sí hay una muy buena relación con la comunidad, pues que cualquier cambio que se haga al interior del colegio se toma en cuenta la comunidad, se trabaja con padres de familia en ese sentido, pues se convocan a reuniones de padres o talleres, ya sea por cuestiones económicas, cuestiones laborales ellos no puedan asistir, pero a ellos se los convocan. Acá en la institución educativa siempre se ha contado con la comunidad. Se convoca a través de circulares sobre todo. Y para la toma de decisiones en cuanto a los cambios pedagógicos que haya que hacer, cambios de pronto en la estructura curricular, cambios –el último- en cuanto a la evaluación. A ver, lo que pasa es que a nivel distrital y prácticamente a nivel nacional se está haciendo un cambio de la evaluación que había anteriormente, se tenía el Decreto 230, el cual fue muy criticado, ahora se trabaja con el Decreto 1290 que da la posibilidad a las instituciones de cambiar. Entonces se convocó a los padres de familia se les preguntó cuál sería el sistema que de pronto les gustaría a ellos, qué escala les gustaría y por qué, los pros, los contras y los padres participaron. De esto salió el resumen que el sistema de evaluación debía de cambiar en pro y beneficio de los muchachos.

Otro maestro se refiere a cómo involucraron a los padres de familia para que entendieran la relevancia de formar a sus hijos para el Icfes, así como la implementación de jornadas adicionales de estudio, en aras de mejorar el desempeño de los estudiantes:

Los hemos llamado básicamente para dos aspectos: para fortalecer su compromiso frente al Icfes, porque los papás desconocen la importancia, el significado, la oportunidad que pueden tener estos muchachos si sacan un buen Icfes; se llevan a la Feria Universitaria, se han hecho talleres de vocación profesional y a los papás se les citó también, ¿por qué?, porque si los papás no los animan, no los estimulan, no los obligan en algunos casos, no les hacen ver la importancia de esto y si los papás no la conocen, pues hay que hacer que sepan, para que apoyen a los muchachos económicamente cuando hay alguna salida, cuando ellos tienen que quedarse todo el día en los simulacros o simplemente hacerles ver que el hecho de estudiar vale la pena. Entonces cuando metemos a los papás en estas reflexiones nos ha servido bastante. Los sábados hacemos programas de intensificación con noveno, decimo y undécimo. Ya empezamos en este último bimestre con noveno hace ocho días. Entonces también citamos a los papás para que se enteren, hacerles ver que esto es importante, que es obligatorio, se les da el material. Entonces los papás nos colaboran y aquellos papás que no vienen, que no están pendientes, los citamos cuando los hijos acumulan dos fallas a las clases de los sábados. Ese es también un programa de la Secretaría de Educación. De esa manera los hemos concientizado.

No es esta forma de participación una referencia recurrente en los relatos de las madres, sin embargo, es clave resaltar la experiencia narrada por un padre con relación a la elaboración del manual de convivencia:

Hubo un foro para construir el manual de convivencia, y estuvieron docentes, padres de familia, alumnos, ex alumnos, parte administrativa y representantes de la alcaldía y aquí se hizo el foro. Primero se hizo el estudio por grupos y las ideas se llevaron al Foro. Para mí fue una enseñanza y para el resto de padres de familia también, porque ellos nunca habían tenido la oportunidad de participar activamente. Antiguamente se cerraban los. El padre de familia que quiera hablar puede hablar con ella muy tranquilamente, sino es que la imagen, yo no he encontrado ningún directivo, ningún rector que haya la institución que no hay sido bueno.

Para algunas madres, la fuerza del vínculo radica en la atención del logro académico que sobre la identificación de otros escenarios:

Qué otras formas de vínculo ustedes encuentran que promueve la institución además de este encuentro académico?

Madre 4, por ejemplo, ellas (las profesoras) se dejan hablar en el día a día.

Madre 1: Ninguna maestra vive por acá, yo la he visto corriendo, y muchas veces le coge la tarde.

5. Relaciones con otros actores, para fortalecer el desarrollo y cumplimiento de actividades: Se tratan de actores del contexto que puedan prestar servicios a la institución para llevar a cabo actividades complementarias o contempladas dentro de acción. Por ejemplo, para el desarrollo de proyectos productivos se articulan con el SENA; con empresarios de la zona que apadrinan los regalos de los niños en navidad,

Un docente cuenta sobre la experiencia del trabajo con el SENA:

Con el proyecto de alimentos nosotros somos un colegio muy participativo en la comunidad, dado que se hacen cursos para la comunidad, o sea, para padres de familia; también se hacen cursos de pronto para desplazados, a gente que lo necesite. Entonces en eso el colegio está brindando como todo el apoyo a la comunidad. También están los Proyectos Productivos y los maneja el SENA y el colegio presta las instalaciones, docentes y planta. En este momento creo que ya están terminando. Otro proyecto que vincula a la comunidad es Salud al Colegio que se trabaja con padres de familia. También el Plan de Emergencia que tiene que ser totalmente socializado con la comunidad al igual que los Proyectos Productivos que se les muestran a los chicos cómo hacer y desarrollar, lo mismo a los padres y en todas las instituciones se maneja lo mismo.

Una rectora menciona que establecer contactos con otras instituciones o actores, les permite desarrollar actividades complementarias:

Pues nos sirve mucho para crecer un poquito más como institución. Estas entidades nos colaboran en lo pedagógico y en lo social, entonces es bueno para la institución. Por ejemplo lo que nosotros tenemos de los aguinaldos, gente que viene aquí a traerle el regalo al niño, que lo va a hacer feliz en un momento, eso es grande para nosotros, ver cómo ellos aportan a estos niños estos regalitos, juguetes o ropa. Entonces para nosotros esto es importante, que un niño esté feliz.

No obstante, existe una emoción común a las narraciones, y es que a pesar de los esfuerzos de la institución y sus estrategias, son pocos los padres que participan, o no es suficiente la participación de estos padres con relación a las expectativas de la institución:

Hay unos vínculos fuertes en la medida que existen padres de familia interesados en apoyar a la institución, en estar pendiente de lo que hace, en tratar de aportar al desarrollo institucional, pero yo diría que son débiles en la medida en que no son tantos, es decir, a pesar de que hay mucho interés, a pesar de que la institución es bien valorada y es bien recibida en el contexto de la comunidad, no hay los tiempos ni hay los espacios en las familias para poder hacer un vínculo mucho más estrecho y una relación de colaboración más estrecha entre colegio y comunidad.

Intentando rastrear en los relatos, sobre formas de vinculación propuestas por los padres a la institución educativa, en la misma sintonía en que ésta la propone a los primeros, se identificaron algunos elementos interesantes de reflexión:

1. Las madres y padres que generalmente transitan por las instituciones educativas, juegan un papel significativo en la gestión de apoyo y de acciones que aporten al mejoramiento de la convivencia:

Ellos nos ayudan mucho en la convivencia, en agenciar proyectos. Digamos por ejemplo, necesitamos contactarnos con la Policía, entonces ellos han hablado con el Mayor y el que manda aquí que coordina la localidad de Ciudad Bolívar. Si necesitamos un trabajo de apoyo de la Defensa Civil o con Bomberos, ellos nos colaboran a hacer los trámites; si necesitamos que nuestros padres de familia

participen en una Mesa Local de padres de familia, lo hacen y lo hacen muy bien.

2. Acompañan a la institución en sus diferentes temas, especialmente asociadas al agenciamiento del territorio:

Por eso digo de los papás vinculados que el tiempo que están acá, laboran, nos apoyan, nos ayudan en las salidas pedagógicas, en las actividades pedagógicas, ellos están involucrados en todo el proceso de acompañamiento a la institución (...) Es que no es fácil ubicar a un niño, porque el problema de acá es que los niños se trasladan constantemente del lugar de donde viven, ellos nos facilitan, nos ubican a sus familias para poder nosotros entrar a trabajar. La pelea entre niñas, agresión física, verbal, que era notorio. Ya últimamente se ha reducido, hemos mejorado en ese aspecto. Por ejemplo antes teníamos niñas que llegaban tomadas, muchachos que llegaban ebrios al medio día; ya en ese tipo de situaciones los papás nos han colaborado mucho como en hacer conciencia y ser más cuidadosos y estar pendientes de sus hijos, en eso por ejemplo hemos mejorado. De pronto cuando hemos detectado problemas de consumo de drogas, ahora ya tenemos Orientador, antes no teníamos. El trabajo de Orientación, el de Coordinación y el apoyo de los padres y de los profesores, hace que cuando tenemos un tipo de problemáticas se empiece un trabajo de ayuda a estos jóvenes. Eso nos ha ayudado.

3. Buscan asociar esfuerzos y recursos para articular las acciones de padres de familia en torno a la convivencia escolar, para esto se encuentran consolidando la Red de Asociaciones de padres y estudiantes de ciudad bolívar. Para los padres y estudiantes ésta ha sido una experiencia enriquecedora:

En palabras de dos estudiantes,

- Allá se aprende mucho de sociología, de cómo comportarnos con las personas, hemos convivido con personas muy bacanas pero a veces a mí me da piedra que unos se echan a la locha y otros son los que tienen que trabajar, que son a veces incumplidos porque a veces inician con empuje y luego van decayendo. Me parece que en la Escuela, se aprende a convivir con otras personas, a

expresarse y a tener pensamiento propio hacia lo que pasa en el colegio, hacia lo que pasa en la sociedad.

- Pues yo diría que básicamente el proyecto tiene como una educación enfocada directamente a lo que es la vocación, como formar un pensamiento crítico no basado en lo que diga el colegio y lo estudiado si no, o sea enfocarnos directamente sobre los segundos recursos que se pueden obtener además de éstos, ¿qué más así?, yo diría que lo más importante son las experiencias personales que se tienen en la interacción con las personas que, de verdad hay mentes muy ilustradas y que tienen una percepción del futuro muy amplia, entonces eso es como lo más importante.

Para los padres, ha significado darse cuenta de que les faltaba conocer y formarse más en cuanto a la participación de los padres:

Cuando empezaron a tomar las capacitaciones que decía Washington que inició con normas y proyectos, fue muy buena la participación, se empezaron a ver efectivamente resultados en donde padres y estudiantes estábamos equivocados e incluso los mismos docentes y educadores. No se sabía cómo es que se debe llegar a cada estamento institucional, sino que efectivamente se dieron cuenta cuáles eran los roles que tenían que desempeñar dentro de cada uno de sus estamentos. Si nos damos cuenta en una institución se maneja comité de convivencia, evaluación y promoción, consejo estudiantil, consejo directivo, consejo académico, consejo de padres de familia. Entonces no había mucho conocimiento del cuál era el desempeño de cada uno de estos roles, por eso era muy baja la participación, y nos hemos dado cuenta este año de la participación de los padres de familia y los estudiantes en los estamentos, se hacen nombrar allí, pero llegan con argumentos ya saben a qué es que van no es solamente que me nombraron. Entonces me parece que el propósito en el cual nosotros enfocamos este proyecto está respondiendo, hasta el día de hoy, está respondiendo, nos falta lo más duro.

Una parte que he sentido es que nosotros hemos sido los que hemos liderado este proceso, nos hemos inventado una cantidad que situaciones para mejorar la vida, el diario vivir de la comunidad estudiantil ya sean los estudiantes por la

comunidad en general y como dijo Washington nos enriqueció y enseñó mucho a pesar de que nosotros creíamos que no lo sabemos todas y de pronto nos dimos cuenta que teníamos mucho que aprender y también que aportar.

Aún cuando para los rectores y los docentes, este proyecto es considerado pertinente y relevante, no ha logrado vincularse a la propuesta más allá de apoyos puntuales ligados a la logística y temas operativos. Señalan que aunque han estado en reuniones y mantiene al tanto, el factor tiempo, no les permite involucrarse más activamente en las iniciativas del proyecto. El relato a continuación es representativo de los demás relatos de los docentes y rectoras al respecto:

Sí, he estado en reuniones, no muchas porque es que no me ha quedado tiempo, pero sí he estado pendiente, he colaborado con su papelería, con el préstamo de los salones y los espacios cuando lo requieren. Estamos dispuestos a colaborarles porque es un proyecto que ellos ganaron. Rectora.

Las personas que están vinculadas a esos proyectos son personas que lo hacen de manera voluntaria, por intereses personales, porque quieren estar, porque les llamó la atención la propuesta que se les hizo para participar en el proyecto y van a participar con mucha emoción, van a producir. En el taller se propone la participación de los estudiantes, ésta ha sido interesante en la medida que plantean sus ideas y aportan críticamente al desarrollo de las discusiones. Tengo entendido que en el proyecto de padres también ha habido una excelente participación de los estudiantes en la medida que son personas que aportan, que critican, comentan las situaciones y las temáticas que se desarrollan. Entonces yo creo que sí hay una relación fluida pues se participa por interés personal, eso es lo más importante, hay un trabajo voluntario de todos. Maestra.

Para futuras indagaciones, resultaría interesante profundizar sobre un enunciado por una madre, en el que se señala la relación entre implementar estrategias de vinculación con los padres y la disposición del rector hacia ello:

La anterior rectora no daba espacios para la comunidad, esta nueva si los da y está conociendo todo lo que se hace y cómo se promueve la participación de los padres desde lo que institucionalmente y legalmente se da.

5.3.2. Tensiones.

Un tema que tensiona la relación padres - docentes se organiza alrededor de las responsabilidades que se atribuyen mutuamente y que espera sean cumplidas conforme las expectativas:

1. Valoraciones académicas realizada por docentes a los estudiantes y percibidas como injustas por parte de padres, madres y/o estudiantes, revive tensiones:

Tengo una niña de 9 años, muy pilosa gracias a dios, juiciosa para el estudio, a ratitos indisciplinada aquí en la casa, aquí llevo viviendo 18 años, llegué muy pequeña. Apenas hasta la semana pasada que me entregaron boletines, tuve un pequeño detalle con un profesor que no me le anotó las fortalezas del por qué la nota, voy a averiguar eso, si es que la niña no ha llevado trabajos o algo, pero ella procura al máximo llevar sus trabajos. Es muy difícil que yo mantenga en el colegio, ahorita porque estoy desempleada.

2. La institución educativa exige a los padres de los estudiantes con bajo rendimiento que se hagan cargo de lo que ella no les puede enseñar, exigiéndoles más compromiso y menos abandono:

Madre 1: A mí de este colegio me ha gustado también que el niño va mal y le hacen un refuerzo. Hay muchos padres, no sé por qué lo harán, pero insultan a los maestros. Digo, yo agradecería que a mi hijo el que es tremendo le hagan un refuerzo todos los días. Ayer me daba cuenta que una profesora le dijo a la mamá su hijo tiene que quedarse a refuerzo y ella la insultó, cuando le están haciendo un bien. Y la profesora del año pasado, dijo que algunos niños debían quedarse a refuerzo y los papás no aceptaron, y eso que ella tiene hijos, hogar y otras cosas que atender y todavía le hacen un favor. Entonces las profesora qué hacen? Lleva un informe de que la gente no acepta y eso ya se les sale de la mano a ella y al rector. **Madre 2:** Es verdad lo que usted dice (refiriéndose al relato de la Madre 1), yo he tenido que decirle a papitos oiga si es un espacio que la institución le está dando a usted y a sus hijos, no se enoje, parecía que la institución era un parqueadero, lo matriculó allá y la institución verá y vuelvo a final de año y me dicen su hijo perdió el año y ahí si me sulfuro y me molesto.

Una docente señala,

Tanto docentes como orientadores estamos gastando cualquier cantidad de plata en celular, tratando de acercarnos al padre de familia para saber qué pasa con el niño, por qué los niños dejan de asistir dos semanas, un mes. Y nosotros llamamos y llamamos, y tampoco hay respuesta o hay un compromiso ligero como para sacarnos a nosotros de ahí por el momento, pero no hay un compromiso real de los padres de familia.

3. Los padres son los responsables de los problemas de aprendizaje y relacionales de los estudiantes con más bajos resultados y problemas de indisciplina y hasta de violencia, bien por su abandono, falta de interés o por su falta de tiempo, dedicación y buenas y ejemplarizantes pautas de crianza:

- Eso sí, siento yo que la falla del colegio está más bien en algunos padres, muchos padres son muy colaboradores, muy lindos, muy bellos pero muchos padres que tienen totalmente abandonados a sus hijos acá, ay padres que nunca vienen, hay mamás a las que no les he visto la cara y lamentablemente la mamá no viene, el papá no viene y el que llega es el padrastro o el tío, hasta el sobrino, el hermano porque los papás no tienen nunca tiempo, entonces los que están fallando de pronto son los padres de familia, algunos padres de familia. La violencia que se da en el colegio, la drogadicción en los estudiantes, cuando te pones a hablar con un chico de esos, ellos señala -'Pero profe es que mi mamá me deja solo'. Yo tengo mucha confianza con los estudiantes y una chica con problemas me comentaba y es que, yo por qué no he de tomar, pero por qué, tú eres una niña, tiene 12 años y está en alcoholismo, severo, ¿por qué toma?, -'Yo llego a mi casa y no hay nadie, ¿qué hago yo sola?, pues me salgo al parque-. Entonces es donde los padres están fallando, algunos, porque hay algunos padres que son súper comprometidos, qué necesitamos hacer tal cosa, y vienen y ayudan a hacer, meten las uñas ¿cierto?, apoyan a sus hijos, padres por ejemplo, que el hijos va y chuza a otro, y se lamentan si darse cuenta que su hijo se la tenía montada y los culpables siempre van a ser los profesores, no el niño que es tan violento. Uno no puede hacer nada. Docente.

- Pues pienso que en lo que tiene que ver con los padres de familia, lo que veo en el entorno es que ellos muy poco se preocupan por la problemáticas de los jóvenes, especialmente con la parte académica. Uno normalmente deja un trabajo o un tipo de investigación o algún tipo de anotación en los cuadernos para que los padres revisen si el niño trabajó o no, pero es complicado que ellos lo hagan. Normalmente los niños andan aislados y eso le preocupa mucho a uno, uno trata de dar una orientación pero es limitado. Docente.

4. Padres, estudiantes y docentes, buscan que los otros actores se relacionen a partir del respeto y de la construcción de vínculos armoniosos, no obstante, las condiciones de tensión no dan cabida a que esta necesidad permanezca como la principal forma de relacionamiento. Algunos relatos de madres y docentes, permiten comprender cómo la comunicación y algunas acciones se tornan agresivas. A continuación el relato de una madre, en la que señala cómo docente rompe el pacto de relaciones basadas en el respeto:

Madre 1: Yo estoy bien, lo único es que hay una profesora de sociales que los grita muy feo, les dice que son bruscos, y yo he querido hablar con ella. Además le deja evaluaciones de 30 preguntas para un niño de primaria. Ella no los sabe manejar ni tratar bien. Hay que hablar directamente con ella un lunes porque lo que entiendo es que ella les dice todo el tiempo que es una bruta, la otra vez mi hija llegó llorando porque le habían dicho eso. **Madre 2:** Yo le aconsejo a usted que primero hable con la profesora de grupo, y si el coordinador del grupo ve que no hay nada entonces hay si habla con coordinación. Yo también tengo problemas porque me dijeron que mi hijo en sistemas está muy hiperactivo, como antes era tan callado ahora sacó las espuelas, y dijeron que el niño se está comportando mal. Yo le dije profe no sabe o qué pasa?, y lo que pasa es que el acaba muy rápido, la profesora pasó un reporte diciendo que todos los niños se están portando mal. Ella se sintió apenada porque ella los tiene con un carácter y el otro año ella ya no va a ser la maestra. **Madre 1:** Pero es que eso es diferente a que todos los alumnos opinen que la profesora les dice que son brutos o que los estruje y todo. Ya la niña le tiene miedo a sociales. Nosotros fuimos como cuatro papás a hablar con la profesora y ella decía que no es así. Y nosotros dejamos así, y ahora la niña volvió a decir y ella le tiene miedo a la materia.

Así como se identifican desde el lugar de las madres acciones de irrespeto y agresión de los maestros hacia los estudiantes, también se menciona en un relato cómo ocurre en dirección inversa de madre hacia docente. A continuación un relato de una madre:

Madre 1: Yo lo digo por el año pasado, los maestros todos saludan a los niños de primaria y bachillerato y el grado cero, los maestro todos saludan a los niños, ni los rechazan porque estén sucios ni nada. Una mamá gritarle a una profesora, que cómo era posible que ella le diera besos a esa niña y no se los diera a su hija, la niña es la reina, una niña linda, y la maestra le estaba agradeciendo a la mamá porque se la prestó para eso, pero la mamá le dijo en la última reunión – qué claro le iba a pasar el año por ser tan linda, esa señora le gritó mucho. Y si fuera una maestra que no lo atendiera a usted.

5. Algunos padres, critican la falta de logro de la institución de su labor, y a su vez, los maestros sienten que éstos entregan a su hijo dejando como responsable a la institución educativa. A continuación el relato de una docente:

Muchas veces las relaciones se dan en un sentido de crítica, que desmerita el trabajo de las instituciones porque no se conoce, de criticar lo que aquí hacemos, porque algunas veces las decisiones institucionales van en contra de las necesidades personales, y cada padre de familia, apunta obviamente, a la satisfacción de sus necesidades personales. Sin embargo, no hay una visión de conjunto del estamento padres de familia y del gran aporte que ésta debe hacer al proceso de formación de los niños. En este momento uno podría decir que en las condiciones actuales de nuestra sociedad, los padres de familia han delegado toda la responsabilidad formativa en la escuela, porque el padre de familia o no tiene tiempo, o está trabajando, o no le interesa en muchos casos, todas las tareas se las van delegando a la escuela, pretendiendo que seamos el único formador, lo cual es imposible. Incluso, la Constitución Colombiana dice que la educación es un proceso que corresponde prioritariamente a la familia como primer núcleo formador de la sociedad y el Estado, nosotros como institución educativa somos representantes tanto de la sociedad y del Estado, pero a veces nos quedamos sin el apoyo de la familia.

6. Los docentes y directivos suponen que tienen la razón cuando se relacionan o quieren formar a los estudiantes, no siempre escuchan lo que estos tienen para decir, ni que el padre o madre exprese su sentir. El relato de un padre permite analizar este enunciado:

Yo he visto que llegan los alumnos a hablar y los profesores les dicen, -'No es que las cosas son así, yo ya dije y hasta luego-. Yo no he tenido esa serie de problemas, pero sí he visto que hay profesores que le dicen al alumno es que es así y no hay marcha atrás, es como ellos dicen y el alumno tiene que obedecer, tenga o no la razón. Y así pasa con muchos papitos que llaman porque el alumno tal cosa: - 'No, es que su hijo ta, ta, ta, ta....', y no dejan que el papá exprese lo que está sintiendo. En parte hay padres que no han podido tener un espacio allá en el colegio para ser escuchados.

7. Las problemáticas de convivencia de la comunidad complejizan las relaciones y marcan el límite de la institución educativa con el resto del territorio considerado como de riesgo:

- Hay principalmente un problema de seguridad, son como oleadas de muchachos que vienen y nos roban, nos atracan, hieren a las personas, entonces nosotros acá hacemos el ejercicio con esos muchachos de hablar y decirles -'Mire no nos roben'. Por ejemplo, roban al señor del carro de los refrigerios, entonces se le llevan las tres canastas y vemos que es gente de la comunidad, pues entonces, nosotros hacemos el ejercicio de revisar con ella el tema: -'Esto es para ustedes, es de ustedes, no se les está cobrando, no nos hagan ese daño. A los maestros, no nos intimiden no vean en nosotros sus enemigos, de ser susceptibles a su violencia, a su falta de valores, vean en nosotros una oportunidad porque nosotros venimos a construir y a hacer comunidad'. Con los muchachos aquí adentro se socializa eso. Cuando algunos muchachos de afuera que han sido alumnos nuestros, o son conocidos nuestros, los llamamos y les hacemos ese tipo de reflexión, la que estamos haciendo ahorita acá, entonces se les dice, bueno venga tómese un refrigerio, tómese una gaseosa, queremos hablar con usted o si alguien de aquí del colegio conoce a los de afuera les mandamos el mensaje y creo que también en eso ha habido, es

la mejor forma de manejar el conflicto. Nosotros les decimos que no queremos echarles a la Policía, porque no se trata de generar más violencia, pero sí que sean conscientes de que están perjudicando a la misma comunidad y que nos afectan, pero pues se toman medidas también con la Policía, pero eso no es formativo, es represivo. Se busca diálogo, en algunas ocasiones se les ha podido disuadir, pero pues siempre sigue llegando gente que no es consciente o no le importa hacer el daño. Directivo.

- Adicionalmente todas las problemáticas de convivencia que se pueden generar en localidades como esta y no solamente en ésta, pero que sí son muy evidentes en localidades como Ciudad Bolívar, llevan a que haya dificultades con la comunidad cercana por las peleas que de pronto se puedan generar, las salidas, las horas de ingreso, la horas de salida de los estudiantes son aspectos que de alguna manera molestan a la comunidad en la medida que algunos estudiantes afectan las casas del vecindario, o rompiendo vidrios, entonces son cosas que llevan de alguna manera a tener algunas problemáticas con los vecinos de la comunidad cercana. Hasta el momento no ha habido posibilidades de formar frentes a acción o grupos colaborativos que permitan hacer un trabajo conjunto entre vecinos cercanos e institución para poder disminuir un poco esas actitudes y esos comportamientos. Pero en general, yo diría que las relaciones del colegio con la comunidad son buenas. Rectora.

8. La falta de tiempo y de interés de los padres se convierte en argumento del no funcionamiento o éxito de algunas estrategias que promueve la escuela y del distanciamiento con los padres y madres:

Una rectora relata al respecto de la falta de tiempo:

Lograr que acepten las invitaciones, es muy complicado por falta de tiempo, por falta de interés de algunos padres, porque, la concepción es: '-Eso es tarea del colegio, a mí no me interesa, yo no tengo tiempo para hacerlo'. Lograr que ellos asistan masivamente cuando hay una convocatoria y vengan a producir y a vincularse a la institución es muy difícil. Muchas veces vienen a recibir los boletines y hasta luego, eses es el mayor acercamiento que como institución logramos con la gran mayoría de padres de familia, no se han apropiado la

concepción de que el padre de familia en el colegio es importante para que el niño pueda canalizar esas energías adecuadamente tanto en la escuela como en el colegio. Si hubiera una relación mucho más cercana entre escuela-familia seguramente se harían muchas, muchas cosas más porque algunas veces lo poquito que hace la escuela en las seis horas de la jornada, se desbarata en las tres horas que está el niño en la casa por toda la cantidad de problemáticas y situaciones que hay allá, entonces sí, creo que lo más complicado es lograr una amplia convocatoria y que los padres acepten participar en las actividades que hacemos acá en la institución.

Un padre de familia señala sobre la falta de tiempo

Si hay, los hay, porque los profesores tienen una hora en la semana, una hora, para atender a los padres de familia, ellos los citan una hora y en un día específico, que los padres de familia no vayan es cuestión de cada padre de familia, pero esa es la gran dificultad que hay. Por ejemplo en la jornada de la mañana hay profesores que están citando a los padres 6:45 hasta las 7:45 y a veces no les dan permiso en las empresas, la gran dificultad en ese sentido es ese, pero la Ley protege al padre de familia, lo que pasa es que nunca, nunca hemos tenido la solvencia de pelear por nuestros derechos. Así como nosotros tenemos derechos, los patrones tienen los deberes de darle la oportunidad al padre de familia para que actúe en beneficio de sus hijos y de su familia porque ahí viene involucrada la familia.

9. La falta de tiempo de los docentes y su carga laboral, se convierte en argumento para no profundizar en los vínculos, en el contexto:

- Dificultades, yo pienso que una de las dificultades es el tiempo, el tiempo de nosotros es muy medido, nosotros hablamos de todo del Rector, de los docentes, tú sabes que uno está acá en el colegio un tiempo pero quisiera estar más para por lo menos visitar a los estudiantes, para que los estudiantes se integren más con la comunidad, pero es un tiempo que no hay. Tú no puedes decir, ay yo me quedo trabajando por la tarde porque en la tarde ya hay otra jornada y entonces ¿sí?, es la dificultad que pienso que hay: tiempo, se pasa corriendo, hay muchas actividades, es la gran dificultad. Maestra.

- El problema es que se dio apertura para los maestros, pero no asisten porque es en jornada contraria. El problema es que por los tiempos que se dan es poca la participación de nosotros los docentes y tampoco podemos dejar de faltar a la institución para poder participar. Maestra.

10. Algunos maestros no priorizan los temas de la promoción y la participación de los padres, especialmente aquellos que no generan vínculos de largo plazo con la institución educativa:

Algunos profesores no les interesan, ni ponen mucha atención a estos temas (refiriéndose a la vinculación y promoción de la participación de padres y madres a la escuela), porque en cualquier momento dicen que se van de la institución. Yo les he dicho que no por ser interino debe ser así. Hay otros profesores que sí están comprometidos y conocen el tema y buscan estrategias para promover la participación de los padres. Yo creo que además los profesores conocen el tema, otra cosa es que a veces los directivos y la coordinación les cierran la puerta para hacer este tipo de trabajos. Yo les decía a los docentes, que también me comentan sus casos, que coordinación les cierra las puertas, es muy triste que nos los dejen que ellos actúen. Lo mejor es que se encuentren con el apoyo de la dirección, como pasa ahora, por eso antes se aburrían muchos profesores que pidieron traslado, porque no los dejaban trabajar con los estudiantes ni con los padres de familia, algunos papitos también se aburrían porque para qué si es la repetidora. Yo estoy muy contenta porque este año hay mucha participación de los padres en los estamentos institucionales.

11. Conflicto de saberes: El saber académico que resguarda la institución educativa y el saber experiencial propio del contexto chocan, los aportes de los padres se quedan cortos para las expectativas de discusión que se plantean los maestros y directivos:

En palabras de un docente:

Ellos siempre están dispuestos a colaborarnos, los padres de familia que están en el Gobierno escolar, en el Consejo directivo, por ejemplo esta Asociación de

padres de familia, ellos tienen muy buenas intenciones de colaborar, la mejor disposición del mundo. Sin embargo veo que nos falta fundamentación, muchas veces los padres nos apoyan y creen que nosotros tenemos la verdad y entonces nosotros quisiéramos tener papás más propositivos, más pilos, que nos dijeran en un momento dado: '-No, así no nos parece'. Ellos plantean sus puntos de vista pero a veces los argumentos son cortos, se quedan esperando a lo que nosotros digamos, ellos no lo apoyan y cuando no están de acuerdo igualmente lo dicen, alguna observación en cualquier aspecto convivencial o académico que no les parezca, ellos la plantean. (...). Pero ellos no tienen las herramientas y no tiene por qué conocerlo todo (...). Entonces ellos nos apoyan en las decisiones y también proponen alternativas, pero si por ejemplo tuvieran una mayor escolaridad, que hubiese un padre que fuera abogado, educador, con un grado de escolaridad mayor nos podrían colaborar más. O sea, ellos tienen más voluntad de corazón, decisión y compromiso, son muy comprometidos pero a veces quisiéramos que nos ayudaran con más luz pero pues, un poco difícil.

Una reflexión complementaria,

Es que de todas maneras en la estructura de clase hay una relación académica basada en una relación de poder sobre el conocimiento, y no es que el padre de familia no tenga el conocimiento, es que el saber específico que se está tratando puede que no sea totalmente de su dominio, pero el padre de familia tiene un conocimiento muchas veces más valioso en términos de experiencia y de desarrollo de vida que el mismo saber académico. Ahí creo yo que se choca porque no se logra acercar a esos dos saberes; el padre de familia viene a que el colegio le cuente cómo le fue al niño y que si el colegio le cuenta que al niño le fue bien, regular o mal es mirar todavía cómo se operativiza ese conocimiento que algunas veces termina siendo muy teórico diría yo.

5.3.3. Valor agregado del vínculo.

El valor agregado del vínculo en los relatos, aparece asociado en la doble perspectiva de lo que la institución educativa aporta a la comunidad y lo que a su vez la comunidad le aporta:

De la institución hacia la comunidad se busca que a partir de la formación de los estudiantes se promuevan cambios en las relaciones de las familias o el comportamiento de la comunidad por ejemplo, el servicio social obligatorio, el manejo de basuras y la formación en proyectos productivos que pueden retornar en saberes de producción para las familias. A continuación unos relatos que permiten ampliar la comprensión de lo aquí mencionado:

Sobre el Servicio social una docente relata:

También tenemos que tener en cuenta el servicio social, bien sea en los hospitales en jardines infantiles. Pues es que la verdad la mayoría lo prestan en colegios, en la policía y en jardines. En el jardín que queda allí abajo, ahí es uno de los lugares donde hacen servicio social y las pasantías si dependiendo del trabajo. Por ejemplo los de alimentos, la mayoría lo hacen en supermercados o en el banco de alimentos y la policía. Como comunidad, nosotros nos beneficiamos de ellos y ellos se benefician de nosotros, o sea, porque nosotros cuando necesitamos la policía, personalmente siento que ellos han sido muy cumplidores con su deber: cuando tenemos algún problema que nosotros ya no podemos tratar, problemas judiciales de los estudiantes, una pelea que se agranda, nosotros llamamos la policía y ellos se presentan muy rápidamente al colegio. Igual nosotros con los estudiantes cuando los necesitan para el servicio social o algo se les brinda el apoyo.

Otro proyecto que va en este sentido:

El proyecto que maneja Ciencias, tiene dos, más bien como tres ramitas: huerta escolar, se trata de enseñarles a los chicos a cómo sembrar, a cultivar, cómo hacer, que la comunidad vea alrededor que el colegio está cultivando. Reciclaje, se les enseña a los chicos a reciclar, traen de su casa material reciclable, se les colocan en un locker, ahorita no hay, pero eso permanece lleno, todas las

carpetas que ellos mismos van entregando y que no tienen más uso, se reciclan ahí y ellos las van cogiendo. Con la cultura del reciclaje el colegio, ayuda a la comunidad a hacer conciencia de que no hay que estar botando la basura. Se hizo otro reciclaje porque tocó dar botellas aquí para una cancha que van a hacer, entonces los chicos tenían que traer cada uno una botella para poder hacer la cancha. Queda entonces que el colegio colaboró y cada vez que se vayan a sentar ahí en las gradas, son esas de botellas recicladas que se recolectaron el colegio. A partir de esos procesos yo siento que el colegio está totalmente vinculado con la comunidad. (...) También tenemos que tener en cuenta el servicio social, bien sea en los hospitales en jardines infantiles. Pues es que la verdad la mayoría lo prestan en colegios, en la policía y en jardines. En el jardín que queda allí abajo, ahí es uno de los lugares donde hacen servicio social y las pasantías si dependiendo del trabajo.

Lo que agrega la participación de los padres, además de “importante porque cierra el vínculo frente a la concepción de qué es educar”, aporta como se vio párrafos arriba a la configuración y consolidación del tejido social, a tejer puentes entre la institución y el territorio e incluso dentro de la misma institución educativa.

En principio, y en esta investigación que fue más exploratoria del tema, pareciera que no existe un valor agregado del vínculo, desde la perspectiva de familias y docentes, pues este permanece aún difuso e indeleble, se trata de una sumatoria de acciones en las que se encuentran a partir de temas puntuales pero no se contactan para la construcción y atención más profunda de las problemáticas.

6 DISCUSIÓN

6.1. Cuando se territorializa el vínculo

Al decidir en esta investigación trabajar, además de la entrevista con la cartografía social, como instrumento de recolección de información, se apuntaba a identificar cómo los actores sociales que participaron, imaginaban o no la comunidad, y representan lo que significan y viven en ella, así como la relación que establece con la institución educativa.

Sin olvidar el carácter subjetivo de los mapas dibujados y su relación con el saber experiencial y afectivo de quienes los construyeron, se llama la atención acerca de que, al menos, desde la perspectiva del territorio, el vínculo escuela comunidad se convierte en una oportunidad para que las instituciones educativas se asuman cada vez más parte de esa comunidad, la cual como categoría y en un territorio específico contiene a esta institución y a otras.

Aún cuando, el colegio permanezca aparentemente indiferente a la dinámica social y cultural de la comunidad, éste hace parte y le aporta a su construcción en el territorio y las de sus dinámicas. Dicho en otras palabras, el sentido de existencia de la institución educativa en la comunidad, se construye alrededor de su función social como educadora y esperanza de que a través de su labor, los niños y jóvenes, y con ellos su familia, aprenden conocimientos necesarios para la vida, tendrán mejores oportunidades y mayor movilidad social. No obstante, la institución educativa es una más, significada como importante por cierto, del grupo de organizaciones que permanecen en el territorio en el que se constituye la comunidad.

De entrada, llamar conceptualmente al vínculo escuela y comunidad, implica reconocer la relación de contención de esta última en la primera, aún cuando su existencia permanezca en una tensión permanente.

Conviene quizás recordar siguiendo a Posada (2001) que la comunidad encuentra su identidad en un espacio o territorio específico, en el cual se dan formas particulares de interacción y de cohesión entre sus miembros. Este territorio, delimita un espacio socialmente construido cargado de interacciones y prácticas rutinarias

(Andrade, 2010⁶), en el que se concreta una acción de dominio. La exploración del mismo, es un privilegio de quienes lo conforman y es en este proceso de exploración de relaciones que se territorializa (Aceves, 1997) y se construyen los códigos que sirven de base para establecer acuerdos, pactos y relaciones.

“De esta manera la territorialidad, “... no es solamente una cuestión de apropiación de un espacio {...} sino también de pertenencia a un territorio, a través de un proceso de identificación y de representación -bien sea colectivo como individual-, que muchas veces desconoce las fronteras políticas o administrativas clásicas (CLAVAL, 1996).”(Citado por GOUSET,1988).” (Andrade, 2010, p. 4).

Cabe entonces preguntarse, ¿Cómo pertenecen los estudiantes, las madres, los padres, los vecinos, los docentes al territorio?. ¿Cómo territorializan estos actores escolares la comunidad? ¿Cómo en este territorio se significa la escuela y su función formativa?. Para aproximarse a estas preguntas, es necesario señalar la ruptura de grandes metarrelatos que durante algunos años, y aún hoy acompañan a las ciencias sociales e incluso orientan la intervención de organizaciones sociales y del estado para conceptualizar la categoría comunidad, y otras asociadas a ésta tales como: promoción de la participación, fortalecimiento de organización comunitaria, empoderamiento, entre otros.

Los metarraletos o grandes relatos de la modernidad, son en esta investigación desplazados por los relatos que dan cuenta de brechas, tensiones, reflexiones y sentires locales, sin grandes utopías o causas sociales que transformen estructuralmente a la sociedad. Esos relatos ponen en el aquí y en el ahora las preocupaciones diarias que se convierten en ocupaciones habituales de madres y padres, docentes y directivos y estudiantes.

A continuación se proponen cuatro relatos construidos a partir del análisis e interpretación de las narraciones, estos, son el resultado del ejercicio de identificación de los sentidos comunes que estructuran las narraciones de las y los

⁶ El documento no cuenta con año

participantes y sirven de intersección entre éstas. Al ser interpretación de la autora de la investigación y estar mediados por el lente analítico de la misma, se proponen tan sólo como abre bocas para continuar enriqueciendo el estado actual de reflexiones sobre el vínculo.

Los relatos propuestos son:

6.1.1. Relato 1: En la comunidad los límites entre institución educativa, familias y otros actores u organizaciones son visibles, se encuentran claramente delimitados, y se articulan a partir de acciones específicas:

Este relato, enfatiza, en la existencia de un vínculo en un territorio específico en el cual se establecen los límites precisos de roles de las instituciones que lo conforman, lo cual se correspondería con la clasificación de Brint (En: Poggi y Neirotti, 2004), de aquellas comunidades en las que la base existencial de los vínculos más que a elecciones temáticas o de actividad están dadas por una referencia geográfica.

Así por ejemplo, el parque para los jóvenes y estudiantes implica diversión y entretenimiento; para padres y docentes, quizás se asocia a riesgo y este riesgo puede ser evaluado en menor o mayor medida por cada uno de los actores. La JAC significa posibilidad de desarrollo, capacidad de gestión de necesidades de la comunidad; el CAI, garantía de seguridad o al menos, de diseminación de conflictos; el hospital y las demás organizaciones asociadas a ésta oportunidad de atención en salud. Y así, podría continuar nombrándose otras más.

Este relato invita a considerar de una parte, la construcción de capital social como proceso de configuración de relaciones en favor de la formación de los estudiantes y del desarrollo de la comunidad, y de otra, a identificar las formas y naturaleza de las interacciones tanto actuales, como potenciales.

El enfoque del capital social se refiere no sólo a la existencia de organizaciones y actores en una comunidad determinada, sino a la capacidad de interacción y

construcción de vínculos de confianza entre las organizaciones de la misma, y su transformación en formas de acción más complejas: alianzas, redes sociales, y articulación intersectorial. El capital social implica la participación permanente de los actores, incluso en escenarios marcados por el conflicto. De hecho, los aprendizajes para el manejo de los conflictos, las tensiones y la generación de acuerdos, puede analizarse como un indicador del capital social alcanzado por una comunidad (Barbosa y Ribeiro, s.f.). El capital social remite a conocimiento e identidad, en tanto las capacidades, habilidades, valores, actitudes, normas, visión y compromiso de la comunidad. (Poggi y Neirotti, 2004).

Las interacciones entre los colegios y otros actores de la comunidad que se identifican a partir de esta investigación, dan cuenta de una mayor sensibilidad y orientación del vínculo hacia la articulación de acciones específicas y puntuales para atender necesidades inmediatas. Sensibilidad que sirve tanto para dar salida a dichas necesidades, como para identificar los potenciales actores con los cuales interactuar alrededor de actividades como: jornadas de desarme de los estudiantes, de vacunación de dotación, etc.; celebración de fechas socialmente importantes (quinceañeras, día del trabajador, del niño).

Excepto la experiencia de la Red de Asociaciones de padres y madres de familia, no fueron señaladas por los participantes en la investigación, otras que impliquen la vinculación sistemática y procesual de actores claves de la comunidad y que partan del reconocimiento de problemáticas identificadas y priorizadas como importantes de atender de común acuerdo. Aún cuando esta experiencia es valorada como clave por las instituciones educativas para dar salida a la vinculación de los padres y madres y su construcción fue facilitada por las mismas, su apoyo no trasciende los aportes logísticos y operativos.

Por supuesto, señalar lo anterior no implica desconocer – mal se haría-, los dispositivos propios de las instituciones educativas, tanto para identificar las necesidades y dificultades de los estudiantes que están relacionadas con su contexto y requieren de la vinculación de algunos actores -especialmente de las madres y

padres-, como para procurar darles salida desde las posibilidades mismas del espacio escolar.

En este sentido, se pueden resaltar tres grupos de dispositivos, el primero encaminado a la vinculación en torno al seguimiento y control que garanticen el resultado académico, tales como:

- Estrategias de seguimiento para identificar el ausentismo escolar e informar oportunamente a las madres y padres o acudientes de la gravedad de la situación.
- Desarrollo de escuelas o talleres de padres con temáticas que aporten herramientas para la crianza y el acompañamiento escolar.
- Invitación a madres y padres a las recuperaciones de sus hijas e hijos.
- Designación de un espacio específico semanal o mensual para informar a los familiares de los estudiantes sobre su rendimiento académico.
- Implementación de estrategias específicas en el aula, como apertura de los docentes a conversar con las madres, manejo de cuadernos de control que favorece la comunicación entre madres y docentes en cuanto a cambios o tareas específicas.

Un segundo grupo con el que se busca el fortalecimiento de propuestas pedagógicas pertinentes para la estructuración de proyectos de vida que incluyan opciones en el mejoramiento de la calidad de vida en términos de ingreso y mejores ambientes. Para ello se llevan a cabo estrategias como:

- Alianzas con universidades u otras entidades para adelantar proyectos pedagógicos o de interés de la institución educativa que favorezcan las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Actualmente se adelantan proyectos pedagógicos productivos, por ejemplo con el apoyo del SENA como iniciativas que buscan suministrar saberes y prácticas a los

estudiantes que les sean útiles una vez salgan de la escuela. O proyectos de reciclaje de basuras, como forma de transferir a través de los estudiantes a la comunidad conciencia del reciclaje. Existe un impacto indirecto de estos procesos en las familias, en la medida en que los estudiantes se convierten en fuente de nuevo conocimiento.

El tercero, estrategias que buscan que la institución educativa brinde un servicio social a la comunidad, bien a través del servicio social obligatorio que surten los estudiantes en jardines infantiles, estación de policía, hospitales, entre otros.

El vínculo familias – escuela también está marcado por la tendencia a la diferenciación de funciones y roles, y a la interacción permanente para el cumplimiento de dichas funciones. Los docentes hacen un llamado continuo a las familias para que cumplan con su papel de enviar en las condiciones mínimas necesarias a sus hijos a la escuela, y al margen de los esfuerzos e interés de las familias, esta función se encuentra marcada por su incompletud en estos contextos atravesados por la desigualdad e inequidad socio económica. Esta ruptura del pacto produce tensión y complejiza tanto la labor del maestro como el rol de los padres. Estos últimos, pueden incluso, no contar con el capital cultural y educativo suficiente, para acompañar a sus hijos en el quehacer de las labores escolares, retornando a la escuela como una demanda específica para formar padres y madres, o para incrementar el acompañamiento a los estudiantes.

La categoría de capital social invitaría a este tipo de vínculos construidos desde el desarrollo de acciones específicas y puntuales o conformadas en la tensión, a: abrir diálogos para definir las y potenciarlas conjuntamente y, a fortalecer el contacto entre actores migrando cada vez más hacia la configuración de formas organizativas que sobrepongan a los esfuerzos individuales, dinámicas colaborativas. Desde esta perspectiva, los procesos y la función formadora se apoyan en el articulado y entramado de la configuración de la comunidad.

Es claro, que esta investigación no pretendía evaluar el capital social de la comunidad en torno a los asuntos educativos, aún cuando si indagar cómo se establecen las relaciones e interacciones entre las organizaciones que fueron identificados como claves en la estructuración de la comunidad y las instituciones escolares. De allí que para futuras investigaciones, sería interesante profundizar, ampliar y cualificar las narraciones construidas alrededor del capital social de las comunidades entorno a los asuntos educativos.

6.1.2. Relato 2: Hoy en día educar es complejo: los estudiantes son rebeldes, los padres y madres controladores y los maestros no siempre enseñan lo que tienen que enseñar de las maneras más apropiadas:

Maestras y maestros señalan cómo las y los estudiantes no se preocupan, no toman decisiones, son apáticos al aprendizaje, valoran y priorizan otros temas como la diversión, los vicios en general, la música, el riesgo, el conflicto, el irrespeto, antes del estudio, la disciplina y proyectos de vida sólidos en el tiempo. Señalan además, la clara y notoria falta de valores en las actuales generaciones, lo cual en parte obedece a la falta de compromiso y a la ausencia de los padres en sus procesos formativos. Muy de la mano de estas enunciaciones, también, dan cuenta del potencial de estos niños y jóvenes a pesar de sus circunstancias y condiciones sociales. En el fondo de sus relatos pareciera darse un énfasis en la complejidad que representa enseñar a estudiantes y lo poco preparados que se encuentran para atenderlos en las condiciones actuales.

Las madres narran lo difícil que es educar hoy en día, señalan cómo las prácticas de crianza que otrora funcionaron con sus hijos mayores o con ellas, ya no tienen efecto. Mencionan cómo los padres no son libres para educar, pues sus hijos están protegidos por leyes y entidades con las cuales amenazan si reciben un grito,

un regaño, o cualquier contacto físico. Dan cuenta sobre cómo el control y la disciplina son estrategias claves para educar. Señalan cómo además no están de acuerdo con las modas de los jóvenes en cuanto a música, formas de baile, peinados, ropa. Analizan cómo las problemáticas de agresión, rebeldía y malos tratos que muestran algunos de los niños y jóvenes estudiantes, se relacionan con lo que viven en sus hogares y en la comunidad en general. Reconocen el papel de los maestros en el proceso de formación de sus hijos e hijas, señalan que algunos son demasiados jóvenes, algunos muy autoritarios y agresivos con sus hijos estudiantes, mencionan cómo algunos docentes sólo se concentran en que los estudiantes copien sin garantizar si aprenden o no, y cómo otros son demasiado comprometidos y entregados con su labor.

Los estudiantes conversan de sus pares y lo hacen transitando entre el afecto, la diversión, la lealtad, la compañía, la diversidad y señalando también las relaciones de conflictos en las que están o pueden estar inmersos, en la exclusión o los malos tratos en los que a veces incurren. Hablan de las clases aburridas, de la indisciplina y a la par de su sentido de pertenencia con la institución educativa. Conversan de sus maestros y maestras y lo hacen dentro de una gama de posibilidades que va desde el ser chévere, pasando por la intensidad o hasta ser mala gente y mal profesor.

Para ellos, la institución educativa es un espacio de aprendizaje importante, oportunidad para vivir la amistad, es claro para ellos lo difícil que se tornan sus sueños una vez salen de la escuela. A veces las clases se tornan aburridas, y los profesores son cuchilla, unos enseñan bien y otros no tanto, unos son bacanos y otros aburridos, malgeniados y hasta maltratadores. Poco hacen referencia a sus propias familias, y cuando lo hacen señalan que éstas quieren lo mejor para ellos, es decir, que estudien y que salgan adelante. Sus padres suelen ser protectores y controladores, motivo por el cual prefieren, una distancia prudente de estos con la institución educativa en la que de por sí también existen claramente controles.

¿Qué tiene en común estos relatos? ¿Cuáles son las mínimas unidades que permiten los contactos y la intersección? ¿Cuáles las rupturas?

Este es un relato construido a tres voces y en dos generaciones. Su análisis toma como punto de partida la complejidad y la diversidad, también da cuenta de diálogos que enfatizan en la transformación de los vínculos y la presencia de lecturas sobre los principales actores escolares aparentemente desde el desencuentro. ¿Cómo entender la transformación de estas interacciones en las que padres y docentes aseguran no tener los mapas para relacionarse con los niños y jóvenes, que se parecen muy poco a los de antes? ¿Cómo cuándo estos jóvenes parecen independientes, precoces y sobre experimentados?

Quizás resulte de utilidad académica acercarse a la comprensión de este relato desde la perspectiva del riesgo a la desligadura y al desamparo al que hace referencia Zelmanovich (2008). La autora, siguiendo a Autés y a Castel, señala que la desligadura ocurre en el plano simbólico, no en el físico, y habla más de la pérdida del lazo social o identitario que de la ausencia de este. La desligadura, impide la inscripción de los sujetos en estructuras portadoras de sentido, tanto por la imposibilidad para otorgar sentido a los sucesos o acontecimientos como por la dificultad “(...) para ligar a los sujetos en las transmisiones culturales, para producir una inscripción subjetiva. (...) (Sin página documento en internet.)

Estudiantes, docentes y padres, se han ido desligando de los marcos simbólicos y de sentidos que otrora los intersectaba. Las viejas prácticas desde las cuales hoy se relacionan apenas logran surtir el efecto de límites contenedores o de diálogos constructivos, el intercambio y la diferencia se parecen más al irrespeto y la violencia; la norma dice más del miedo que de acuerdos y pactos de convivencia; la disciplina se desplaza hacia la indisciplina.

Señala la autora en mención, que a propósito de sus investigaciones con docentes, ha encontrado dos formas con las que los maestros nombran estos malestares y los que a su vez les impide otorgar sentidos a sus experiencias vinculantes: “A mí no me prepararon para esto” y “Con estos chicos no se puede”. Muy de la mano de éstas enunciaciones se encuentran las de las madres. Pareciera como si los esfuerzos realizados en la crianza y en la enseñanza además de

agotadores no resultaran suficientes. Desde esta perspectiva de malestares, volver a las mismas prácticas de autoridad, disciplina y control se convierte en la mejor garantía para sentir que las cosas se están haciendo bien, aún cuando no precisamente transformen la situación.

Resulta interesante retomar los cuatro supuestos mencionados por Zelmanovich (2008), los cuales sirven tanto de base para comprender el riesgo de la desligadura simbólica como para avanzar hacia su transformación:

- El desamparo: “tiene relación con la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social, con el debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias.” (Zalmanovich, 2008), este tejido simbólico necesario para la identificación de anclajes y referencias fundan su base en las relaciones entre generaciones.

Habría que revisar con atención qué tanto de estos desencuentros, de este sentimiento que se resume “en no ser suficiente lo que se hace”, de ese agotamiento a veces un tanto desesperanzador en torno a que los estudiantes se conecten con lo que se considera fundamental para ellos, fundan sus bases en la idea de desamparo aquí propuesta.

Siendo así, “La operación que entendemos es necesario desmontar al respecto, es la de hacer responsables a los jóvenes de aquello que la sociedad adulta no puede, e invertir el propio desamparo adulto y sus dificultades, haciéndolos únicos responsables de las mismas.” (Zalmanovich, 2008).

- Ruptura generacional, la autora siguiendo a Mead, señala que en tiempos actuales se están criando “hijos desconocidos para un mundo desconocido”, (...) Señala que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro y consideran por ello que lo fundamental es reubicar el futuro, para que el pasado sea útil y no coactivo.”. Frente a esto, se requiere “(...) reubicar las relaciones entre pasado, presente, y futuro, de modo tal que la prevalencia de

una de ellas no opaque el papel estructurante que tiene el vínculo entre generaciones también en momentos de cambios culturales profundos y acelerados.”.

- El debilitamiento social de la función adulta y de la autoridad pedagógica: este supuesto plantea la tensión de la autoridad entre la necesidad de seguridad y la exigencia de libertad. No se trata de pensar en la no existencia de la autoridad como práctica de relacionamiento, antes bien, se trata de deslegitimar aquellas versiones que las justifican desde el uso de la fuerza, el control y el poder. Se trata de una autoridad legible al otro y que requiere de quien la ejerce una actitud reflexiva y de privación de la omnipotencia.

“(…) Por nuestra parte planteamos la necesidad de abocarnos a ubicar los modos en que la autoridad se sostiene y las formas que adopta su debilitamiento, para situar qué adulto, qué Otro, qué tipo de autoridad es necesario sostener hoy con los jóvenes, partiendo de la premisa que la misma es necesaria, no así en sus versiones autoritarias. En este sentido es que la autoridad puede ser una clave de lectura para estudiar lo que acontece en las instituciones y con las políticas hacia las nuevas generaciones.”

- El cuarto supuesto invita a analizar como la homogenización que vino de la mano con los procesos de masificación de la escuela debe ser transformada por propuestas basadas en el deseo a educar, que requiere la atención a la particularidad de cada sujeto.

Pensar los desencuentros entre los actores escolares, también evoca a considerar la pertenencia a varias comunidades como una forma de vínculo social, comunidades no tanto desde el ámbito territorial como desde la elección de afectos, sentidos y propósitos compartidos, no desde los grandes ideales de transformar el desarrollo de una comunidad, como si el de construir referentes que den sentido a la cotidianidad:

En esta línea de pensamiento, los individuos no pertenecen a una comunidad única, excluyente, como ámbito de pertenencia y de

constitución de un “nosotros”. En cada individuo se dan cita diversas pertenencias comunitarias, algunas enmarcadas en el espacio local y otras no. Subirats sostiene, siguiendo a Gellner, que en los espacios locales coexisten diversas comunidades, que se configuran de forma “modular”. En la medida en que una colectividad existen más comunidades diversas (...) hay mayor propensión a aceptar diferencias.” (Neirotti y Poggi, 2004, p. 47).

6.1.3. Relato 3: Todos sabemos cuáles son los conflictos de la comunidad, de hecho hasta los hemos tenido que vivir, no es necesario profundizar en ellos:

“(...). En el territorio, escenario de configuración y reconfiguración social, surgen relaciones de dominación, subordinación, dependencia, solidaridad, identidad, comunicabilidad, de proximidad entre diferentes actores, es allí en el territorio donde se pueden conocer los flujos existentes que representan una red a través del tiempo.” (Ávila, Fernández y Taylor, p. 5).

Es allí también, en donde el conflicto y la violencia, toman sus formas específicas. Incluso, se delimitan lugares en los que se hacen más visibles. De manera similar a los nombrados por los participantes de la investigación adelantada por Macge y McIl (2009), se señalan las salidas de los colegios, el parque, las laderas de las quebradas, ligados a presencia de drogas y pandillas.

Conflicto y violencia fueron recurrentemente mencionados en los relatos, tanto más o a la par que la preocupación por el rendimiento académico, esto quizás relacionado con la incertidumbre e impotencia que representa comprender y transformar la conflictividad e inseguridad de la comunidad.

Madres, docentes y estudiantes coinciden en que de puertas hacia afuera de la escuela, los estudiantes corren el riesgo de ser atacados o robados principalmente

por las pandillas y los delincuentes que transitan por la zona, igual pasa con la infraestructura y dotación de la institución educativa. Existen expendios de drogas. Y los conflictos entre jóvenes tienen posibilidades de ocurrencia en escenarios destinados para tal fin.

Desde la perspectiva de madres y docentes, existen niños que se encuentran expuestos en sus hogares a relaciones de agresión y maltrato, las cuales replican en la escuela con sus pares y con los maestros. Desde el lente de las madres, existen algunos maestros y personal de las instituciones educativas que perpetúan las relaciones de maltrato y agresión con los estudiantes, incentivando en ellos, el relacionamiento desde la agresión y la rebeldía.

Para los estudiantes existen padres y madres que no escuchan y controlan, pares a quienes agreden o por quienes pueden ser agredidos y docentes que podrían ser denominados como autoritarios. No obstante, para estos actores, y para el fin mismo de la formación escolar, la interacción entre los tres se hace absolutamente indispensable y en las relaciones cotidianas saberse como referentes también da un valor significativo.

La experiencia de comunidad narrada por los participantes de esta investigación en el día a día está marcada por la convivencia con el riesgo y el conflicto. Llama la atención que el tono del relato oscile entre la naturalización del mismo y la mención a la existencia de otros elementos no violentos que complementan la existencia de la comunidad -como ocurrió con los grupos de estudiantes a quienes fueron presentados los mapas realizados por sus compañeros de la misma institución- no obstante, no se señalan experiencias que den cuenta de un sólido capital social comunitario que movilice salidas a dicha situación.

Llama la atención el tono del relato por los siguientes motivos:

1. Un relato de entrada y salida rápida: se entra cuando se cuenta de forma natural que la violencia existe, y se sale, rápidamente quizás por las emociones que suscita el tema: miedo, inseguridad y dolor. Todo ocurre sin profundizar demasiado.

O incluso preguntando –“¿Y esto qué le decimos quién lo va a saber? ¿O cómo lo va contar?”.

2. Un relato en el que no se siente una historia con un desenlace y menos con un final, un relato narrado en presente y vigente, cuyas formas de solución son más bien estrategias de amortiguamiento e incluso de dosificación de sus consecuencias, que formas claras y decididas para su abordaje. Algunos “(...) investigadores han identificado que para muchos ciudadanos, una compleja capa de múltiples formas de violencia y sobre todo la inseguridad y miedo relacionados, se han vuelto “rutinarios” o “normales” dentro de la realidad de la vida diaria (Pecaut, 1999).” (Macge y McIl, 2009, p.12).

3. Un relato que invita a entender que el conflicto ha disminuido sus índices de violencia en las instituciones educativas a la vez que reafirma la potencialidad existente en las comunidades: estudiantes con muchos deseos de salir adelante, gente agradable, vecinos solidarios.

Aunque no fue objeto de la investigación, y sí resulta muy importante tomarlo como un eje para futuras investigaciones sobre el vínculo, vale la pena intentar rastrear en los relatos aquellos fragmentos que permitan aproximarse a representaciones sobre el conflicto y la violencia, sus orígenes, sus elementos de soporte, de solución o de incremento, a cuenta de transformarlo en una oportunidad no ajena a las posibilidades cotidianas de relación y agenciamiento de los miembros de la comunidad (incluida por supuesto, la institución educativa).

Es clave señalar que el conflicto, en sí mismo, no es el motivo principal de preocupación como sí lo son los niveles de violencia o agresión en los que se vulnera o se atenta física, psicológica o emocionalmente al otro. Se trata de aquellos conflictos que afectan el desarrollo de los estudiantes, atemoriza a los docentes y confronta la convivencia. Estos ocurren tanto en el territorio, como en la escuela y la familia. Los conflictos sutiles, tales como diferencias entre estudiantes, malestares entre amigos, entre otros, son importantes, aún cuando no preocupantes.

Señalan Macge y McIl (2009) que “(...) las estructuras de la violencia están bastante sujetas a los valores y las percepciones específicas de los lugares y las horas locales.”, así como los niveles de tolerancia hacia éste. Desde ahí, la comprensión de violencia anteriormente descrita e interpretada y construida desde las narraciones de los participantes en esta investigación -la cual se corresponde con la definición pragmática que se hace académicamente de la misma-, debería ser el punto de partida de cualquier intervención encaminada en este sentido.

En palabras de las autoras en mención, la violencia instrumentalmente se define como “(...) el uso de la fuerza física que causa lesiones a otros con el fin de imponer los deseos de uno (Keane, 1996). Otras definiciones han sido ampliadas para referirse al daño psicológico, la privación material, y la desventaja simbólica (Galtung, 1985, 1996; Schröder y Schmidt, 2001).” (p.16). Señalan cuatro tipos de violencia: social, económica, política e institucional, diferenciadas por el acto de violencia y la motivación que le subyace.

Principalmente la violencia relatada en esta investigación, parece establecer una estrecha relación con las denominadas violencia social y económica. La primera, además de incluir la de género (la que a su vez contiene la violencia intrafamiliar), hace referencia a la violencia territorial o basada en la identidad, por ejemplo, entre pandillas o peleas entre pares, estas últimas referenciadas en los relatos analizados.

La segunda, se explicita en la delincuencia callejera, robos, asaltos, drogas, pues se caracteriza por su motivación de ganancia material. Forma de violencia también mencionada en la investigación. Esta clasificación no va en detrimento de reconocer las intersecciones con otras formas de violencia, por ejemplo, la presencia de pandillas puede ser analizada en la relación entre violencia económica y social; o la violencia intrafamiliar, como lo señalaron de manera recurrente algunos docentes y madres, puede servir como base para entender otras manifestaciones de violencia.

Siguiendo Mejía y Pérez (1999), es posible desde este lugar, entender cómo la escuela es recontextualizada por la violencia, en la medida en que “empieza a ser invadida por las costumbres callejeras de los alumnos. (p. 97). Señalan también estos autores que “El camino de los jóvenes sigue un rumbo en el cual la escuela les

sirve de lugar encuentro y de intermediación para lograr objetivos por medio de la intimidación. Hoy por hoy, la institución ha perdido su sentido y el joven recompone lo escolar desde esa nueva legitimidad que se construye a través de la coacción.” (p.104).

En un relato del Libro “Historias de maestro”, en la que se recrea la experiencia de una docente del Distrito en la implementación de una estrategia para transformar la situación de violencia se señala, “(...) La violencia que ocurría en el colegio no era más que la prolongación de aquello que recorría las calles. Debían encontrar una solución completa, porque mientras las cosas siguieran mal afuera, los problemas no tardarían en volver a entrar.” (IDEP, 1999, p.25).

Una sensación similar se produce al analizar las narraciones de los y las participantes en esta investigación, aunque la escuela realice esfuerzos por tramitar y promover otras formas de relación al interior de la misma, en tanto, no se susciten acuerdos solidarios de carácter intersectorial que involucren a la comunidad, y se realicen análisis complejos y sistémicos sobre la violencia, la forma manifiesta de la misma, traspasará los muros de la escuela de afuera hacia adentro (Ardila, 1999).

Para comprender la instauración de la violencia en las relaciones cotidianas es importante entender la articulación entre exclusión y distribución desigual de recursos sociales, políticos y económicos. “En contextos de desigualdad grave, las condiciones de vida urbana de los pobres pueden aumentar la posibilidad de que aparezcan conflictos, delitos o violencia (Vanderschueren, 1996).” (Macge y McIl, 2009, p.13).

La comprensión de la violencia, y siguiendo la adaptación realizada al enfoque ecológico, planteado por Bronfenbrenner (Macge y McIl, 2009) implica tener en cuenta:

- Los niveles individuales, interpersonales, institucionales y estructurales
- La relación entre factores individuales y específicos al contexto;
- La concepción de ésta como consecuencia de múltiples niveles de influencia en el comportamiento.

- Y un cuarto elemento, la idea de que la forma como cada individuo experimenta la violencia también tiene que ver con la posición de su identidad.

Aún son muchos los retos que aboca a las instituciones educativas en particular y al sistema educativo en general entorno a la transformación de la violencia como forma de relación. “Ello no se logrará en una escuela que siga los cánones tradicionales; lo máximo que ella logra es posponer la expresión de la violencia unas horas y trasladarla al parque, al barrio, a la discoteca, al hogar...” al fin o al tierrero como de hecho ya viene ocurriendo en estas instituciones. Se trata de propuestas que avancen hacia la articulación de afecto y conocimiento, de escuelas que escuchen más, en las que exista y se valide el tiempo para conversar, escuelas que rehagan la pedagogía de la amistad. (Cajiao, 1999)

6.1.4. Relato 4: Las instituciones educativas promueven la participación de los padres, madres y de la comunidad en general, participan algunos padres generalmente los mismos.

Difícilmente se encuentra algún desacuerdo sobre la importancia de promover la participación de padres y madres en los asuntos escolares. Si hay alguna metáfora que se aproxime a la sensación que transmiten los esfuerzos adelantados por las instituciones educativas y otras organizaciones, por ejemplo las asociaciones de padres, para vincular a los acudientes y familia de los estudiantes, es el juego infantil del “Gato y el Ratón”: los convocados, representan un ratón pequeño y escurridizo, y los convocantes, el gato que se esfuerza por encontrar las estrategias para alcanzarlo.

En el esfuerzo de atrapar al ratón, las instituciones dan cuenta de sus acciones: presencia en reuniones y en actividades o jornadas escolares, seguimiento al logro de sus hijos e hijas a través de tareas o visitas al aula, diálogo con las y los

docentes, clasificadas en el artículo de Calvo, Camargo y Hederich (2007) como tradicionales. También conversan sobre los indicadores de medición del éxito, los cuales se relacionan con la cantidad de padres asistentes: el que pocos participen es señal de bajo éxito aún cuando existen razones justificables, puesto que en estos contextos de pobreza, no es fácil ni pedir permiso en el trabajo, ni dejar de asistir a este.

En el fondo de los relatos, se filtra también algo de desconfianza, se señala que los padres son bienvenidos a la escuela, aún cuando este encuentro no contacte más allá del reclamo mutuo de sus responsabilidades y compromisos. No se tocan en las estructuras. El pacto se revive: aunque los padres no eduquen de manera suficiente a sus hijos, deben asistir a la institución, ingresar al aula y ejercer su función educadora. La institución abre las puertas frente a las dificultades que experimentan para capturar la atención y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Buscan el ejercicio de la autoridad: un padre o la madre que observe detenidamente y se cerciore que su hijo o hija ha recuperado satisfactoriamente.

El no aprendizaje, el desinterés y la apatía, es leído como un problema del estudiante, resultado de su condición actual basada en otros principios e intereses, en la falta de educación de los padres y el abandono al que están expuestos algunos de ellos, bien por el contexto familiar o comunitario en el que están inmersos. El Pacto escuela familia, se alimenta de estas interpretaciones.

Así las cosas, el involucramiento de las madres y padres en los asuntos escolares y formativos de sus hijos e hijas, tal como lo señalan las investigaciones como por ejemplo, la referida a factores asociados a los resultados del LLECE, tienen un gran peso y ejercen una importante influencia en los resultados escolares. Como bien lo señalaron las madres, existe un sentido construido de corresponsabilidad, y la expectativa de que el involucramiento de los padres en el seguimiento, por ejemplo, a las tareas escolares, la disposición de un ambiente en el hogar favorable al estudio y los aportes de estos, tanto emocionales como materiales

para el desarrollo de los compromisos escolares, ayudan a que sus hijos e hijas, no pierdan el año, e incluso a que recuperen rápidamente las materias perdidas si se llegase a presentar el caso.

Esta representación se convierte en un acuerdo entre familias e institución educativa, que mantiene vigente el pacto escuela –familia, y da lugar al encuentro permanente y a múltiples exigencias. El pacto entre las dos instituciones, se actualiza en función de las viejas prácticas, las cuales se quedan cortas frente a los retos que plantean los nuevos escenarios.

Ahora bien, esta situación suscita tres reflexiones adicionales:

- La primera referida al campo en el cual se construye y se mantiene vigente el pacto familia – escuela: Pareciera que el lazo que los une, va de la mano del control y la disciplina. Así las cosas, la familia refuerza en la misma medida que la institución educativa lo hace, la angustia y prioridad establecida por el resultado académico de las y los estudiantes, reflejado en los productos concretos de la nota y pasar el año académico. La estructura básica es la de una institución educativa enfocada hacia mejores resultados académicos. No necesariamente este es el interés y la prioridad de los estudiantes, para quienes al parecer, la escuela es seductora por su función socializadora, y claro, “de paso” terminan aprendiendo conocimientos que son útiles para cursarla.

Los maestros son sensibles a este sentir y procuran involucrar entre los contenidos de sus áreas estrategias para seducir a sus estudiantes y mantenerlos interesados en el proceso de aprendizaje. Así como la institución juega al gato y al ratón con los padres, podría pensarse que los maestros lo hacen con sus estudiantes.

- La segunda invita a continuar reflexionando sobre los medios y las oportunidades del pacto: Calvo, Camargo y Hederich (2007) señalaban cómo algunas investigaciones recientes, convocan a la institución educativa a que adapte sus demandas a las particularidades culturales de las familias, construyendo formas de implicación planificadas y de larga duración. Uno de los temas que se puede

interpretar a partir de los relatos de madres y estudiantes, es la necesidad de incorporar estrategias que enriquezcan las prácticas de crianza y de socialización ya apropiadas por las familias, de forma que beneficien y faciliten las relaciones intergeneracionales y promueven vínculos afectivos con referentes solidarios frente a la crisis y la incertidumbre que los cambios sociales actuales movilizan.

- Ahora bien, ¿Cómo ampliar el alcance del pacto a otro tipo de actividades o propósitos?, a partir de esta investigación se deja planteado como una posible ruta, la revisión acerca del cómo se generan y producen las conversaciones y los acuerdos entre los actores implicados en el proceso escolar. Quizás convenga una revisión que permita avanzar hacia la generación de formas de encuentro que faciliten la construcción explícita de acuerdos, que a su vez estén a favor de la renovación de las prácticas de relación entre estos, recogiendo los miedos, los mapas perdidos, las dudas y las preguntas.

Algunos autores tienden a señalar -como se resaltó en el marco conceptual- que las familias carecen cada vez más de los recursos para acceder a niveles apropiados de calidad de vida, de otra parte, ni hay instituciones que las protejan, ni mercado de trabajo que las contenga, ni comunidad que las integre (López y Tedesco, 2002). No sólo las familias, sino la escuela en general han perdido los mapas para responder a las demandas actuales de los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje, afectivas, materiales y simbólicas. Sin embargo, familia y escuela, continúan siendo referentes importantes para los estudiantes en el territorio.

6.2. El vínculo entre la formalidad y el reto:

El escenario es el siguiente: estudiantes, maestros y padres vinculados en una trama en la que el conflicto y las tensiones que los unen, se inclinan cada vez más hacia la necesidad de construir o encontrar formas de encuentros que renueven prácticas de socialización y pedagógicas. Una inclinación que invita con fuerza a la revisión de una escuela con apertura a los sectores y los contextos en los que se

inserta, esto es una escuela de puertas abiertas a los sectores populares y que se asuma parte del tejido que construye y deconstruye.

A continuación se proponen dos reflexiones, que pueden funcionar como abre bocas para continuar avivando el debate sobre el tema:

6.2.1. Hacia la comprensión del movimiento del vínculo:

Llegados a este punto de la discusión, vale la pregunta por el movimiento del vínculo escuela – comunidad desde la perspectiva del territorio. Claramente no es lineal, no sale de un punto para llegar a otro, de hecho no hay punto al que podría llegar porque su esencia se corresponde con la del movimiento permanente que se renueva en el encuentro, en la esperanza, la desesperanza, la tensión y el conflicto entre los actores escolares y los del territorio con los que usualmente se relaciona la escuela. Es un movimiento que transita entre el cambio y la constante, es un movimiento flexible.

Se trata de uno oscilatorio, como el del péndulo de Foucault⁷: va de un lugar a otro durante un tiempo prolongado. De un lado va al conflicto, desde allí se enuncian las narraciones progresivas al decir de Gergen (1999), de esperanza de padres y maestros, a partir de las cuales se construyen e implementan estrategias para convocar, seducir y acompañar a sus estudiantes e hijos.

Y al continuar el movimiento inercial del péndulo sobre un plano que rota sutilmente en el mismo sentido que la tierra, se dirige a otro extremo y en ese, probablemente se activen las narraciones regresivas (Gergen, 1999) de desesperanza, se sienta el vacío, se nombren los malestares como lo plantea Selmanovich (2008). El movimiento continúa, el péndulo se encuentra en otro extremo del plano, allí, se activan nuevos intentos, maestras y maestros que desde el aula realizan esfuerzos para lograr una formación pertinente, que enseñe

⁷ En el siguiente enlace se hace una breve explicación del péndulo: <http://www.youtube.com/watch?v=gW1-SGmxAS0&feature=related>

identificando las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. En la continuidad del desplazamiento, se dirige hacia otro punto, ésta vez los estudiantes sacuden las prácticas de las escuelas pasan desde rebeldes a incomprendidos, de indisciplinados a amorosos. Y así, hasta que el péndulo llegue a su estado de reposo, se enuncien narraciones estables del estilo nada pasa, para nuevamente volverse a activar: tensión, distensión, construcción, desestructuración, todo posible en el movimiento pendular.

Sin embargo, plano y péndulo se convierten en un sistema y al hacerlo inician una relación de mutua interdependencia. Se propone pensar el plano vertical que rota como la tierra, a los estudiantes y su relación con el aprendizaje, también al territorio como escenario educador. El péndulo sería el vínculo entre escuela, familias y demás actores claves para el quehacer escolar, por supuesto un vínculo territorializado. El plano, le permite al péndulo en su ir y venir registrar su propia marca, y a su vez, el péndulo, le facilita al plano encontrarse con su propio movimiento. He ahí un importante motivo por el cual trabajar en la articulación de la comunidad en función de su actividad formadora.

6.2.2. Apertura de saberes: invitación al contacto:

“El sujeto se produce a partir de la subjetivación de saberes que surgen del entramado cultural particular en el que se encuentra inmerso. Decimos que el sujeto se produce porque no está desde el vamos, en tanto el cachorro humano necesita de este alimento constituido por las regulaciones simbólicas, que de no existir abren paso a las violencias, y que, vale la pena recordar, siempre requieren de la mediación de un Otro. Hete aquí el papel de la educación y de los educadores.” (Zelmanovich, 2008).

¿Cuáles son esos saberes del entramado cultural propios para enseñar y promover como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo enseñar para la vida mientras se enseña los contenidos disciplinares? ¿Cómo

integrar ambos contenidos en un mismo proceso, en aras de hacer más pertinente la enseñanza para los estudiantes, en aras de atender problemáticas que cotidianamente afectan las decisiones y el proyecto de vida de los estudiantes? Parecieran ser éstas, las preguntas que subyacen a las preocupaciones y a algunas acciones emprendidas por los maestros en sus clases.

Desafortunadamente el alcance de este trabajo de grado no permitió explorar a profundidad este tema tan relevante para el quehacer de la escuela, razón principal de la misma. Correspondería una investigación que profundice en el mismo. No obstante, y en función del vínculo que interesa, se señalan algunos elementos que aportan a avanzar en la comprensión del contacto cultural:

- La cultura escolar es aún rígida para la incorporación de saberes diferentes a los por ésta seleccionados. Los padres y los líderes de la comunidad pueden tener el saber sobre lo local, pero en la cotidianidad de la escuela, excepto para temas puntuales de carácter operativo o logístico (como repartir refrigerios) no se sabe qué hacer ni cómo incorporarlos. De hecho, y reconociendo la actitud colaborativa, la formación de los padres y madres puede ser insuficiente para debatir temas estructurales de la institución educativa.

- En ese sentido, los padres y madres son principalmente sujetos de formación, los dispositivos, tanto los adelantados por los mismos padres y madres, como los de la institución, buscan promover espacios de formación que quizás en algún momento habiliten para la participación. Esto puede guardar relación con la baja implicación de las madres e incluso, el poco conocimiento de las familias, sobre el horizonte institucional de los colegios, el PEI, los resultados de calidad, entre otros. No obstante, aún siendo sujetos de formación son tratados como sujetos formados para ejercer su control y poder, son ellos convocados por y a la institución para poner el límite que la escuela no logra poner a los hijos/estudiantes, en cuanto por ejemplo, llegar tarde, portarse bien en la institución, estudiar y no perder materias o recuperar las pérdidas académicas. Por un momento, las funciones pedagógicas se confunden con las funciones de crianza.

- La comunidad como territorio, no es tampoco transitada o habitada como escenario a partir del cual pueda generarse el contacto cultural. Cultura popular y cultura escolar permanecen intocables y distantes. De hecho la cultura escolar permanece protegida de la primera, la reconoce para identificar los factores que median los problemas de aprendizaje y las dificultades de convivencia, vuelve a ella para solicitar que cumpla con su parte del trato. No hay relatos que permitan identificar esas producciones culturales que identifiquen a la comunidad y que sirvan como punto de partida para promover el contacto cultural y la negociación de saberes, intereses entre grupos sociales, la lógica institucional y los sujetos educacionales en pro del proceso educativo (Vidal, 2007).

- Se suscitan dos inquietudes que se dejan planteadas para futuras investigaciones: 1. Pareciera que las instituciones educativas y los padres se han quedado explorando las mismas estrategias para problemas que ya se presentan diferente, requiriendo alguna fuerza simbólica que los invite a explorarse desde lugares más creativos y que a su vez enriquezcan sus narrativas, sus prácticas y sus acciones. 2. Al actualizarse el pacto social entre escuela y familias sobre la idea del control y seguimiento al logro académico, y al ocurrir esto en contextos de vulnerabilidad y con presencia de situaciones violentas, el pacto se amplía para hacer de la institución educativa un escenario distante del contexto complejo y conflictivo en el que está inmerso y protector de este escenario. Padres, estudiantes y docentes ven en la institución educativa un refugio que amortigua y contiene por un periodo de tiempo las dificultades y agresiones experimentadas fuera de ella.

Quizás aquí se encuentren pistas para entender cómo a la institución educativa se le cuela con tanta fuerza e incluso se reproducen prácticas de conflicto sentidas de puertas afuera de la institución, y cómo además, esos malestares nombrados se aproximan a desencuentros de códigos entre maestros y estudiantes.

Sería interesante identificar esos escenarios de frontera en los que se hace posible establecer el contacto cultural en los cuales se abre el diálogo y conflicto entre diversas formas de vida, estilos de inteligibilidad, figuras de mundo, etc., y se

da lugar a la “la dislocación” de las dimensiones subjetivas y externas de la identidad de quienes se contactan culturalmente.

Habría que explorar hasta dónde el pacto entre escuela y familias por los buenos resultados de los estudiantes podría funcionar como un sí lugar de contacto, que a su vez provoque la ligadura simbólica, de forma que se avance hacia la construcción de rutas de trabajo articuladas, intencionadas, interpeladas, que reconozcan las posibilidades y limitaciones, los anclajes y los vacíos, las intersecciones y las distancias del capital cultural frente al propósito común que inicialmente los convoca: la formación de niños, niñas y jóvenes en los contextos actuales.

Como se señaló en el marco conceptual, con esta reflexión no se busca incitar el pensamiento extremista y radical de sobrevalorar e incorporar sin ningún tipo de análisis, los saberes locales a la escuela, pues también se hace clave reconocer que los contextos pobres, de violencia (en sus diferentes manifestaciones), de desorganización familiar, entre otros, se constituyen en factores de desventaja y hasta en obstáculos para los procesos formativos y el desarrollo humano de las y los estudiantes. Se trata de reconocer que los diálogos entre escuela y comunidad podrían habilitar la posibilidad de reconocer a las partes como agentes y pares habilitados y con necesidades de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

Finalmente, el vínculo escuela comunidad desde la perspectiva del territorio, invita a pensar una escuela que junto a otras instituciones y actores construyen y deconstruyen la experiencia de comunidad. Desde esta perspectiva, el vínculo no se agota en incentivar la participación de padres y madres en dispositivos forzosamente contruidos por la escuela para como el gato cazar al ratón, ni de maestros que intentan articular lo que perciben del contexto en sus áreas sin generar contacto con sus estudiantes y sus contextos. El vínculo desde la perspectiva del territorio, es una invitación a fortalecer las narraciones y las acciones que aportan en su existencia y a deconstruir las viejas prácticas que no por viejas, sino por no pertinentes, aportan a la desligadura identitaria o el desencuentro entre los actores escolares.

Desde esta perspectiva, se trata de una escuela que al abrir sus puertas se hace más sensible y se articula a un contexto que la marca permanentemente, de una escuela que pone sobre la mesa los acuerdos implícitos e invita a renovar los pactos y con ello las prácticas que los sostienen, y se reconoce parte del territorio.

Esa renovación de pactos significa apuntar hacia:

1. Fortalecimiento del capital social comunitario: se trata de la generación de confianza y unidad dentro de las comunidades, en las que las organizaciones comunitarias, las entidades que tienen representación del estado en términos de salud, educación, órganos de control, otras entidades públicas, organizaciones privadas existentes en el territorio y que configuran comunidad, establecen contacto, bien a través de redes o estructuras organizacionales. Esto con la intención de facilitar la identificación, el tratamiento y el seguimiento a problemáticas que se identifican claves para garantizar los procesos educativos de los estudiantes y que por su naturaleza no pueden ser atendidos sólo por la escuela. Problemáticas como la inseguridad y la delincuencia que ponen en riesgo a los estudiantes.

2. Tejido social escolar fortalecido: A la escuela, le corresponde avivar el interés de promover comunidad educativa, no como una experiencia formal sino como una práctica que recorre la experiencia escolar y que concreta formas

conversacionales en función de la convivencia escolar. En ese sentido, se trataría de fortalecer experiencias existentes y de habilitar otras en función de:

a. Trabajo con familias: en torno a temas pertinentes y enriquecedores para su vida personal, familiar y como padres. Por ejemplo, las madres se sentían convocadas por la institución educativa cuando ésta les brinda herramientas para criar a sus hijos. No obstante, es importante revisar el marco que sustentan estos dispositivos de forma que no terminen replicando y reforzando justamente las relaciones de control, autoritarismo y restricción que provocan la desconexión de los sentidos. Por supuesto, no se trata de deslegitimar la autoridad como forma de relación, antes bien se trata de habilitarla en un marco en el que se recuperen los sentidos que la legitiman como forma de relación en contextos de afecto y límites.

b. Docentes: Se trata de continuar trabajando sobre las sensibilidades y habilidades de los maestros para hacer lecturas de contexto, para incorporarlas en su trabajo dentro y fuera del aula. Se trata también de la generación y promoción de espacios en los que las y los docentes puedan ser cuidados, motivados y seducidos a su trabajo, sientan las cargas menos cargas y más ocupaciones compartidas, se experimenten innovadores y constructores de comunidad.

c. Estudiantes: Generar vínculos en los cuales se sientan agentes de su proceso de formación y no receptores pasivos de los mismos.

En últimas, es una invitación para habilitar diálogos intergeneracionales en los cuales los principales actores implicados en el proceso educativo recuperen los sentidos y los referentes simbólicos que construyen las identidades.

3. Fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas tanto en su nivel institucional como pedagógico con perspectiva de apertura al contexto comunitario local y global. Lo cual significa en el nivel institucional: incorporar como política de gestión no sólo las estrategias ya determinadas por ley sino otras concertadas con padres y madres y que sobrepasan la mera formalidad, para instalarse como una experiencia encarnada en la cotidianidad escolar. Y en el nivel pedagógico: explorar posibilidad de enriquecimiento y articulación de las estrategias

existentes con los saberes locales e incluso con formar de ampliar los aprendizajes al territorio mismo de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Arata, N. y Ayuso, L. (2008). Clase 16: Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO Virtual.
- Andrade, M. (s.f.). La cartografía social para la planeación participativa: experiencias de planeación con grupos étnicos en Colombia. En: www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/.../CLAD/.../andramed.doc
- Barrera, J. (1974). Comunidad y Sociedad. P.p. 141-151. En: Universitas Humanistica. No. 8 y 9. Año 1974-1975. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de filosofía y letras. Bogotá: Colombia.
- Barbosa, F. y Ribeiro E. (s.f.). Organizaciones de base, redes intersectoriales y procesos de Desarrollo local: el desafío de la sostenibilidad. RedEAmerica Red interamericana de Fundaciones y actores empresariales para el desarrollo.
- Batten, T.R. (1964). Las comunidades y su desarrollo. Fondo de Cultura Económica. Mexico.
- Bello, M. & Villarán, V., (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. (p. 115-166). En: De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. López, N. Coord. IIPE-UNESCO. Argentina.
- Calvo, G., Camargo, M. & Hederich, C. (2007). Superando el ladrillo y el bazar. P.p. 80-105. En Revista Colombiana de Educación. No. 53 Segundo Semestre de 2007. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Camboni, S & Juárez, J. (2001). Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 27 Septiembre – Diciembre de 2001. OEI - Ediciones. <http://www.rieoei.org/rie27a06.htm>

- Canclini, G. (2003). En: Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio.
- Canclini, G. (2004). En: Arata, N. y Ayuso, L. (2008). Clase 16: Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO Virtual.
- Cajiao, F. (1999). Maltrato Violencia y estructura escolar. P.p. 27-35. En: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP. Bogotá.
- De Certau. En: Gamarnik, C. (2008). Clase 7: La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO VIRTUAL.
- Del Alba Alicia. (2008). Clase 20: Los saberes en la relación entre las diferencias. Disponible en: Bloque 4 Ventanas hacia una cultura escolar en plural. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO VIRTUAL.
- Demar. A, Rojas, C. y Valerio, A. (2006). Descentralización de la educación en Guatemala: Gestión escolar comunitaria. En: En Breve. Febrero 2006. No. 85. Banco Mundial.
- Di Gropello, (2005). Análisis comparativo de la gestión centrada en la escuela en América Central. En En Breve. Junio de 2005. No. 72. http://siteresources.worldbank.org/INTENBREVE/Newsletters/20613451/Jun05_72_SP.pdf
- Durston, J. (sin año). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. CEPAL. Chile. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro45/libro45.pdf>

- Gadamer, H. (1984). El lenguaje como medio de la experiencia hermeneútica en Verdad y Método. Salamanca, Sígueme. Vol. 1.
- Gamarnik, C. (2008). Clase 7: La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia, concepto y panorama actual. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO VIRTUAL.
- Gergen, K. (1996). Los orígenes comunes del significado. En Realidades y relaciones: Aproximación a la construcción social (pp. 309-331). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Goodson, I. (2006). Currículum, narrativa y futuro social. University of Brighton, Education Reserch Centre. Comunicación hecha en la sesión especial "Currículum e historia: cruces metodológicos", durante la 29º Reunión Anual de la ANPEE, realizada en Caxambu, MG, del 15 al 18 de octubre del 2006. En la traducción se mantiene el carácter coloquial de la comunicación.
- Herrera, G. (2008). Módulo: Investigación y acción participativa y la cartografía social. CINDE. Sin publicar.
- Hevia, R., Hirmas, C. & Peñafiel, S. (2002). Patrimonio y cultura local en la escuela. Oficina Regional de educación. Unesco. Chile.
- López, M. (2006). Una revisión a la participación escolar en América Latina. No. 35. PREAL. Documento preparado para el Grupo de Trabajo sobre Descentralización Educativa y Autonomía Escolar (GDyA) de PREAL.
- López, N. (2009). De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. IIPE-UNESCO. Argentina.
- Margulis, M. (1982). En: Gamarnik, C: 2008. Clase 7: La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO VIRTUAL.

Maturana, H. (2002). Emociones y Lenguaje en educación y política. OCEANO. España.

Meza, D. (2001). EL SALVADOR: EL CASO DE EDUCO. Banco Mundial. En:
<http://www.bancomundial.org/foros/meza.htm>

Mejía, M & Pérez, D. (1999). Escuela y Juventud en los procesos escolares. P.p. 97-120. En: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

Neirotti, N. & Poggi, M. (2004). Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local. Instituto internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO. Argentina.

Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. Universidad Nacional de Colombia Programa RED. Bogotá.

Red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. (2010). Reforma educativa para la búsqueda de la calidad en educación con participación social. En: <http://www.redinnovemos.org/content/view/195/38/lang,sp/>

Ricoeur, P. (2003). La explicación y la comprensión en: Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido. México. Siglo XXI Editores.

Pichon, R.E. (1984). Teoría del Vínculo. Ediciones Nueva Visión SAIC. Buenos Aires. Argentina.

Secretaría de Educación del Distrito. (2009). Sistema de evaluación integral para la calidad educativa. Localidad 19 Ciudad Bolívar. En:
<http://www.sedbogota.edu.co/>

Rengel, L. (2004). Marcos legales y políticas para la participación ciudadana en gobiernos locales. El caso Bolivia. Serie documentos de Trabajo. Logo Link. En:

http://www2.ids.ac.uk/logolink/resources/downloads/GNTPWPs/Marcoslegales_GNTP.pdf

- Torres, R. (2001). Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI (Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001).
- Valles, S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio.
- Vidal, D. (2008). Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO VIRTUAL.
- Ware, C. (s.f.). Organización de la comunidad para el bienestar social. Panamericana. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Washington, D.C.

ANEXO I

MAPAS

MAPA 1 - ESTUDIANTES



MAPA 2 - ESTUDIANTES



MAPA 2 COMPLEMENTARIO - ESTUDIANTES



MAPA 3 - ESTUDIANTES



MAPA 4 A - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 B - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 C - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 D - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 E - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 F - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 G - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 H - MADRES DE FAMILIA



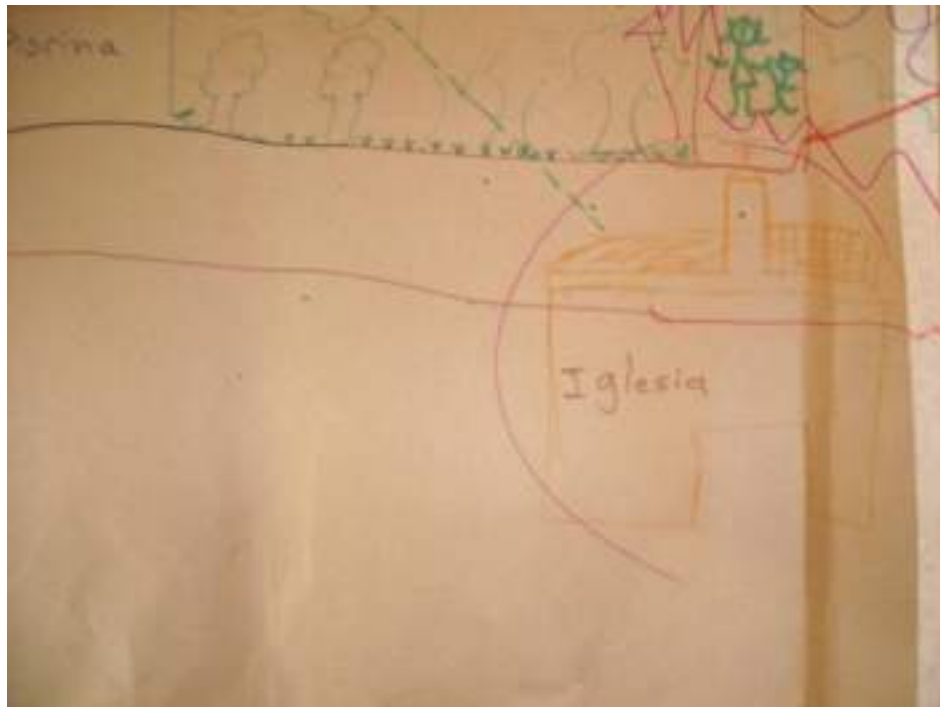
MAPA 4 I - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 J - MADRES DE FAMILIA



MAPA 4 K – MADRES DE FAMILIA



MAPA 5 - ESTUDIANTES



MAPA 6 - ESTUDIANTES



MAPA 7 - ESTUDIANTES



MAPA 8 A ESTUDIANTES



MAPA 8 B ESTUDIANTES



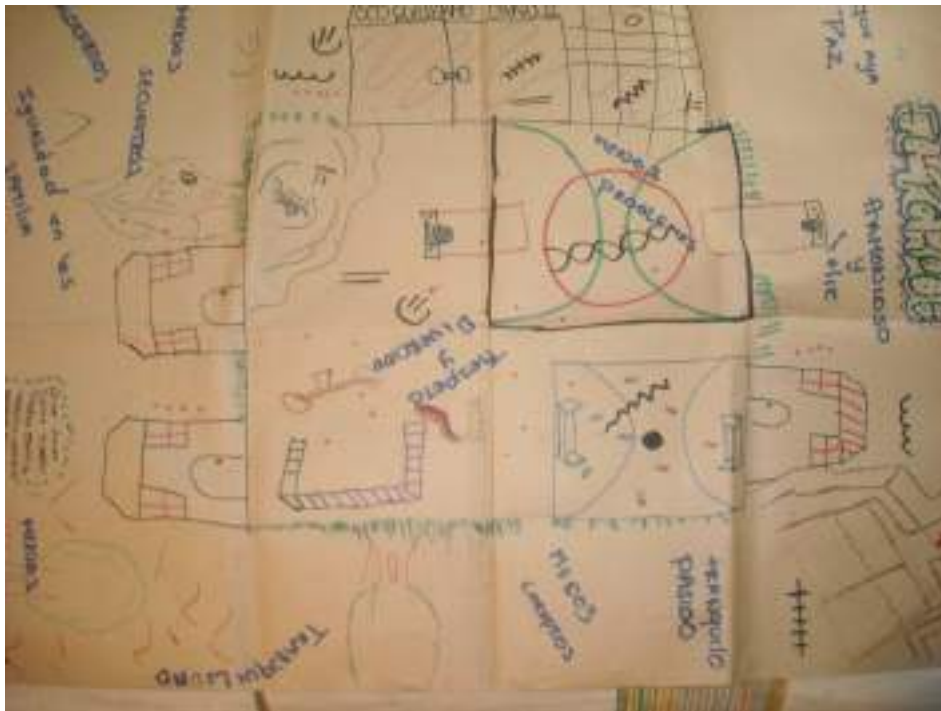
MAPA 9 – MADRES DE FAMILIA



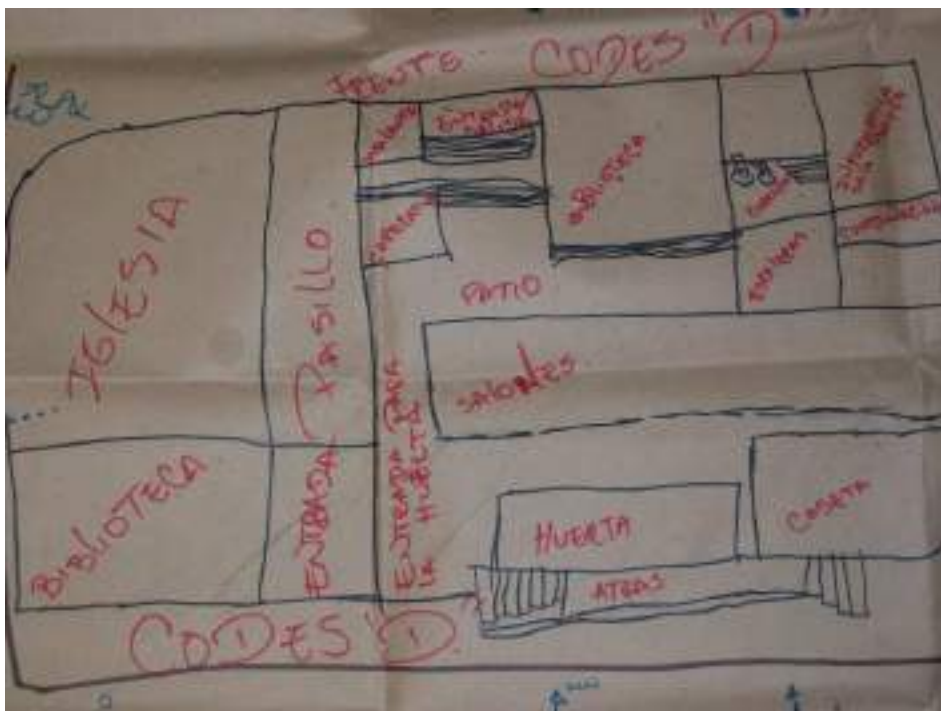
MAPA 10 - ESTUDIANTES



MAPA 11 - ESTUDIANTES



MAPA 12 - MADRES DE FAMILIA



MAPA 13 – MADRE DE FAMILIA



MAPA 14 – MADRE DE FAMILIA



MAPA 15 – MADRES DE FAMILIA

