

PENSAR LA ESCUELA COMO ESCUELA COMUNITARIA
-Perspectivas de la Educación frente al nuevo concepto de Comunidad-

Nidia Yolive Vera Angarita
Cód: 2004288041

M.Sc. Carlos José Gil Jurado
Director

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE
2008

INDICE

INTRODUCCIÓN	10
1. TITULO	12
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	12
1.3. JUSTIFICACIÓN	14
1.4. OBJETIVOS	17
1.5. DISEÑO METODOLÓGICO	18
2. DE LA ESCUELA TRADICIONAL	20
2.1. ESCUELA TRADICIONAL ASPECTOS GENERALES	20
2.2. NATURALEZA DE LA ESCUELA TRADICIONAL O MODERNA	22
2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA TRADICIONAL O MODERNA	25
2.4. LA ESCOLARIZACIÓN COMO EMPRESA EDUCATIVA MODERNA: DE KANT A DURKHEIM	31
2.5. ESCUELA TRADICIONAL DE CARA A LA ESCUELA COMUNITARIA	37

3. LA ESCUELA COMUNITARIA COMO DISPOSITIVO DE NUEVAS SUBJETIVIDADES	39
3.1. SINOPSIS DE LA PERSPECTIVA CRÍTICA FOUCAULTIANA	39
3.2. GÉNESIS DE LA CATEGORÍA PERSONA	32
3.3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PENSAR FOUCAULTIANO	54
3.4. ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETO	60
3.5. HACIA UNA DESOCULTACIÓN DE LO COMUNITARIO	63
3.6. ESCUELA COMUNITARIA Y PROCESOS DE SUBJETIVACION	70
4. PERSPECTIVAS DE LA ESCUELA COMUNITARIA	73
4.1. HACIA LA DEFINICIÓN DE LA ESCUELA COMUNITARIA	73
4.2. INTERRELACIONES ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD	74
4.3. ESCUELA COMUNITARIA Y DESARROLLO	85
4.4. ESCUELA COMUNITARIA Y PARTICIPACIÓN	91
4.4.1. El entorno nacional y la participación en la escuela	93
4.4.2. Escuela participativa y comunidad	98
5. APROXIMACION ETNOGRAFICA A LA VIVENCIA DE LO COMUNITARIO EN EL COLEGIO JOSE ANTONIO GALAN	100
5.1. DESCRIPCION DEL ASPECTO COMUNITARIO EN EL COLEGIO JOSE ANTONIO GALAN	100

5.2. DESGLOSE DEL CONTEXTO	110
6. CONCLUSIONES	113
BIBLIOGRAFÍA	115

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional

Título del documento: Pensar la Escuela como Escuela Comunitaria-
Perspectivas de la Educación Frente al Nuevo Concepto de Comunidad-

Autor(s): VERA ANGARITA, Nidia Yolive

Publicación: Bogotá, 2008, 111p

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional

Palabras Claves: Escuela, Escuela Tradicional, Escuela Comunitaria, Comunidad.

Descripción:

Pensar la escuela como escuela comunitaria: Perspectivas de la Educación frente al nuevo concepto de Comunidad, es una investigación de tipo cualitativo que tiene por objeto determinar las implicaciones de la interrelación que se establece entre escuela y comunidad de cara a la conformación de nuevas subjetividades. Para alcanzar dicho cometido, el estudio en cuestión afronta como eje temático fundamental la siguiente pregunta: *¿Qué implicaciones en el ámbito de la constitución de la subjetividad y del quehacer de la Escuela en general tiene el vivenciar y pensar la Escuela como Escuela comunitaria?*

El desglose de la misma lo encaramos a partir de los siguientes capítulos: en el primero intitulado: de la escuela tradicional, se presentan los principales rasgos de la escuela tradicional en tensión con la escuela comunitaria. En el segundo: la escuela comunitaria como dispositivo de nuevas subjetividades, a partir de los presupuestos teóricos de Michel Foucault, reflexionamos sobre el proceso de constitución de subjetividades, tanto en la escuela tradicional como en lo que sería la escuela comunitaria. En el tercero: perspectivas de la escuela comunitaria, se esbozan los elementos fundamentales de lo que constituye esta nueva forma de ser escuela, en donde, la subjetividad colectiva en dialéctica con la individualidad articulan un *ethos sui generis* en donde el nosotros se convierte en un lugar esencial para la toma de decisiones. Por último, en el capítulo cuarto, presentamos una aproximación etnográfica a la vivencia de la escuela comunitaria, en el Colegio José Antonio Galán, de Pamplona, Norte de Santander. Aquí encontramos algunos vestigios de escuela comunitaria, enraizados aún en escuela tradicional moderna, tanto en su ideario como en sus diferentes prácticas.

Fuentes:

- ✓ BALL, S. J. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- ✓ GOMEZ BUENDÍA, Hernando (1998). *Educación la agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD-Tercer Mundo.

- ✓ GURRUTXAGA, Ander. (2000). ***El redescubrimiento de la comunidad.***
En: Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS. Universidad del país Vasco. N°. 56
- ✓ FOUCAULT, Michel (1986). ***La hermenéutica del sujeto.*** México: F.C.E.
- ✓ PINEAU, P. - DUSSEL, I. - CARUSO, M. (2001). ***La Escuela como Máquina de Educar.*** Barcelona: Piados.

Contenidos:

TITULO: PENSAR LA ESCUELA COMO ESCUELA COMUNITARIA
 -Perspectivas de la Educación frente al nuevo concepto de Comunidad-

Capítulo I: DE LA ESCUELA TRADICIONAL: Plantea las características de la escuela moderna como un ente ajeno a la comunidad, que debe sufrir un cambio acorde con el modo de ser de la escuela comunitaria.

Capítulo II: LA ESCUELA COMUNITARIA COMO DISPOSITIVO DE NUEVAS SUBJETIVIDADES: Reconoce la Escuela y su contexto con sus fortalezas y falencias como elementos fundantes de nuevas subjetivaciones.

Capítulo III: PERSPECTIVAS DE LA ESCUELA COMUNITARIA: Presenta una caracterización de las posibilidades de la escuela como escuela comunitaria, con el fin de generar procesos de socialización en los educandos.

Capítulo IV: APROXIMACION ETNOGRAFICA A LA VIVENCIA DE LO COMUNITARIO EN EL COLEGIO JOSE ANTONIO GALAN: Pretende establecer las posibilidades de crear comunidad en torno a la escuela y su interacción con el contexto al cual pertenece, con base a una experiencia concreta.

Metodología:

Dado que el objeto de estudio general de la investigación educativa recae en la triada: saberes, sujetos y estrategias. La presente investigación la enmarcaremos dentro del enfoque etnográfico, es decir, realizaremos desde los parámetros de la etnografía educativa una lectura descriptiva e interpretativa del fragmento de la realidad que nos ocupa (léase objeto de estudio)

Tipo de investigación:

Cualitativa-interpretativa

Método:

Etnográfico

Técnicas:

- Recolección de información:
Observación participante,
Entrevistas (estructuradas)
Registros
- Análisis de la información:
Categorización-matrices

Conclusiones:

Al terminar nuestro itinerario por pensar la escuela como un proyecto de interrelación entre su ser, su quehacer y la comunidad nos atrevemos a esbozar a modo de tesis los siguientes puntos de llegada o partida para re-pensar el ser escuela desde otra perspectiva:

- La Escuela hija de los ideales modernos para poder establecer relaciones asimétricas con la comunidad debe sufrir una metanoilla en lo

relativo a su *ethos* o modo de ser escuela. De tal manera que pase de una escuela endógena a una Escuela erógena.

- El reconocimiento por parte de la Escuela del contexto con sus fortalezas y falencias como locus educativo a priori que incide en el proceso educativo de la misma es la condición inicial para crear una Escuela Comunitaria.
- Se debe pasar de una escuela moderna a una escuela en diálogo con la postmodernidad en donde lo diferente tenga un lugar y un reconocimiento para poder establecer lazos con las nuevas generaciones que de una u otra manera llegan a la escuela a vivenciar procesos de socialización.
- De una participación pasiva de parte de la comunidad como sujeto invitado a los procesos de solidaridad gerenciados por la escuela se debe pasar al agenciamiento de proyectos mancomunados donde la escuela escuche y reconozca el saber de la comunidad como espacio pedagógico de naturaleza extra académica.
- Crear una Escuela comunitaria implica una reestructuración del ser y quehacer de la Escuela Tradicional que va de lo curricular a la praxis de aula.
- Una auténtica interacción pedagógica implica no sólo el replanteamiento de aspectos didácticos o gnoseológicos sino fundamentalmente implica un replanteamiento de la manera de experimentar la escuela en donde una nueva subjetividad aflore en donde del *ethos* individual se pase a la concretización del ser social en el nosotros.

INTRODUCCIÓN

Si recordamos al viejo Hegel quien confrontaba la primacía de la conciencia ante el ser social creemos que ambas, ser social y conciencia se imbrican en el proyecto de la Escuela Comunitaria. Escuela que a pesar de reconocer sus raíces modernas entra en diálogo con los avatares y nuevas formas de pensar la postmodernidad y los proyectos emancipadores de los teóricos actuales que re-piensan el ser de América Latina. En esta perspectiva la investigación que presentamos tiene como objeto la tematización de las interrelaciones entre el ser de la Escuela y la Comunidad como lugar pre-educador en y desde el cual se contextualiza todo acto educativo.

En este ámbito, en el primer capítulo presentamos los principales rasgos de la Escuela Tradicional para evidenciar sus fortalezas y falencias en perspectiva con el proyecto de una Escuela Comunitaria. Aquí, al final hacemos énfasis en los procesos de desocultamiento de la raigambre comunitaria que ya esta presente en esta forma de ser Escuela. En el segundo capítulo a partir de los presupuestos teóricos del filósofo francés Michel Foucault se reflexiona sobre el proceso de subjetivación que tanto la Escuela Tradicional como la Escuela Comunitaria ofrecen a los educandos en tensión de la eclosión de una nueva manera de ser Escuela, la Escuela Comunitaria.

Por último, nos acercamos a la ventana de la realidad para intentar contrastar las relaciones de la teorización, que de facto existen sobre el proyecto de la Escuela Comunitaria con la experiencia real de la vivencia de tales ideas en una Escuela de nuestro entorno inmediato. De tal contraste afloran elementos válidos para re-pensar la Escuela en y desde un proyecto Comunitario, en donde el dilema planteado por Hegel entre la primacía de la conciencia ante el ser social se disuelva en el ser-con-otros, que demanda la Escuela Comunitaria como una utopía que aún es necesario plantear ante el solipsismo irracional del mundo postmoderno.

1. TITULO

PENSAR LA ESCUELA COMO ESCUELA COMUNITARIA -Perspectivas de la Educación frente al nuevo concepto de Comunidad-

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué implicaciones en el ámbito de la constitución de la subjetividad y del quehacer de la Escuela en general tiene el vivenciar y pensar la Escuela como Escuela comunitaria?

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La crisis por la que atraviesa el ser, no solamente el colombiano, requiere de cambios muy profundos en sus estructuras mentales y sociales. No basta hablar de valores, ni enseñarlos, se requieren cambios internos en todos los miembros de las comunidades educativas que conlleven a cambios actitudinales y comportamentales, aunque para lograrlo se necesiten transformaciones de calidad en cuanto a su naturaleza, sus características y estructuras.

En la actualidad la escuela tiene como reto desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del educando, respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación. En consecuencia, se amplía el campo de la educación compuesto tradicionalmente por sujetos homogéneos y universales, hoy día se considera que son seres con grandes necesidades tanto a nivel educativo, como social, que vienen de diversos contextos culturales, son niños que viven en la calle, que pertenecen a poblaciones marginadas o a minorías lingüísticas y étnicas. Al respecto, Jaume Martínez (2003: 62) escribe acerca de la escuela:

Ésta es quizá una de sus principales paradojas: mientras que en un proceso creciente de mundialización económica y cultural, la escuela se ocupa casi en exclusiva de una cuestión poco relevante -la organización más o menos obsoleta de informaciones científicas y culturales fragmentadas-, se le escapa por la puerta de atrás el tiempo -la oportunidad histórica- de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener, ciertamente, un papel relevante (Martínez, J. Op.cit)

Por tanto, la escuela debe estar disponible para todos, ya que cualquiera puede presentar, en algún momento, necesidades, tanto educativas, como sociales. El nuevo desafío es poder dar respuesta a las diferencias individuales y sociales que existen dentro de la escuela y armonizarlas con las que se presentan fuera de ella y de esta manera poder fortalecer el tejido cultural y social. Si la comunidad es un espacio de interrelaciones en el que los niños y jóvenes se están formando, constituye en esta misma medida un espacio socializador, por tanto, debe convertirse en la principal aliada de la escuela para enfrentar el reto de estructurar

nuevos procesos de aprendizaje, para lograr la superación de carencias que se han venido presentando en torno a esta relación como son por ejemplo, el desaprovechamiento de los recursos de la comunidad, el no empleo de las experiencias de aprendizaje ofrecidas a su interior, la limitada participación de la escuela en las actividades comunitarias, el no empleo de las potencialidades de la comunidad para guiar los esfuerzos educativos en la solución de problemas, entre otras. Se hace necesario replantear el vínculo de la escuela con la comunidad, para que la primera logre superar el aislamiento en el que siempre ha estado sumida y la segunda por su parte no siga viviendo al margen de la realidad y las necesidades escolares. Por ello, es indispensable que los centros educativos y la comunidad logren establecer relaciones más serias y comprometidas, como base para una verdadera acción educativa. He aquí el horizonte conceptual en el que se enmarca el problema objeto de estudio del presente trabajo.

1.3. JUSTIFICACIÓN

El trabajo de los educadores es cada día más complejo y desafiante, no es suficiente con tener conocimiento sobre la elaboración y ejecución de los planes de estudio; con la creación de currículos maravillosos; con que el estudiante aprenda...tradicionalmente se ha priorizado por la enseñanza de contenidos que poco o nada son relevantes en la formación del educando, ni les ayuda a entender el mundo que los rodea... Como indican Vera y Esteve (2001: 21), “con excesiva frecuencia, los contenidos de enseñanza carecen de toda relación con la realidad: se aprenden como parte de una cultura escolar en la que la única justificación de

los contenidos consiste en repetirlos en los exámenes, después ya no tienen valor y pueden olvidarse”. Esta separación también la han planteado autores como: Juan Delval (1993: 29) habla de las “ideas inertes” que la escuela transmite a sus estudiantes, del mismo modo nos dice:

El niño adquiere fundamentalmente conocimientos que no consigue integrar con sus propias ideas y con sus representaciones sobre el mundo que le rodea, de tal manera que parece como si se establecieran dos sistemas diferentes de conocimientos: el escolar, que se limita a ese ámbito, y el de la vida práctica, que se forma y se aplica fuera de la escuela y le imputa a la escuela su preocupación por un “conocimiento episódico” (Delval: Op.cit: p.45)

Ahora bien, retomando lo anterior es necesario tener presente que las escuelas son muy diversas en cuanto a la población que a ellas asiste y se presentan como espacios de encuentro de niños y jóvenes formados en ambientes culturales que no coinciden para nada con los que en la escuela se imparten, realidad que ha sido pasada por alto. Por ende, los esfuerzos que se han hecho para mejorar la escuela, con la creación de políticas educativas, que desconocen estas condiciones no han representado mayor envergadura, puesto que nunca se ha logrado una participación efectiva por parte de la comunidad, debido a la falta de entendimiento entre los entes que componen la escuela. Y es que se reconoce esa falta de entendimiento, pero cada una de esas culturas sigue negando el reconocimiento de la otra, por tanto, ambos entes -escuela y comunidad- deben convertirse en “bilingües” y así lograr una integración y canalización de esfuerzos que apunten a un mismo fin.

No obstante, en la actualidad se considera la participación de los padres y de la comunidad en general, tan importante para la toma de decisiones que afectan los procesos académicos como para lograr el éxito de los fines primordiales de la educación, tanto a nivel de los individuos, como de las sociedades. Existen investigaciones que determinan el alto grado de importancia que representa la participación de la comunidad, lo cual se refleja en el rendimiento académico, en el incremento de asistencia escolar, en la disminución de la deserción, entre otros aspectos; por tal motivo, es eje fundamental la participación, puesto que es la base del consenso, la negociación y el diálogo, y es que una sociedad que no cuente con la interiorización de estos valores tiende a vivir envuelta en conflictos que se resuelven exclusivamente por la vía armada.

Es por esto, que el centro educativo ha sido siempre un referente fundamental para cualquier sociedad y a él se dirigen las miradas en cuestiones vinculadas a la educación en todos sus niveles: conceptual, curricular, afectivo, de convivencia, actitudinal, social, etc., y los educadores debemos seguir luchando para lograr un verdadero compromiso por parte de los padres de familia y de la comunidad en general en los asuntos que afectan a los educandos. Si bien es cierto, que la participación de los padres de familia y de la comunidad se convierte en ocasiones en causa de frustración, hasta una decepción para los maestros y directores de estas comunidades, nos preguntamos ¿por qué la apatía y en ocasiones hasta indiferencia?

Después de todo, no puede ser que los padres de familia no se interesen por el futuro de sus hijos, esto no es tan cierto. Los padres de familia quieren jugar un papel importante en el aprendizaje de sus hijos, puesto que quieren un mejor futuro para ellos, es por estas y muchas otras razones que se hace necesario un estudio que determine las condiciones necesarias para entablar ese diálogo efectivo entre escuela y comunidad.

1.4. OBJETIVOS

General:

Determinar las características e implicaciones que la interrelación entre escuela y comunidad genera de cara a la conformación de nuevas subjetividades.

Específicos:

- ✓ Identificar y comentar críticamente las principales características de la Escuela Tradicional desde la perspectiva de la relación Escuela-Comunidad.

- ✓ Determinar los rasgos de las subjetividades que genera la Escuela como Escuela Comunitaria.

- ✓ Analizar y categorizar los procesos de interrelación entre mundo de la escuela y mundo de la comunidad a partir de la experiencia del Colegio José Antonio Galán.

1.5. DISEÑO METODOLÓGICO

Dado que el objeto de estudio general de la investigación educativa recae en la triada: saberes, sujetos y estrategias. La presente investigación la enmarcaremos dentro del enfoque etnográfico, es decir, realizaremos desde los parámetros de la etnografía educativa una lectura descriptiva e interpretativa del fragmento de la realidad que nos ocupa (léase objeto de estudio), cuyo tipo de investigación se encuentra dentro de un marco cualitativo-interpretativo.

Método:

Dado el carácter eminentemente cualitativo e interpretativo del estudio en cuestión, el método de acceso al fenómeno, objeto de estudio fue el etnográfico en la parte correspondiente al trabajo de campo. Como es bien conocido, la mirada etnográfica a fenómenos sociales nos permite tener no solo un acceso directo al mismo, sino poder categorizar prácticas e imaginarios que el grupo o comunidad utiliza a veces de manera inconsciente y que a partir de los presupuestos y las técnicas de recolección de información tales como: observación participante, entrevistas, registros, etc., alcanzan un nivel de explicitación.

En suma, el acercamiento etnográfico a la vivencia de la escuela comunitaria en la población seleccionada (Colegio José Antonio Galán, de Pamplona), nos permitió confrontar directamente algunos presupuestos teóricos con la praxis de los mismos.

Técnicas:

- Recolección de información:

Observación participante,
Entrevistas (estructuradas)
Registros

- Análisis de la información:

Categorización-matrices

2. DE LA ESCUELA TRADICIONAL

2.1. ESCUELA TRADICIONAL ASPECTOS GENERALES

Las condiciones culturales y políticas de la actualidad muestran que nuestras sociedades son cada vez más multiculturales y en esa realidad - plural en todos los planos- están llamadas a vivir, sobre todo, las actuales y futuras jóvenes generaciones; por tanto y como plantea el teórico Al Mufti:

(...) La educación debe considerar la riqueza de los grupos y el respeto al pluralismo. La mayoría de países se caracterizan por una multiplicidad de raíces culturales y lingüísticas y una educación ancestral, que se evidencia por el uso de lenguas locales en la enseñanza los cuales deben emplearse y encontrar equilibrio entre el integracionismo y el apego a su cultura. Las políticas educativas deben buscar transformar la reivindicación en factor de cohesión, permitiendo que cada ciudadano sea eje de su comunidad, al tiempo que se le proporcionan los medios de abrirse a otras, promoviendo la educación intercultural como factor de cohesión y paz. (Al Mufti et al, 1996).

En ese sentido, no sería inoportuno afirmar que la suerte de la vida personal, social y política de nuestro tiempo y del venidero depende más que nunca de la capacidad de las personas para convivir armónicamente en medio de la diferencia, en los distintos ámbitos de la realidad cotidiana. En esta perspectiva, el mayor reto de la educación actual consiste en lograr que los niños y jóvenes, particularmente, aprendan a vivir juntos, para que reproduzcan este estilo de vida en todos sus ambientes.

Ese objetivo, sin embargo, sólo puede conseguirse de forma sólida y positiva si, en lugar de conformarse con tolerarse en una simple relación de coexistencia, se cultivan un conjunto de valores profundos enraizados en una educación moral diferente y responsable con la alteridad de cualquier otro ser humano, parecido o diferente. Ese es el reto que debe asumir la educación para lograr una verdadera socialización y convivencia de las nuevas generaciones en sus diferentes contextos. No obstante y teniendo en cuenta que el fin último de la educación -en buen uso del conocimiento- es la emancipación de los individuos, la toma de control de las propias vidas, personal y colectivamente, se debe entender que la formación para una socialización, para la convivencia, para la cultura democrática -entendiendo que “democracia es libertad” según lo planteado por Dewey- se debe educar en la autonomía, lo que conlleva a una negociación activa y constructiva de las condiciones del pacto social, trascendiendo la simple transmisión de un legado del estado anterior de la sociedad.

Ello exige la construcción de espacios sociales que realmente respondan a un interés superior del niño y el joven, lo que nos reta a un cambio de paradigmas y formas de vincularnos con ellos para acercarnos a relaciones nuevas y más equitativas, que permitan la socialización de los sujetos. Sin embargo y en sentido contrario a estos desafíos, la realidad es que la mayoría de las escuelas emplean métodos muy “individualistas”, condiciones que limitan las capacidades socializadoras del niño, además que el maestro pierde la posibilidad de cultivar el “deseo natural del niño de dar, de hacer, es decir, de servir”, (DEWEY: 1972:64).

Ya que ese espíritu social es suplantado por temores y sentimientos de inferioridad en algunos casos o de superioridad en otros, resultado de las "motivaciones y normas fuertemente individualistas," (DEWEY: Op.cit:65), totalmente opuesto a la necesidad de construir ambientes más solidarios en función de la comunidad. Lo que ha conducido a los jóvenes a proceder frente a cualquier circunstancia, a cambio de algo, no por convicción, sino por temor al castigo o el halago de la recompensa. Lo que le plantea a la educación la tarea de desarrollar en los niños y jóvenes aquellas competencias que les permitan crear vínculos alrededor de sus comunidades y participar tanto en la vida política como en la económica y social, de su contexto local y nacional; por esa razón, es imprescindible crear un nuevo modelo de escuela donde la cultura escolar sea un instrumento para la transformación de la sociedad.

2.2. NATURALEZA DE LA ESCUELA TRADICIONAL O MODERNA

Cuando preguntamos por la "naturaleza y característica" de un ente auscultamos por una definición, más vale recordar que todas las "definiciones" son relativas a una determinada concepción. Grosso modo, de las concepciones se extrapolan taxonomías o clasificaciones que abarcan diversos rasgos. En adelante seguiremos la taxonomía que Pineau nos presenta en el ensayo intitulado: ***La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización.***

Así inferimos, de las conceptualizaciones que Pineau cita al traer a colación los planteamientos de Lerena, quien nos dice que la Escuela es un espacio separado de lo mundano, peso de la moral, control de tiempo y espacio, conservación del saber validado, negación/represión del cuerpo. La Escuela como “espacio educativo total” (Lerena, 1985, 25 y ss). La escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez, permitiendo la colectivización de la educación, superando el viejo método de enseñanza individual. En la modernidad se concebía como aparición del espacio cerrado como “dispositivo” institucional.

Dicha “separación” de la “mundanidad” que implica separarse aún de los adultos, encierro “moral” de los ricos y secuestro corporal de los pobres. Herencias del Monasterio medieval genera de manera paulatina al decir de Foucault un “dispositivo de control”. Dispositivo que se materializa según Foucault en unas determinadas “tecnologías” que delinear las subjetividades insipientes, pues en palabras de Foucault:

El pupitre. La individualización. Obligatoriedad escolar y asistencia diaria obligada y controlada. Espacios diferenciados, tarimas, campanas, métodos herederos del Lancaster, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones (...) Exámenes y evaluaciones. Calificaciones. Estimulación de la competitividad (el cuadro de honor jesuita o el acceso a la bandera por promedio). Orden y silencio como condiciones - ¿o fines?- de la tarea pedagógica (Foucault: 1986: 20 y ss).

Ahora bien, dentro de las interrelaciones de la Escuela Tradicional encontramos que sus diferentes prácticas e incluso algunas de sus praxis tienen incoada una determinada concepción de docente y discente. Por tanto, se concibe al docente como "sacerdote laico", modelo moral. Acompañada generalmente por condiciones laborales deficientes y una fuerte tendencia a la feminización de la profesión. Por otra parte, el rol del o (de la) docente se caracterizaba por tener un tinte mesiánico tendiente a la redención de los alumnos, a las retribuciones "superiores" no materiales. En suma, el docente como modelo aun fuera de la escuela. Empero, la Escuela Tradicional "crea" un estatuto específico de la infancia un pasaje del niño- hombre al niño-niño. La infancia comprendida como el período de formación por excelencia. Interpelaciones de la infancia: el infante como sujeto "incompleto" (Cfr. Kant, a retomar por Durkheim), como hombre primitivo o "buen salvaje" (Spencer retomando a Rosseau), como perverso polimorfo (Freud), como futuro delincuente o loco (Lombroso)" (Cfr. Pineau: 2000: 30).

- ***Relación maestro-alumno***

La Escuela Tradicional en tanto "dispositivo" formador de subjetividades establece relaciones asimétricas una de ellas es la relación docente - discente. El docente porta lo que no porta el alumno. El alumno no es comprendido nunca como un "igual" o "futuro igual", sino como un "menor". Mecanismos de control y degradación: "el alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Esta relación se repite entre el docente y superiores (Cfr. Pineau: Op.cit).

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA TRADICIONAL O MODERNA

A partir de la taxonomía de Pineau veamos los principales rasgos o características de la llamada "Escuela Tradicional", dichos rasgos son:

- ***Institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social.***

La obligatoriedad sólo debe ser aplicada a las clases bajas, ya que las "altas" no dudan en instruir a sus hijos. Disciplinamiento de la infancia. La escolarización es considerada por todos los sectores sociales como única vía a la civilización (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Realidad Colectiva.***

La escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando el viejo método preceptorial de la enseñanza individual. Pero más allá de esta cuestión de corte "económico", esta realidad colectiva aporta elementos para estimular otras prácticas educativas sólo posibles en estos contextos, probablemente utilizadas por primera vez por los jesuitas (Cfr. Pineau: Op.cit:40).

- ***Los sistemas competitivos***

Se materializan en los castigos individuales, los promedios o la emulación y el trabajo grupal, el autogobierno o las prácticas cooperativas marcan dos extremos de esta potencialidad (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Sistema de trasmisión de saberes***

Íntimamente vinculado al funcionamiento disciplinario. Sistemas mutuos y simultáneos. Exámenes y evaluaciones. Calificaciones. Estimulación de la competitividad (el cuadro de honor jesuita o el acceso a la bandera por promedio). Orden y silencio como condiciones -¿o fines?- de la tarea pedagógica (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Establecimiento de los "saberes elementales".***

Las tres R (lectura, escritura y cálculo - Writing, Reading y (a) Ritmethics-) y religión y /o ciudadanía en tanto saberes "neutrales" y previamente necesarios para cualquier aprendizaje posterior (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Prácticas y currículos altamente uniformes.***

Universalidad de los currículos: es más sorprendente la uniformidad que las diferencias entre los distintos currículos nacionales (Benavot et alta, 1990). Estudios etnográficos de Jackson (1991).

Anécdota del Ministro de Instrucción Pública de Francia de 1896, quien sacando su reloj de bolsillo, afirmaba: " A esta hora, todos los alumnos de quinto grado de Francia están leyendo el canto sexto de La Eneida" En Ozouf, 1974 (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Predeterminación y sistematización de los contenidos.***

La escuela, como espacio determinado para enseñar, produce una selección y ordenamiento de los saberes que se considera que debe impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a su agente como a su receptor (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar.***

La escuela establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital académico (Bourdieu:1989), y acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma de egresado, por lo que se convierte en un tamiz de clasificación social. A su vez, constituye sistemas de clasificación y de sanciones posibles o negativas a su interior que le son propios. Estos mecanismos son absolutamente ineludibles de la práctica escolar, y afectan tanto a docentes como a alumnos. El examen se convierte en una práctica continua (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar***

La escuela genera su currículo como selección de conocimientos, descontextualizándolo de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, salvo en situaciones creadas *ad hoc*. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo tipo de saber. El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en que esto se lleva a cabo, por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Generación de una oferta y demanda letrada específica***

Libros y textos escolares como género menor. Guías docentes. Existencia de textos "más didácticos" y "menos didácticos". Autorreferencia temática en los mismos (tratamiento de tópicos escolares - los docentes, los actos, el rendimiento escolar - en los textos) (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Ubicación en un espacio y tiempo específico***

Hacemos mención aquí al espacio material y al tiempo usado por la escuela. Lugares destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos. La escuela define ciertos momentos, días y épocas, como más aptos para la enseñanza; los dosifica en el tiempo y les enseña ritmos y alternancias.

El tratamiento que la escuela da a estas variables está en función, por un lado, de factores “objetivos” -como la climatología, la edad y trabajo de los alumnos- y, por el otro, de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse. Por ejemplo, los cambios de actividad en forma absoluta por causas externas a la tarea (como el toque de campana), el premio al que termina primero o el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil), o la utilización del espacio escolar fuera del horario previsto, son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Pertenencia a un sistema mayor.***

Más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada, denominada Sistema Educativo. Como tal, se ordena respecto de las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones, dando lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementación, etc. A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela provienen del exterior, pero también del interior del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos mecanismos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada del resto del sistema, en busca de una armonía no exenta de conflictividad (Cfr. Pineau: Op.cit).

- ***Constitución de la disciplina y el campo pedagógico, y su reducción hacia lo escolar.***

La ruptura con la escolástica en la modernidad permite la idea de un “método” de enseñar diferente del “método” de saber. Se aprende distinto de cómo se sabe. Este se vuelve el objeto de un nuevo campo de conocimiento: el campo pedagógico, estudiado por la disciplina “Pedagogía”. Aparición de la Didáctica, con pensadores como Comenio, Vico, Raticchius, o los jesuitas. Hacia el siglo XIX, el campo pedagógico va fundiéndose y concentrándose cada vez más en la problemática escolar (Cfr. Pineau:Op.cit).

- ***Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas.***

El docente como modelo “moral”. Aparición del método escolar (Romanos y Cartagineses, método mutuo/método simultáneo, escuela nueva/escuela tradicional). El docente (y posteriormente el técnico) como portador monopólico de saberes para comprender y reprimir al alumno (pasaje de lista, tiempos de entregas, baterías de tests, aparatos psicométricos, etc. (Aparición de las Escuelas Normales y formación institucional de pedagogos (Cfr. Pineau: Op.cit).

2.4. LA ESCOLARIZACIÓN COMO EMPRESA EDUCATIVA MODERNA: DE KANT A DURKHEIM

Los elementos presentados en el apartado anterior nos permiten distinguir la escuela en el "paisaje" educativo y plantear como hipótesis que la constitución de la misma fue un fenómeno altamente disruptivo en la historia de la educación, y no el resultado de su evolución "lógica" y "natural". Pero a su vez, y volviendo a ubicarla en el paisaje, la escuela puede considerarse el punto cúlmine de la educación, entendida como empresa moderna en tanto proceso, sobre la que se apoya su "naturalización". Podemos comenzar a rastrear esta última cuestión en los planteos de Emmanuel Kant. Siguiendo a Berman (1988), podemos sostener que Kant buscaba un vocabulario adecuado para nombrar lo nuevo que comienza a desplegarse ante sus ojos. Así, en su Pedagogía, retoma el pensamiento pedagógico de la Edad Moderna, entroncándolo con la Ilustración. Kant abre su trabajo con la siguiente definición:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención) la disciplina, la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante. (Kant, 1983: 29).

De esta forma, constituye a la educación en un fenómeno humano, externo a la realidad dada y a la divinidad. La educación se ubica en el sujeto moderno autocentrado, se enuncia desde este punto, se origina allí, y allí también encuentran sus límites.

Es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura. La clasificación interna de lo educativo cuidados, disciplina e instrucción-, junto con las tres interpelaciones a su sujeto -niño, pequeño, educado y estudiante- establecen los límites entre un interior y un exterior, con una frontera tajante en tanto el adentro es pensado como centro desde el cual se irradia una función esencial (la educación del hombre) como posibilidad de controlar el azar y los excesos del exterior. Mas adelante sostiene:

Educación es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana (...) Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. (...) Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrase aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana (...) Un principio del arte de la educación (...) es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino." (Kant, 1983: 35 y ss).

El planteo es llevado aún más allá. La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el *Aude sapere!*, el disciplinamiento de la razón es la vía de llevar a cabo la esencia humana. El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los "imperativos categóricos", como motores de sus actos. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de "otredad", a partir del desarrollo de su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón.

Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de "otredad", a partir del desarrollo de su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón. Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo. De las tres partes de la educación, los cuidados son propios de todas las especies animales, sólo que en el hombre su necesidad se extiende por más tiempo. Por el contrario, la relación entre disciplina e instrucción -ambos procesos esencialmente humanos- soldada por Kant en una especial relación saber/poder se instaló en la base de la concepción moderna de educación, y por tal se mantendrá hasta nuestros días. La relación instrucción/disciplina, en tanto complementación negativa/positiva, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado. Se es a la vez "sujeto del saber" y se está "sujeto al saber".

En palabras de Kant: Esta pareja represión/producción pone en evidencia la imbricación de las prácticas de poder en juego. Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault (1981) llamó la "gubernamentalidad", en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio, o a la familia, sino a la población. Dentro de este marco, Kant refuerza una de las operaciones centrales de la educación moderna: la constitución de la infancia como sujeto educativo por excelencia. En sus propios términos: "¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla el instinto sexual:

cuando él mismo puede llegar a ser padre y deba educar". (Kant:1983: 42). Nuevos y distintos abonos tendrán estas apreciaciones durante el siglo XIX de forma tal que, a fines del mismo, la aparición de la escuela será apoyada, aunque por distintas causas, por todos los grupos sociales. Este apoyo se basa en el reprocesamiento del pensamiento educativo moderno a partir del despliegue de tres "desarrollos" del siglo XIX -y la traducción en sede educativa de los dos primeros-: el liberalismo, el positivismo y la pedagogía tradicional, en una amalgama por la cual la Escuela "descabeza" a la pedagogía previa al quitarle los fines "trascendentales" o metafísicos comenianos, kantianos o herbatianos, y ubica allí al liberalismo, al nacionalismo y/o al científicismo, constituyendo una nueva "pedagogía triunfante"(Pineau: Op.cit).

La Educación se constituye entonces en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizar, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir. Estas consideraciones darán lugar las dos mayores construcciones del liberalismo a nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar. El pensamiento liberal aportará también otros dos sentidos educativos: el nacionalismo y la meritocracia.

El primer buscará ordenar el imaginario escolar en todas sus dimensiones, ya sea como contrato social, al estilo francés, o como unión esencial de elementos comunes previos, al estilo alemán (lengua, cultura, tradiciones, etnias, etc.). La escuela tradicional privilegia los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. El alumno es comprendido como una “tabula rasa” (Durkheim), como no portador de saberes previos.

Finalmente, es destacable que la disputa dentro del campo pedagógico del siglo XIX culmina con el triunfo final y avasallante del método simultáneo por sobre el método mutuo o Lancaster. La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos seguirá el método de organización propuesto por este último. De esta forma, el triángulo didáctico deseado queda conformado por:

- Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- Docente fundido en el método, reducido a ser una “máquina enseñante”.
- Un Saber a-ideológico experimental y acabado, a admirar”(Cfr. Pineau: Op.cit).

La empresa “teórica” de generar este modelo y terminar de fundirlo en el paisaje moderno fue llevada a cabo Emile Durkheim, quien comprendió la educación como fenómeno de control social por medios homogeneizadores y diferenciadores. Ya casi en la tercera etapa de la modernidad (Berman, 1988), en

su expansión definitiva, aunque mirándola aún con cierto espanto y admiración, Durkheim construyó la definición moderna por antonomasia de “educación”, en su Educación y Sociología:

(...) La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físico, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.” (Durkheim: 1984: 70).

Nótense las operaciones que el autor realiza aquí. En primer lugar, despega la educación de cualquier definición trascendental, y la limita a la esfera de lo social. Por ejemplo, la moral es, en última instancia, la moral social, volviendo a coser - en tanto que pensador moderno- las distintas esferas. De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim. En segundo lugar, define muy fuertemente el lugar del educador (las generaciones adultas) y del educando (las no están todavía maduras para la vida social).

Estos lugares son prioritariamente tomados por los adultos y los infantes respectivamente, continuando los planteos de Kant. La educación es comprendida como un proceso de “completud” de la infancia en tanto sujeto inacabado. En tercer lugar, y ya fuera de la definición, Durkheim “naturaliza” la escuela al volverla heredera directa y esperable de la “evolución pedagógica” previa, negando la historicidad -en tanto disrupción- de la escuela (Durkheim:1984).

Finalmente, la pone bajo el control estatal. Las ecuaciones son Educación=Escuela y Sociedad=Estado, de forma tal que la enunciación fundante “la educación es un proceso social” se desplaza a “la escuela debe ser estatal.”

2.5. ESCUELA TRADICIONAL DE CARA A LA ESCUELA COMUNITARIA

La escuela tradicional, como la hemos conocido muchos, es un producto de la modernidad que se fundamentó en el conocimiento racional. Por ello, nuestra escuela se basa en los saberes, en los libros, en el profesor centrado en transmitir el conocimiento. Mientras que la actualidad nos presenta retos que a su vez exige cambios de fondo, lo que implica que la educación esté centrada en la investigación y desarrollo, en un conocimiento que se valide a partir de explicar e interpretar la realidad, además de encontrar soluciones a los problemas.

Por otra parte, la educación como proceso de formación que tiene su espacio de concreción en la escuela y que durante muchos siglos presentó un carácter estricto y parcializado en cuanto a su quehacer pedagógico, más específicamente en sus prácticas educativas. Esto se hace evidente en la gran limitación tanto en el desempeño del estudiante, como del profesor, donde el papel del primero consiste básicamente en la memorización y repetición de los contenidos aprendidos, ya que lo que está en los libros es mucho más importante y confiable, que lo que el alumno pueda descubrir o aportar; y de los segundos, el guiar y mediar entre los modelos y el educando, además de preparar, organizar y ordenar los procesos

educativos. En suma, el prototipo de subjetividad que genera la escuela tradicional lo podemos caracterizar *grosso modo* en los siguientes rasgos:

1. Interiorización de la normatividad por la normatividad.
2. Visión fragmentada de la realidad, es decir, lo verdadero está en la teoría, en los conceptos y la vida en cuanto tal carecería de valor.
3. Priorización de la individualidad ante la dimensión comunitaria.
4. Incapacidad para sumir la diferencia.

Mientras que la tendencia comunitaria, es el espacio donde se deben concretar y materializar la corresponsabilidad de los actores del proceso educativo, destacando el nuevo rol que tanto el educador como el educando deben asumir. Por su parte el quehacer pedagógico debe permitir que se aprenda a saber, pero se aprenda también a hacer y a resolver problemas. No es más la educación de los saberes, no es más la escuela que resolvía la demanda de la sociedad enseñando "cosas". Debe ser una educación que forme en competencias, lo cual es mucho más complejo puesto que debe trascender el mero saber. En resumen, la tendencia comunitaria al interior de la escuela genera un clima creativo en donde, desde los diferentes saberes, las diferentes prácticas y el conjunto de normatividades que la configuran, tienden a racionalizar la experiencia como fuente primera de todo saber.

3. LA ESCUELA COMUNITARIA COMO DISPOSITIVO DE NUEVAS SUBJETIVIDADES

3.1. SINOPSIS DE LA PERSPECTIVA CRÍTICA FOUCAULTIANA

Al decir de (Stephen Ball, 1997) y otros estudiosos del pensamiento de Michel Foucault, su obra filosófica tiene como rasgo común el estar atravesada por el deseo de comprender las relaciones existentes entre formas de subjetividad, saberes y poderes. Foucault concibe las relaciones de poder no de forma negativa sino positiva productiva. En tanto él crea formas de subjetivación. Así cuando él habla de “relaciones de poder” se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (económicas, pedagógicas, amorosas, institucionales, etc) en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros.

Relaciones de poder son pues relaciones que adoptan distintas formas y se producen en diferentes niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles, inestables, no prefijadas de antemano en suma relaciones susceptibles de ser modificadas. Mientras que por “relaciones de dominación” comprende aquellas que son asimétricas en la que la libertad de los participantes se ve limitada o prácticamente anulada. Por otra parte Foucault tematiza desde la óptica metódica de la arqueología y la genealogía las formas de manifestación del poder en diferentes “tecnologías”.

En esta línea, según Foucault a partir del siglo XVIII comienzan a superponerse dos tipos de tecnologías de poder: las tecnologías disciplinarias individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos, destinadas a vigilarlos, controlarlos, y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles. Por otra parte, las tecnologías reguladoras de la vida cuyo objetivo es regular el cuerpo social, las poblaciones. Ambas ponen en marcha técnicas de racionalización o tecnologías cuasi-invisibles a las que Foucault llama microfísica del poder.

Estas tecnologías generan la formación de nuevas instituciones y saberes. Saberes que, por una parte están, destinados a jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos (por ejemplo la escuela, la ciencia puesta al servicio del aparato militar, las cárceles,) y por otra parte, destinados a la gestión global de la vida entre muchos exponentes figura la medicina, la higiene pública, la estadística, la policía, etc. Por ende de cara a los diferentes procesos de escolaridad Foucault no puede permitir comprender y analizar que estos procesos inciden en la construcción de subjetividades.

- ***La Práctica del Poder***

La centralidad del problema de lo político es evidente en las últimas obras de Deleuze y Foucault. Dice Foucault: "Es preciso dejar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos: 'excluye', 'reprime', 'rehúsa', 'abstrae', 'encubre', 'oculta', 'censura'.

En efecto, el poder produce, produce lo real, produce campos de objetos y rituales de verdad..."(Foucault: 1976:75). Retengamos en estas palabras una propuesta de investigación sobre "el ejercicio del poder". Dice el autor: "...cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, en el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana" (Foucault, 1976:60).El hecho es que Foucault hace aflorar un ámbito de investigaciones que, efectivamente, había permanecido inexplorado antes de que él se ocupase del mismo: el de las relaciones de poder en cuyo interior se ejercen todas las formas de práctica social.

Según Foucault el poder produce. Es, pues, una tecnología. Ahora bien, ¿cómo produce el poder? De la lectura de Foucault se desprende que el poder es el ejercicio del poder. Es decir, multiplicidad de dispositivos, organismos, artificios, funciones, tácticas, mecanismos. Ello implica, según Deleuze, "el abandono de los cuatro postulados fundamentales que rigen la filosofía política tradicional" (Deleuze.1975:16). Que el poder sea "atributo" de una clase que lo habría conquistado, y no el efecto de innumerables puntos de fuga, conflictos, luchas, cambios, una resultante en suma, de las diversas posturas estratégicas que asumen las diferentes clases y que se asumen dentro de una misma clase. El de la "localización": que el poder esté localizado en un aparato institucional subordinado a la "estructura económica" (Cfr. Bourdieu, P. y Loic J.D. Wacquant:1995:20); el del "modo de acción": el poder como negativo: represión,

ocultamiento, (Cfr. Deleuze, G:1978:25 y ss) etc. El de la "legalidad": el poder como complejo de leyes, cuando la ley "es siempre una composición de arbitrariedades a las que diferencia formalizándolas... la ley no es más que el resultado de una guerra vencida" (Deleuze: 1975).

- ***El Poder y la Norma***

En "***Vigilar y Castigar***" (1975:213), Foucault describe un conjunto de prácticas de la norma en el sentido moderno del término: "la formación de lo que podríamos llamar en general la sociedad disciplinaria" (ibidem, 213). Lo importante en la idea de sociedad disciplinaria es la idea de que las disciplinas crean sociedad, crean un tipo de lenguaje común entre todas las clases de instituciones, hacen posible que una pueda traducirse a la otra. La norma es precisamente aquello por lo que la sociedad, cuando se hace disciplinaria, se comunica consigo misma.

La norma articula las instituciones disciplinarias de producción, de saber, de riqueza, de finanzas y las hace interdisciplinarias, convierte en inteligible el espacio social. La norma o lo normativo es lo que permite la transformación de la disciplina bloqueo en disciplina mecanismo. En efecto, dice Foucault (1976:65), "tradicionalmente el poder es lo que se ve, lo que se muestra, lo que se manifiesta... Aquellos sobre quienes se ejerce el poder pueden permanecer en la sombra; sólo reciben la luz que les es concedida de esta parte del poder...". Con la disciplina según la lógica de la norma, la sombra llega a la luz. "En la disciplina, son los sujetos quienes han de ser vistos. Esta iluminación asegura el dominio del

poder que se ejerce sobre ellos". No hay que confundir "norma" y "disciplina". Las disciplinas apuntan a los cuerpos con una función de adiestramiento; la norma es una medida, una manera de producir la medida común. En una dimensión, el poder es llamado disciplinario, pero la disciplina es sólo un aspecto de él. Lo que sin duda preocupó a Foucault fue comprender cómo la acción de las normas en la vida de los hombres determina el tipo de sociedad a la que ellos pertenecen como sujetos. Puede entenderse por qué el interés de Foucault no se centra en el poder con mayúscula, sino en las microestructuras del poder (el poder con minúsculas), que tiene su génesis en el propio sujeto.

Cuando Foucault escribió "La historia de la locura en la época clásica" (1987) y "Vigilar y Castigar" (1975) no recogió las quejas de los pacientes, no oyó la confesión de los presos, no sorprendió a los locos en sus manejos, sino que estudió máquinas de curar y máquinas de castigar. Foucault se volvía hacia las instituciones, registró edificios y sus equipos, sondeó sus doctrinas y sus disciplinas, enumeró y catalogó sus prácticas, publicó sus técnicas. Es decir, palpaba con cuidado los dispositivos y las disciplinas, describía minuciosamente las funciones del hospital y de la prisión. La arquitectura de la cárcel se modifica para que sea más difícil a los prisioneros ahorcarse. Las tácticas van tomando forma progresivamente sin que nadie sepa bien qué significan. Foucault dirigirá su atención al problema de la normatividad en general, al hilo de los procedimientos propios que en una sociedad distinguen el bien del mal, el enfermo del sano, el loco del cuerdo, lo normal de lo anormal.

Para Foucault el problema estriba en la posible criticabilidad de cualquier normatividad. Me interesa subrayar que estas tesis llevan implícitas una representación del poder que supone que el poder no sea concebido como una propiedad, sino como una estrategia. Siguiendo a Deleuze (1987:62) toda sociedad tiene su o sus diagramas. El panóptico es un intercambiador entre un mecanismo de poder y una función. Es una manera de hacer funcionar relaciones de poder. Es una máquina abstracta, en el sentido que Foucault da a la máquina escuela, a la máquina hospital. Lo que quiere significar con máquina abstracta es que las máquinas son sociales antes que ser técnicas (Ibidem, 68).

En otras palabras, admitir que "el poder no se posee sino que se ejerce, que no es un privilegio adquirido o conservado por la clase dominante, sino el efecto resultante de sus posiciones estratégicas... Este poder... no se aplica, pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes 'no lo tienen', sino que los impregna, pasa por ellos, del mismo modo que ellos, en su lucha contra el poder, se apoyan en las acciones que éste ejerce sobre ellos" (Foucault 1976).

- ***Poder y Saber***

Otra gran tesis de Foucault: la imbricación entre efectos del poder y efectos del saber. Aquí, su contribución original no consiste en afirmar que la posesión de un saber equivale a detentar un poder. El tema que atraviesa toda su obra, y que él ha sido el primero en teorizar, es el del poder que produce saber. Según Deleuze,

interpretando a Foucault, "...el poder considerado abstractamente, no 've' ni 'habla'... se ejerce a partir de innumerables puntos... viene de abajo. Pero precisamente porque ni habla ni ve, hace ver y hablar." (Deleuze 1987:111). De esta manera, contra la concepción "negativa", "represiva", en el fondo "jurídica", de un poder que se contenta con prohibir, con "decir no", Foucault destaca el "carácter productivo del poder" (Ibidem, 111).

Es el tema central de "La voluntad de saber" (1976): "Lo que le da estabilidad al poder, lo que induce a tolerarlo, es el hecho de que no actúa solamente como una potencia que dice no, sino que también atraviesa las cosas, las produce, suscita placeres, forma saberes, produce discursos". Esta es la razón para que en Foucault no exista una teoría del poder, sino más bien una analítica de éste. El poder es una relación que puede ser instrumentalizada, pero no una sustancia. Entonces, Foucault analiza la procedencia de las prácticas en las que se hacen efectivas relaciones de poder. En suma, todo saber se produce en el interior (por efecto y bajo el dominio) de las relaciones de poder.

Las implicaciones de estas tesis son evidentes: por una parte, contra la interpretación racionalista del par "ciencia/ideología". "Yo creo... que el problema no consiste en discernir, en un discurso, lo que viene caracterizado como científicidad, y como verdad, de lo que derivaría de cualquier otra cosa; sino en ver cómo se producen históricamente efectos de verdad en el interior de unos discursos que de por sí no son ni verdaderos ni falsos". Es curioso en Foucault este rechazo de la palabra ciencia y prefiere sustituirla por saber.

El poder se nos manifiesta también como ciencia y lo que resalta Foucault son los saberes sometidos; los saberes que son una tradición de lucha, los saberes de los descalificados -los locos, los presos, las mujeres- y también el saber despreciado, el libro escrito hace cien años y que desde entonces se cubre de polvo en las bibliotecas. Ese saber que la ciencia no quiere para sí es el único que no va a ser integrado por el poder y, por lo tanto, el único que no va a ser arma de represión.

Dentro de esta perspectiva, la idea de que la ideología está en una posición secundaria respecto a algo que debe funcionar como infraestructura, es para Foucault básico en la desvinculación que realiza del sistema de las prácticas ideológicas a las relaciones de producción. En este sentido se separa de Marx. Por esta razón evita hablar de ideología dominante. Lo que trata de hacer es develarla allí donde el efecto de la ideología dominante disimula los saberes dominados, es decir, en la familia, en la escuela, en el hospital. De aquí la teoría de la "microfísica del poder".

- ***Arqueología, Genealogía y Estructuralismo***

En una primera instancia aparece la confluencia del estructuralismo y la genealogía en el método arqueológico de Foucault. "Genealogía quiere decir a la vez valor del origen y origen de los valores. Genealogía se opone tanto al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo o utilitario. Genealogía significa el elemento diferencial de los valores de los que se desprende su propio valor.

Genealogía quiere decir, pues origen o nacimiento, pero también diferencia o distancia en el origen. Genealogía quiere decir nobleza o bajeza, nobleza y vileza, nobleza y decadencia en el origen. Lo noble, lo vil, lo alto, lo bajo, tal es el elemento propiamente genealógico y crítico. Pero así entendido, la crítica es también lo más positivo". En el curso del 7 de enero de 1976 Foucault desarrolla el concepto de Genealogía y sostiene "... se trata de un saber histórico de la lucha..." y "... se ha perfilado así... investigaciones genealógicas múltiples, redescubrimiento conjunto de la lucha y la memoria directa de los enfrentamientos. Y esta genealogía, en tanto que acoplamiento del saber erudito y del saber de la gente, no sólo ha sido posible, sino que además pudo intentarse con una condición: que fuese eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y con todos los privilegios de la vanguardia teórica" (Foucault 1979:126).

Es así que Foucault asigna a la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona (1979:7). En este discurso la genealogía aparece como inductivista. Cuando Foucault sostiene que el proyecto genealógico no es un empirismo, ni tampoco un positivismo, pero sí una anti-ciencia, está precisamente discutiendo con estas dos corrientes de pensamiento. Se trata de "...la insurrección de los saberes..."(Foucault 1993:16).

El estructuralismo que posee un valor epistemológico, es ante todo un método, una práctica, un procedimiento (Boudon.1968:215).

Durante los años sesenta se sucedieron intensos debates sobre el estructuralismo y muchos de ellos en relación con el pensamiento de Foucault. Foucault se niega

en repetidas ocasiones a ser llamado estructuralista, y aparece un rechazo foucaultiano al propio estructuralismo. En el prefacio de la edición inglesa de *Las palabras y las cosas*, escrito un año después de la *Arqueología*, Foucault insiste que "no ha utilizado ninguno de los métodos, conceptos y términos claves que caracterizan el análisis estructural" (citado por Dreyfus y Rabinow 1988:74).

Foucault resalta muy claramente que el proyecto de descripción y de búsqueda de unidades que pretende el arqueólogo no puede confundirse con el análisis estructural de la lengua. La lengua es siempre un sistema para enunciados posibles, un conjunto de leyes generales para un número infinito de pruebas. En el caso de los acontecimientos discursivos lo que hay que analizar es un conjunto finito de discursos. El análisis histórico de *Las palabras y las cosas* (Foucault 1998:7) no es ni una historia de las ideas ni una epistemología en el sentido clásico del término. El título original de *Las palabras y las cosas* era *El orden de las cosas*. Y esta es la preocupación de Foucault, la cuestión que ha dado origen a la *Arqueología*.

Empero, cabe preguntarnos: *¿Por qué las diferentes épocas y las diferentes culturas ven el mismo mundo de modos diferentes? ¿Por qué el orden de las cosas es diferente, por qué las teorías que explican este orden son diferentes?* Según Foucault entre el orden empírico de las cosas y las teorías que explican este orden existe una "región intermedia", existen los "códigos fundamentales de una cultura" o de una época y son estos los que rigen tanto el orden de las empiricidades cuanto el orden de las teorías (Foucault 1998:5). El objeto de la

arqueología, la *episteme*, es esta región intermedia, el orden que ordena los ordenes empíricos y los ordenes teóricos, que rige tanto los esquemas perceptivos cuanto el lenguaje, tanto las palabras cuanto las cosas (Ibidem, 7). El orden no proviene ni del sujeto ni del objeto, es anterior, los construye, los ordena. Pretendemos dejar planteada esta impronta foucaultiana que en Las palabras y las cosas nos muestra cómo es diferente el orden durante el Renacimiento, la Época Clásica o la Modernidad, sin ofrecernos una causalidad de la discontinuidad.

La constitución de un conocimiento a partir de una práctica social la desarrolla en la Arqueología del saber. Analizar un saber es pasar de la conciencia constituida al discurso en tanto práctica, es pasar del sujeto titular de unos conocimientos, al análisis de una relación diferencial de enunciados que van a posibilitar un saber. Aquí el sujeto no crea un discurso, sino que se sujeta a un conjunto de reglas determinadas de las que no es consciente.

Es este conjunto y no el protagonismo aislado del sujeto lo que para el arqueólogo hará posible la emergencia de lo que definirá como práctica discursiva. La arqueología recorre el eje constituido por práctica discursiva, en lugar de conciencia, saber en lugar de conocimiento. Ambos ejes conciencia-conocimiento, práctica discursiva-saber, desembocan en la categoría de ciencia, mirada.

El lugar del saber va más allá de la demostración científica para ubicarse además en ficciones, relatos, encuestas, instituciones. De esta manera toda práctica discursiva implica un saber pero no una ciencia. Existen saberes no científicos,

independientes de las ciencias. Reconocer una ciencia como práctica discursiva es hacer su arqueología, analizarla desde el pensamiento del exterior, desde el nivel simbólico, para ver cómo se inscribe en el elemento del saber, es decir, estudiando las reglas que han permitido la formación de sus objetos, las posiciones del sujeto que habla, la aparición y transformación de sus conceptos, las elecciones teóricas, así como todo el ensamblaje de consideraciones que acompaña todo proceso de producción de conocimientos.

3.2. GÉNESIS DE LA CATEGORÍA PERSONA

Antes de presentar las implicaciones que el pensamiento de Foucault ha aportado a la problemática de la subjetividad veamos sintéticamente a manera de rastreo la génesis e intencionalidad del concepto persona en el marco de la reflexión filosófica de occidente. En este apartado parafraseamos las acotaciones que el filósofo Daniel Herrera Restrepo presenta al respecto del proceso de génesis de la categoría en cuestión:

(...) Comencemos por recordar que los griegos no reconocieron al hombre como persona, sino como ciudadano y que la categoría de ciudadano se le atribuyó tan sólo al veinte por ciento de sus habitantes. Por ende, en esta línea Aristóteles define inicialmente al hombre como “animal político” y que cuando lo definió posteriormente como “animal racional”, su *logos* expresaba la capacidad de ese animal político para un “decir argumentado” cuando presentaba sus puntos de vista en el *agora*. (...) Los griegos conceptualizaron su experiencia del hombre definiendo a éste como sustancia y, como tal, perteneciente al mundo físico, único mundo que ellos conocieron. Interesados por lo abstracto y universal vieron al hombre concreto como la fenomenalización de algo universal, a saber, la especie humana o, cuando mucho, como un

momento del ciclo eterno de sucesos que se repiten: el hombre era un simple “algo”, una cosa entre las cosas, un “algo” impersonal y no un “alguien” (Herrera Restrepo:2002: 25).

Obsérvese que en el período griego la persona aún no posee el status que actualmente posee pero ya aparece en estado incipiente el nivel socio-político que enmarcará el horizonte de interacción de la persona en tanto ser-con-otros. Empero continuando con la génesis del concepto en cuestión el autor citado nos acota que:

(...) La visión del hombre como persona aparece con el cristianismo y es el mayor aporte social, jurídico y filosófico de éste a la cultura occidental. La vivencia del Evangelio por los primeros cristianos les permitió experimentar que el hombre era algo sagrado, un fin en sí mismo, sujetos de derechos inalienables, libre y por los mismo responsable, un ser de relación, es decir, intersubjetivo y en pie de igualdad con los otros, como un “alguien” cuyo ser es tener que llegar a ser, como un proyecto de superación indefinida individual y socialmente. En suma el cristianismo ha creado una nueva visión del hombre la persona humana. En este horizonte la persona como ‘intimidad’, en cuya soledad el hombre se encuentra consigo mismo, con el “otro” y ejerce plenamente su libertad, lo que llega a San Agustín a exclamar: “ no vayas fuera, vuelve a ti porque en el interior del hombre habita la verdad. Y si encuentras que tu naturaleza es inestable, trasciéndete a ti mismo” (Cfr De veritate) Boecio desconociendo el sentido existencial que San Agustín le había dado a su reflexión sobre el hombre, reasume la mentalidad aristotélica y define a la persona como única “sustancia individual de naturaleza racional” (Cfr. De duabus naturis) (Herrera Restrepo: Op.cit).

En la cita anterior se explicita una nueva perspectiva sobre el ser y quehacer del hombre en donde de ser concebido como “algo” pasa a ser experimentado y pensado como “alguien”, es decir como persona con

deberes, derechos y en tensión de “otredad”, pues es un ser-con-otros en tanto mediante la coexistencia alcanza su plena realización. Realización que implica necesariamente la actualización de la subjetividad que si bien aún no será objeto de tematización pero está ya implícita en la reflexión sobre la persona. Continuando con la explicitación de la génesis del concepto de persona encontramos, al decir de Herrera que:

Ricardo de San Víctor gracias a su mentalidad agustiniana superó el orden lógico y esencialista para incorporar en el concepto de persona su dignidad -ser un “alguien” y no un “algo”- su incomunicabilidad y unicidad y de manera especial para fundamentar la comprensión filosófica de la persona no en el plano de la esencia, sino en el de la existencia, algo totalmente imposible para una mentalidad griega. Empero desde la óptica de la existencia “La persona es, nos dice, una existencia San Agustín trae a colación lo incomunicable de naturaleza racional” (Cfr. De Trinitate). (...) Además con “el nombre de persona, añade, se designa no tanto un algo sino un alguien” (Cfr. De Trinitate). Tomás de Aquino conceptualiza de nuevo la persona con mentalidad aristotélica. Es decir, dentro de un orden exclusivamente lógico y esencialista insistiendo en las categorías de sustancia y naturaleza. La concepción aristotélica-tomista tiene en cuenta sin duda aspectos esenciales que se dan en la persona, pero que conciernen no tanto a la persona en cuanto persona, sino más bien a sus supuestos ónticos, a los fundamentos de su ser como son: independencia óntica, individualidad, racionalidad (Herrera Restrepo:Op.cit).

En suma la reflexión elaborado por los filósofos y teólogos cristianos sobre la persona aporta a dicho concepto dos notas esenciales a saber: su “unicidad” y su “incomunicabilidad”. Observemos que la importancia de estas notas estriba en que la primera (“unicidad”) hace referencia a su

identidad personal en cuanto ser que se diferencia radicalmente de los otros seres y entes, y la segunda (“incomunicabilidad”) alude a su intimidad o interioridad que desde la óptica cristiana es sagrada. Dichas notas servirán en la modernidad para fundamentar los derechos humanos y demás atributos del ciudadano. Por último como cierre al rastreo en cuestión, Herrera culmina poniendo de presente que en la modernidad:

En la filosofía moderna merece mención especial Kant, quien al reflexionar sobre la persona lo hizo de nuevo en términos éticos. La persona, nos dice, es un fin en sí mismo. Los otros seres son medios. De aquí que la persona tenga *dignidad* mientras las cosas en cuanto son medios tan sólo tienen *precio*. Su rotunda afirmación de que la persona nunca puede ser tratada como medio sino como fin le permitió convertirse en uno de los abanderados de los derechos humanos. Max Scheler, de una y otra manera, insistió en la individualidad de la persona, en su irreductibilidad a la categoría de sustancia y en la imposibilidad de recurrir a los métodos científicos para su estudio. Para él la racionalidad es un simple cualidad de la persona. Por ende, lo que hace persona a la persona es la capacidad de aprehender en libertad el mundo de los valores y configurar su ser a partir de ellos. Emmanuel Mounier el hombre es fundamentalmente un proceso de personalización: “la actividad vivida de auto-creación, de comunicación y de adhesión que se aprehende y se conoce en su acto como *movimiento de personalización*”. (Oeuvres) (Herrera Restrepo:Op.cit).

Por consiguiente, cabe acotar a modo de síntesis sobre la génesis del concepto de persona que si bien Kant subraya la “dignidad” de la persona dada su naturaleza teleológica en tanto en palabras del propio Kant el hombre es “un fin en sí mismo” y no un “medio”. La reflexión avanzará de lo teleológico a la dimensión existencial con pensadores como Max Scheler y Emanuel Mounier privilegian la “vivencia o experiencia” del ser persona sobre cualquier conceptualización que enfatiza sus rasgos ontológicos o metafísicos. En

esta línea de teorización cabe subrayar que la subjetividad aunque no se enuncie de manera explícita en los pensadores citados si aparece de manera subyacente en cuanto la personalización implica necesariamente el ser-con-otros.

3.3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PENSAR FOUCAULTIANO

Con respecto a la regulación social de las prácticas y la construcción de las ideas de los individuos, la psicología del desarrollo lo que ha hecho es crear “dispositivos” que condicionan al niño, en lugar de permitir su liberación; prácticas que han sido aprobadas por la ciencia, limitando otras concepciones -aun en la actualidad- de lo que realmente debe concebirse como proceso de desarrollo y subjetivación en el niño. Si retomamos la alusión al niño como “objeto” producido por las prácticas de normalización, se hace evidente que estos “dispositivos” generan de manera indirecta un estilo determinado de subjetividad, en este caso de subjetividad infantil. Al respecto el teórico Valerie Walkerdine dice:

(...) Al examinar la obra de Jean PIAGET en un apartado dedicado a los efectos de las prácticas psicológicas en la regulación social de las prácticas y la construcción de las ideas del individuo. Adopta un enfoque al estilo de FOUCAULT, afirmando que la psicología evolutiva de PIAGET, en la medida en que ha sido adoptada por la pedagogía centrada en el niño, no ha tenido ningún efecto liberador de los esperados, formando parte, en cambio, de un conjunto de prácticas legitimadas por la ciencia cuyo objeto es el niño en desarrollo. Afirma que prácticas como la supervisión, observación y clasificación normalizan a los niños, pero parece que no reconocen ni entienden siquiera que el niño en evolución es un “objeto” producido por esas mismas prácticas (BALL, S. J: 1997: 16).

En este mismo ámbito recordemos que los “dispositivos” que la escuela y la sociedad han creado para regular las relaciones sociales, como son la supervisión, la observación, entre otros, han impedido que el niño logre su libre y pleno desarrollo, tanto a nivel individual como social. La psicología crea unos estándares mínimos que cada niño debe cumplir, para que quepa dentro de lo normal, lo que termina asumiéndose y convirtiéndose en un imaginario colectivo al interior de la sociedad, ejemplo de ello son los factores de control de crecimiento en el niño. Esta condición limita el libre desarrollo en todos sus niveles del niño. Puesto que al decir de Ball y otros:

El tema del niño en desarrollo pone de manifiesto cierto conjunto de parámetros mediante los que se normaliza a los individuos. De ese modo, WALKERDINE sería compatible con FOUCAULT en la medida en que acierta al ver que la idea de niño en desarrollo no es liberadora. No obstante su proyecto, que se opone a la reducción de los problemas a formulaciones en términos de “la adquisición del niño de” y “el desarrollo de”, es considerado por esta autora como prerrequisito para la reconstrucción de un nuevo tema psicológico “liberador” (BALL, S. J: Op.cit:16).

Por otra parte, obsérvese que desde sus inicios la educación se ha ejercido como un mecanismo de control de los individuos, con el fin de no permitir el desboque de los mismos al ingresar a la sociedad -tal y como lo demuestra la escuela tradicional- hecho que debe ser modificado y transformado en la actualidad.

No podemos pretender transformar la escuela con tendencias del pasado ni tampoco, omitir los vasos comunicantes entre escuela y sociedad, puesto que los cambios que sufre una inciden en la otra y viceversa. En cada época, hay un grupo de la sociedad que detenta el poder y crea ciertos patrones de conducta

ideales, para mantener un estricto control a su interior, que en últimas puede generar conductas en el individuo, opuestas a lo que se pretendía, por ejemplo: el hecho de formar sujetos postmodernos, bajo un régimen moderno genera un alto nivel de contradicciones de naturaleza irreconciliable en donde el discurso de la escuela se oye pero no se escucha por parte de los sujetos a quien está dirigido, puesto que según Ball citando a Jones y Williamson estos autores:

(...) adoptan también un “enfoque arqueológico” para determinar las condiciones discursivas que hacen posible el surgimiento de distintos tipos de informes sobre la educación popular y las prácticas pedagógicas de masas en el siglo XIX. Como admiten libremente, se centran en los “escritos del siglo XIX” y en las relaciones entre esos escritos. Aunque su conclusión (que la enseñanza no puede reducirse a ideas de control social y de socialización, sino que debe contemplarse en relación con extensión de las formas modernas de poder o con el mantenimiento de la autoridad) (...) Este autor insistía también en que el lugar del análisis debe ser el presente. (BALL, S. J: Op.cit: 17).

En esta misma línea, recordemos que el poder para FOUCAULT puede concebirse como una fuerza que transversalmente atraviesa las macro y las microinterrelaciones en donde se constituyen las subjetividades. La escuela tradicional imbuida de ideales modernos ejerce el poder de manera vertical y reduce a cero las oposiciones al mismo, así instrumentos como los exámenes son técnicas de implementación del poder, de manera ejemplarizante, es decir, se evalúa para castigar, puesto que Hoskin:

(...) Interpreta los exámenes como procedimientos esencialmente de normalización. El examen constituye una parte importante del ritual escolar y, según FOUCAULT, un aspecto esencial del ejercicio del poder. HOSKIN se centra en el ejercicio escrito, pero los últimos comentarios de FOUCAULT sobre las relaciones de

poder llaman la atención sobre ideas mucho más amplias de prácticas y metodología (BALL, S. J: Op.cit:17).

Ahora bien, en la relación entre la Escuela y la Comunidad la primera aflora desde la perspectiva de Foucault como una máquina productora de “sujetos” que se imbrican a una estructura social ya pre-dada como es el mundo social en donde cumplen determinados roles al tiempo que realizan “prácticas” de naturaleza deconstructiva sobre los procesos que han dada a luz el carácter o *ethos* en donde está anclada su identidad. A este respecto Ball comentando a Foucault nos dice:

Para Foucault (...) el sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso y, al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es el ser humano. En otras palabras, “sujeto” lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de sujeto sobre el que se actúa: un producto del discurso. (BALL, S. J: Op.cit:18).

En relación con la escuela tradicional el saber-poder está contenido en el *corpus* discursivo de las diferentes asignaturas que constituyen un *curriculum* pero también, este saber-poder aparece en el conjunto de prácticas de talante disciplinario que buscan “formar” a los educandos desde un imaginario de sujeto. Sujeto que encarna los ideales de la modernidad y excluye por consiguiente, cualquier rasgo o actitud que trasgreda dicho canon. Ball al hilo del pensar foucaultino nos dice que:

Foucault denomina poder-saber a este conocimiento, desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizando, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder (FOUCAULT, 1981). Se refiere a las

instituciones en las que se ejerce o ha sido ejercido este poder llamándolas instituciones disciplinarias. Estas organizan el espacio y el tiempo físicos mediante actividades, desarrolladas con el tiempo, para cambiar la conducta de las personas en relación con una serie de parámetros. Aquí, el examen desempeña un rol fundamental porque no solo determina si una persona es gobernable (es decir, capaz de llevar una vida dócil, útil y práctica), sino también porque identifica el verdadero yo individual, quedando clasificado de diversas formas como objeto para otros y vinculado al “verdadero” sujeto individual como un ser sometido o políticamente dominado. (BALL, S. J: Op.cit:19).

De las tensiones al interior de la escuela Ball subraya la ruptura-continuidad entre la escuela tradicional y la escuela comunitaria, desde una perspectiva foucaultiana nos permite vislumbrar que el rasgo participativo de la escuela comunitaria y su flexibilidad curricular y disciplinaria, podría dar pie a un conjunto de nuevos “dispositivos” o espacios que posibiliten nuevas subjetividades en un marco de interdependencia entre: el mundo de la escuela y el mundo de la comunidad en general. Pero, en general, podemos decir que ofrece a la investigación educativa un nuevo marco: no para estudiar el pasado, sino para evaluar el presente. El marco general está constituido por una red analítica de poder-saber, el método de la genealogía y nuevas nociones de tiempo, en especial de ruptura y discontinuidad. (BALL, S. J: Op.cit:19).

En esta misma línea traigamos a colación que si releemos aquello de que “el modo en que las formas del poder moderno construyen al sujeto” desde la escuela tradicional, en relación con la escuela comunitaria encontramos que si bien la escuela tradicional crea un tipo de sujeto, dicho proceso de constitución es susceptible de ser modificado gracias a que el “mundo de la vida” de la comunidad

al penetrar en el mundo de la escuela pone a disposición de estos sujetos una nueva “gramática” que les permite la decodificación de las prácticas cotidianas que de manera sutil han configurado lo que son, pero al mismo tiempo pueden deconstruir eso que no son y hacer que eglosione una nueva forma de ser o una subjetividad naciente que va siendo.

Por supuesto, a Foucault le interesa mucho la constitución de los diversos tipos de sujeto como el niño en desarrollo, pero podríamos decir que su principal preocupación es el modo en que las formas del poder moderno construyen al sujeto: el niño en desarrollo (BALL, S. J: Op.cit:27)

De tal forma que al decir de Ball la Escuela Tradicional y la llamada Escuela Comunitaria afrontan horizontes de verdad desde diferentes perspectivas; en la primera el horizonte de verdad lo determina a priori el conjunto de saberes y las prácticas disciplinares mientras que en la segunda dicho horizonte esta determinado por el consenso entre las prácticas instituidas en la escuela y aquellas que de *factum* se realizan en la vida comunitaria en donde el horizonte de verdad consensuado juega un rol esencial en el ser y quehacer de sus miembros. En este sentido Ball alude a Foucault cuando éste nos dice:

(...) Mi problema ha sido siempre...el problema de la relación entre el sujeto y la verdad. ¿Cómo entra el sujeto en un determinado juego de verdad?...Así fue como llegué a plantear el problema poder-saber, que para mí no es el problema fundamental, sino un instrumento que permite el análisis –del modo que me parece más exacto- del problema de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad. (BALL, S. J: Op.cit:27)

Observemos junto con Ball que en la escuela tradicional el afán formativo no solo moldea los cuerpos, por ejemplo mediante la gimnasia, sino que recrea subjetividades por ejemplo, mediante el prototipo de hombre o de mujer que esa educación tiende a formar. He aquí cómo la articulación de prácticas y discursos materializan el poder que se encarna en los cuerpos, más esta forma de proceder ha excluido los saberes pre-categoriales que la comunidad posee y que de una u otra forma inciden, ya sea, a nivel explícito o tácito, en las prácticas de los sujetos, por eso consideramos necesario el diálogo entre escuela y comunidad. En otras palabras, aparece como un imperativo la apertura de la escuela a la cultura y a la comunidad en la cual esta inserta.

(...) Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre en cuanto agente moral, ser sexuado, aprendiz o cualesquiera otras. Mediante los procedimientos normalizadores del examen y la “confesión”, las personas se clasifican como objetos, “revelándoles” la verdad sobre sí mismos. Al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables (BALL, S. J: Op.cit:29).

3.4 ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETO

La propuesta de Freire planteó una alternativa al modelo de formación de la ciudadanía de la escuela tradicional que fue asumida por las experiencias no formales de educación para adultos de la década de los años sesenta y setenta, luego interrumpidas por los gobiernos militares que tuvieron lugar en Latinoamérica en ese período. Fuera de tales experiencias no es posible encontrar intentos sistemáticos de llevar a la práctica la teoría de este educador crítico. En el mandato fundacional de la escuela de la modernidad, la idea de formación del

ciudadano se centró en una concepción conservadora en tanto proceso normalizador de adaptación y reproducción de un orden social vigente, que era, al mismo tiempo, funcional a la democracia representativa y la economía de mercado. Con el advenimiento del modelo neoliberal, se asume una racionalidad diferente y estrategias distintas de gobernabilidad, las que se orientan hacia la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales, donde la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes (Tadeu da Silva:1997:283).

Los cambios propiciados por la aplicación de tales políticas han instalado una lógica asociada a los ajustes económicos y modelos de apertura predominantes en la región, que parten de una visión atomística de la sociedad, cuyos individuos son reconocidos a partir de sus propios intereses que operan como el principio básico articulador de toda organización humana. Llegados a este punto, es momento de pensar en una nueva escuela que supere el modelo propio de la modernidad y que se presente como una alternativa al instaurado por el neoliberalismo.

Desde una perspectiva crítica que sostenemos, y recuperando a Paulo Freire, se concibe que la escuela no configura un espacio neutro, sino una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, constituyéndose así en un ámbito privilegiado de deliberaciones sociales. En tal sentido, la escuela como agente político debe redefinir su función, trascendiendo lo pedagógico y

asistencial hacia el accionar comunitario y asumiendo la responsabilidad social de su contexto auto-referencial. Pero, en tanto lugar en el que convergen el Estado y la sociedad civil, se convierte en un escenario de formación de ciudadanía, no sólo de los alumnos sino de los docentes y de los miembros de la comunidad educativa en general. Frente a este contexto, Miguel Etchegoyen (2003:185) considera que la conquista de la ciudadanía pasa en América Latina por enfrentar en luchas cada vez más profundas al neoliberalismo y sus políticas de ajuste: y en la educación por profundizar los avances en la construcción de una escuela popular que asume en la lucha por la liberación. Para que tales procesos se puedan realizar y consolidar, la institución escolar ha de transformarse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan.

3.5. HACIA UNA DESOCULTACIÓN DE LO COMUNITARIO

En este numeral expondremos una síntesis de la dimensión comunitaria a partir de la perspectiva teórica abierta por el teórico español Ander Gurrutxaga. La dimensión en cuestión aflora generalmente de manera oculta en la praxis cotidiana de la vida en general y de la escuela en particular. Por ende la usaremos como marco de la articulación con la propuesta de una Escuela que asuma en su ser y quehacer lo comunitario. Al decir de Ander Gurrutxaga la comunidad es un valor polisémico que hace referencia a múltiples realidades y perspectivas, desde aquellos otros fines más prosaicos que

hablan de comunidad de interés o aquellos otros que están empeñados en su particular cruzada intentando construir comunidad, lo que obedece al imperativo antropológico del encuentro social y a la profunda necesidad de crear sentido y dar forma a la sociedad humana.

El discurso sobre la comunidad está presuponiendo: identificación del individuo con el grupo, interacción mantenida a lo largo del tiempo, conocimiento mutuo, solidaridad grupal, individuos entregados al grupo y conciencia de pertenencia como conciencia del Nosotros. A este respecto literalmente Gurrutxaga nos dice:

(...) La tradición explica a comunidad, o mejor aún, la tradición es la comunidad. Pero la vida en la sociedad tradicional no tiene, en absoluto, carácter bucólico, sino que, por el contrario, el miedo, la dependencia y el control estricto, amén de la falta de libertades, son sus características significativas. La tradición creaba un orden de seguridad e integraba a los individuos en un mundo injusto, pero coherente. (...) La comunidad encuentra una nueva definición en la idea de nación. La nación permite transformar la compleja sociedad moderna en comunidad. Claro está que ésta alberga en su seno múltiples realidades y micromundos, con lo que no puede asegurar la coherencia tradicional. Los comportamientos comunitarios quedan definidos como refugios privados. Sólo adquieren significatividad en el encuentro intersubjetivo, que raras veces cumple las condiciones para refundar la comunidad (Gurrutxaga, A:1991:1).

Los discursos que desde la sociología estudian la comunidad se refieren a la relación entre el individuo y su medio ambiente desde el punto de vista de las relaciones entre los individuos humanos, por un lado, y las instituciones y formas

de estructuración social, por el otro. Pero la comunidad analizada no es sino una parte del paisaje urbano y de los tipos humanos que lo pueblan.

La comunidad no es más que un grupo actuando en condiciones definidas por su medio ambiente y las instituciones que lo regulan. Tampoco la sociedad íntima, la esfera privada y los enclaves de vida, son elementos significativos de comunidad, en tanto no están fundados desde el grupo, sino desde el sí mismo del individualismo y del éxito personal. No obstante, el anhelo comunitario sigue siendo motivo permanente de actividad teórica y práctica. Como expresa A. W. Greeley, “se diría que lo ocurrido (...) ha sido que la sociedad se ha vuelto enormemente compleja, con grandes pirámides de estructuras asociativas que se han ido erigiendo sobre un sustratos de relaciones primarias.

Las comunidades formadas en torno a sus vínculos primarios habrán de considerarse no simplemente como una riqueza y una valiosa diversidad culturales, sino como pilares básicos de la estructura social urbana. No todos los comportamientos sociales pueden ser definidos como comunitarios. La comunidad reúne características propias; en primer lugar es relevante la existencia de un grupo social cohesionado, donde los individuos pueden proyectarse como personalidades globales, al margen de roles o *status*. Por otra parte, es necesaria la duración en el tiempo de tal tipo de relaciones porque no puede haber comunidad si no hay conocimiento mutuo, y éste sólo se alcanza prolongando en el tiempo la interacción.

(...) La sociedad comunitaria crea fuertes sentimientos de pertenencia. El grupo se les presenta nítidamente, cohesionado con la conciencia del Nosotros. Los contornos del grupo comunitarizado están estrechamente definidos. Nadie que no sea nombrado miembro del grupo puede relatar la historia grupal. El grupo necesita al otro, porque, por una parte, requiere el reconocimiento exterior para poder reproducir la idea de Nosotros y mantener así a cohesión (...) Por otra parte, reconociendo al Otro puede identificarlo, en unos casos como el desconocido, el extranjero; en otros como el contrincante o el enemigo. Este aspecto es muy importante para la definición comunitaria, ya que permite trazar una frontera simbólica cuyos límites sólo la comunidad controla, aunque el otro debe distinguirlos. Esto les garantiza la persistencia de una estructura de comunicación donde negociar cotidianamente su diferencialidad. (Cfr. Gurrutxaga, A: Op.cit:p.2-3).

La vida dentro de la comunidad implica la ausencia de intereses propios y el hecho social de vivir en el grupo y para el grupo. Estar juntos es necesario para sus miembros, porque la compañía es el ritual que garantiza la existencia del Nosotros. Formas comunitarias se encuentran en medios sociales muy diversos como el estado, la iglesia, la escuela, sindicatos, etc. La comunidad resume y sintetiza sentimientos y razones, tradición y modernidad. De hecho, no hay institución primaria o secundaria, grande o pequeña, donde no podamos encontrar formas de socialidad comunitarias. Otra cosa distinta es pretender que las estructuras comunitarias rijan los destinos modernos. Probablemente la tipología de Tönnies (*Gemeinschaft-Gesellschaft*), junto al planteamiento conservador, es la que mas incidencia tiene en la creación del mito comunitario. Este mito recoge, casi con precisión, las características denotadas por nuestro autor, la comunidad es expresión de la voluntad; es una forma de socialidad natural; la familia es la manifestación más significativa de ella.

Las relaciones más importantes se basan en la afectividad y la emotividad, en el respeto y la autoridad. Los valores dominantes en la vida comunitaria se fundan en la unidad y en totalidad, la solidaridad, el desinterés y la sinceridad. (Cfr.Gurrutxaga, A: Op.cit:p.3).

En condiciones modernas, los planteamientos sobre la comunidad son analizados desde tres grandes perspectivas: en primer lugar, como el pensamiento conservador, desde la progresiva desaparición de la tradición y de las formas de socialidad tradicionales; por otra parte, desde la afirmación del individualismo y las relaciones asociativas y, por último, desde la paradoja y ambigüedad de la razón moderna, a medias entre la autonomía y la dependencia y con un concepto de sociedad que intenta absorber las tensiones internas que generan las contradicciones del orden nuevo. Unos y otros “buscan” en la comunidad de memoria. En unos casos para justificar su discurso comunitario, en otros para tomarlo como referencia y entender el presente desde el pasado. (Cfr.Gurrutxaga, A: Op.cit: p.3)

La estructura social de la tradición supone lo que J. Stuart Mill y antes que Toqueville habían descrito; los aristócratas y servidores llegan a estar sólidamente identificados unos con otros, pese a la distancia social que los separa. La idea de dependencia es dominante en la organización comunitaria tradicional. Esta estructura de autoridad implica la apropiación de las funciones de gobierno, de manera que en un mismo territorio rige una autoridad absoluta dentro de las diversas jurisdicciones y una política de lealtades y alianzas entre ellos (Cfr.Gurrutxaga,A:Op.cit: p.4).

La comunidad tradicional se funda en el miedo y en la dependencia. Dependencia para asegurar la vida, dependencia del grupo, de la comunidad local, de la familia,

del señor o gremio y de la iglesia. La dependencia genera una forma de solidaridad: la vertical. La lealtad al oficio contra otras corporaciones y otras ciudades, socava la solidaridad horizontal, genera una conciencia de grupo frente a cualquier otro grupo. En el campo, la lealtad más significativa era hacia su pueblo, aquí empezaban y terminaban sus obligaciones sociales. Con los forasteros no se podía cooperar y extraños eran todos los que no pertenecían a “su” comunidad. La definición de grupo psicológico y esa actitud de desconfianza, hacia todo aquello que era extraño a un pequeño círculo de amigos y familiares, coincidía con la definición del mundo como un hogar de bienes escasos, donde prosperar era casi imposible.

Los comportamientos comunitarios debían ser, necesariamente, “ahogados” por su propio modo de vida. No bastaba con querer poner el mundo al revés, sino que los límites sociales eran evidencias que demostraban que la vida conocida era la única posible. (Cfr.Gurrutxaga, A: Op.cit: p.5)

(...) Las gentes necesitaban definir al otro, al extraño, como enemigo, y como lo necesitaban lo crearon, encontrando en brujas, trucos, judíos, etc., las figuras sobre las que descargar o desplazar sus miedos y la hostilidad generada por las tensiones internas de la comunidad. El Otro se transformó en chivo expiatorio de la dependencia y el temor. También necesitaban de ocasiones, más o menos regulares, en las que poder expresar filias y fobias. Los rituales festivos, especialmente los carnavales, jugaron siempre este papel. p.5 (...) Poco a poco, en un proceso dilatado, desaparecen ciertas manifestaciones de la socialidad tradicional, surgen nuevas formas y nuevas estructuras y, sobre todo, nuevos para aceptar y promover el cambio. En el caso del clero, la retirada

fue parte de las reformas católica y protestante. Si en 1500 los curas tenían un nivel social y cultural próximo al de sus feligreses, los reformadores demandarán un clero más instruido. En los países protestantes éste solía proceder de las universidades y en los católicos comenzaron a ser educados en seminarios. (Cfr.Gurrutxaga, A.: Op.cit: p.6)

En suma para la burguesía y la nobleza, más importante que la Reforma fue el Renacimiento y la creación de nuevos comportamientos. Aprendieron a ejercer el autocontrol y pusieron en marcha un proceso de de privatización de sus formas de vida. Rechazaron el idioma del pueblo y la cultura popular en su conjunto.

- ***Memoria, Tradición y Comunidad***

El tiempo moderno es paradójico y la falta de hogar es una constante amenaza. La necesidad del encuentro social no significa que este deba seguir derroteros comunitarios. En todo caso, la comunidad debe desprenderse de su propio mito. Mito, procedente del pensamiento conservador de decimonónico quien en su intento de afirmar la tradición y negar la razón contractual moderna construyó una idea de comunidad y la elevó a la categoría de mito. La comunidad “conservadora” proyectaba una edad de

oro, donde los individuos vivían en armonía, sin conflictos, agrupados por la conciencia del “Nosotros” cohesionado por la solidaridad grupal. La vida en comunidad no sólo era defendible, sino que la sociedad debía organizarse desde estos principios.

Pero la comunidad proyectada poco tenía que ver con la realidad. Allí donde se hablaba de armonía y cohesión destacaba el miedo, la desorganización y el conflicto soterrado. La tradición no era el espacio de bondades previsto, sino la realidad de una sociedad atrapada en su inmovilidad, finitud y falta de perspectivas. (Cfr.Gurrutxaga, A: Op.cit: p.11)

(...) La perspectiva moderna transforma la comunidad en un término polisémico que indica cosas muy distintas; desde una comunidad étnica, hasta una comunidad de intereses, pero en todos los casos resaltan el carácter problemático de semejante construcción social. No sólo porque el espíritu moderno imponga una cultura de la separación, sino porque la modernidad genera múltiples tipo de encuentros sociales, en tanto la realidad se fragmenta en múltiples micromundos y la complejidad invade los contactos personales. No obstante, la ambigüedad del comportamiento genera micromundos comunitarios, no tanto por obligación, sino por necesidad. (Cfr.Gurrutxaga, A: Op.cit: p.11)

La idea comunitaria del Nosotros es el crisol de los valores de la costumbre, porque el sentimiento de pertenencia hace referencia a un sistema de creencias, asegurado mediante una comunidad de memoria. Pero la tradición es un bien escaso en nuestras complejas sociedades, por eso la comunidad es casi monopolio de colectivos con raíces, de grupos con memoria histórica.

No podemos decir que la comunidad haya desaparecido, pero si podríamos afirmar que comunidad sin tradición no deja de ser un concepto vacío de contenido, porque el contenido es la estructura de comunicación que permite fundar una *lógica de la diferencia* y gestar un centro simbólico, más allá de los valores privados del momento (Cfr.Gurrutxaga, A.: Op.cit: p.11.)

3.6. ESCUELA COMUNITARIA Y PROCESOS DE SUBJETIVACION

La escuela comunitaria generaría subjetividades en donde se articule de manera armónica el aspecto individual, es decir, la identidad de cada sujeto con su pertenencia a un grupo social. De tal forma que estos nuevos sujetos desarrollen unas competencias de naturaleza socio-política que se materialicen en destrezas sociales tales como: tolerancia hacia la diversidad, hábitos de colaboración, que de manera general podríamos cobijar bajo dos lemas: educar para la diferencia y educar para la ciudadanía en el marco de los respetos de los derechos humanos. En suma, la subjetividad comunitaria implica en el quehacer de la escuela un doble movimiento: ad intra en lo relativo a la organización curricular de la escuela en donde, por ejemplo, dicha planeación debería tener en cuenta los diferentes aspectos:

1.- La adecuación del currículo a la diversidad de contextos geográficos, étnicos y sociales, favorece también la identidad del niño y el joven con su entorno, sus tradiciones y costumbres y por ende con la cultura local, regional y nacional. Esta

acción formativa es clave para enfrentar el fenómeno de la vergüenza étnica y el desarraigo creciente de nuestros jóvenes.

2.- En el plano pedagógico, se le construye viabilidad al aprendizaje significativo, ya que al respetar las especificidades comunitarias y tomar en consideración el acervo cultural del alumno, se conecta este saber previo con los nuevos conocimientos. Por otro lado, esta contextualización favorece la interacción social constructiva de docente.- alumno - representante - comunidad y ambiente local.

Pero por otra parte, el segundo movimiento que llamaremos ad extra, implicaría en la interrelación escuela-comunidad lo siguiente:

- Impulsar proyectos culturales permanentes e integrales que contribuyan a convertir la escuela en el eje dinamizador de la actividad comunitaria.
- Estructurar y desarrollar programas de apoyo para el sistema de redes escolares y culturales en cada instancia de organización y participación comunitaria.
- Convertir la cultura en una práctica permanente integrada en el currículo y en la práctica pedagógica de la Escuela.
- Dirigir y orientar procesos de creación e innovación permanente.
- Fortalecer las potencialidades creativas, expresivas, comunicativas del alumno, maestros, padres y representantes, directivos y comunidad en general.
- Fomentar la creación de agrupaciones artísticas y culturales en la escuela y su entorno comunitario.

- Articulación a múltiples procesos de trabajo, la cual se inicia con la recuperación de las tradiciones cooperativistas y de ayuda mutua entre las que están el convite, entre otras; en el mismo sentido, se vincula a la experiencia artesanal y al desarrollo de la tecnología popular alternativa.

4. PERSPECTIVAS DE LA ESCUELA COMUNITARIA

4.1. HACIA LA DEFINICIÓN DE LA ESCUELA COMUNITARIA

Responder ¿qué es la escuela comunitaria? sería presentar un *corpus* conceptual en abstracto, dado que lo que la literatura sobre este tópico nos presenta es fundamentalmente la sistematización de diferentes experiencias. Por tanto, volvamos a preguntarnos ¿cómo es la escuela comunitaria? Al encarar la pregunta desde esta óptica, nos vemos obligados en primera instancia a revisar los rasgos comunes que las experiencias de la escuela comunitaria pone de manifiesto. Entonces, concebiremos la escuela comunitaria como aquella forma de ser escuela en donde su razón de ser y su *telos* se define en y a partir de la interrelación entre escuela y comunidad. *Grosso modo* los rasgos comunes a lo que llamamos escuela comunitaria son los siguientes:

Es una escuela abierta a la comunidad escolar, por ende, los niveles de comunicación también son abiertos, la participación es abarcante, el trabajo en equipo es predominante y la diversidad es incorporada. Los miembros del personal y los estudiantes comparten una visión común de la escuela para el futuro, un sentido comunitario de los propósitos y un conjunto de valores comunes. Ellos cuidan elementos como la confianza y el respeto entre unos y otros, y reconocen los esfuerzos y logros de los demás (Cfr. Royal, Mark A. & Rossi, Robert J: 1997, 20).

4.2. INTERRELACIONES ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD

El concepto de cultura ha sido definido desde puntos de vista completamente diversos según la disciplina de partida de los investigadores, lo que ha dado lugar a distintas visiones y, por ende, definiciones del mismo. Esto supone que no podemos considerar el término cultura como un concepto acabado, sino como un vocablo en permanente revisión. No obstante, dado el objetivo de nuestro trabajo vamos a considerar una serie de reflexiones realizadas por diversos autores en torno a lo que nos une: la educación.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra “cultura” tiene su origen en el vocablo latino *cultūra*, y en *colo-colere*, cultivar. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, la cultura es el “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”, así como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”.

Este conjunto es un corpus compartido por un grupo de personas, en nuestro caso miembros de una comunidad educativa, que no siempre coincide con otros sectores de la misma comunidad. En la Declaración Final adoptada por la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales que tuvo lugar en México (26 de julio al 6 de agosto de 1982) llamada la “Declaración de México sobre las Políticas Culturales”, se destaca que en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y

materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias; es la cultura la que nos hace específicamente humanos, seres racionales, dotados de juicio crítico y compromiso moral. Es a través de la cultura como discernimos los valores y hacemos elecciones. Es por la cultura como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras mediante las que trasciende sus limitaciones.

Posteriormente, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en su 25ª reunión (París, 17 de octubre al 16 de noviembre de 1989) realiza una recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular en la que define la cultura tradicional y popular como el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes”.

El término cultura se refiere en la antigüedad al proceso por el cual el ser humano se adapta al medio y lo transforma. En el Renacimiento, con este concepto se quiere indicar el perfeccionamiento de las aptitudes del ser humano mediante la educación, mientras que en el s. XVIII quería expresar las creaciones y realizaciones del ser humano. En la Ilustración, cultura se asocia a la idea de educación ya que se considera que el progreso sólo podría nacer de la cultura o de la civilización. En la Inglaterra victoriana del siglo XIX la revolución industrial permite distinguir entre la razón utilitaria y la cultura que tendía a la perfección espiritual. Posteriormente se considera que la cultura es universalista, ilustrada y liberal pero sólo para los individuos mejores a los que el Estado debe transmitirles la cultura por medio de la educación. Se identifica la anarquía con la clase obrera que no posee la cultura y justifica el empleo de la fuerza para preservar el orden. Esta forma de entender la cultura se extiende desde la segunda mitad del XIX y hasta la actualidad.

Esta cultura universal se expande mediante los ejércitos y oligarquías, mediante la transformación de la economía de las colonias, la propagación de las costumbres y creencias, ideologías, etc. que reciben el nombre de civilización. En 1871, Edward Tylor define la cultura desde la antropología como todo lo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

Con Tylor, la cultura es el modo de vida de una sociedad, pertenece a todos los seres humanos y se refiere a todas las actividades y a los resultados de éstas. En cierto sentido cae en el relativismo al considerar que nadie es mejor que nadie, lo que impide el análisis de la dominación, la explotación, la alienación y la manipulación. Boas, citado por Kahn (1975: 14), incluye en su concepto de cultura las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en relación con el grupo y los productos de las actividades humanas condicionadas por las costumbres. Harris (2000) nos dice que una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento.

Más adelante nos indica que “debido a la capacidad genuinamente humana de ofrecer descripciones e interpretaciones de nuestras experiencias personales, las culturas pueden estudiarse desde dos puntos de vista: uno enfocado desde la perspectiva del participante y otro desde la del observador” que dan lugar respectivamente a las descripciones e interpretaciones étnicas y éticas. Nos interesa destacar de sus palabras su concepción de “modo socialmente aprendido de vida”, en el que tanto la sociedad en general como la escuela en particular tienen un papel específico en la transmisión de la cultura. Además nos habla de “las culturas”, en plural, y de dos perspectivas: desde dentro y desde fuera.

Aunque hay una gran discusión acerca de la pureza de esta distinción y de las relaciones e interacciones entre ambas, nos parece importante tener en cuenta lo básico de la teoría y cuál es nuestra postura: la étnica, pues nos interesa ser parte del proceso, corresponsables y copartícipes, sin negar la importancia de un análisis y evaluación realizado desde una postura objetiva externa. Beare et al. (1992) desarrollan una amplia definición de cultura en la que incluyen los “significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo afiliado («una tribu») y que les dan una definición social y un sentido de asociación”, entre otros elementos. Más adelante nos indican que es una forma de vida no estática sino en estado de cambio permanente.

Definir la cultura organizativa es algo complejo, algunos hablan de modos compartidos de pensar, sentir, percibir en la organización que se adquieren y transmiten a través de símbolos, otros hacen hincapié en las ideas y teorías que se utilizan para entender la realidad organizativa. Esta escasa precisión hace que a veces se confunda cultura organizativa con clima organizativo al que algunos autores consideran que es el sistema de valores, creencias, estructura cognitiva de los que forman la organización. Por su parte, Maria Teresa González considera la cultura como algo que posee la organización, de forma que se podría distinguir como una variable externa a la organización o como una variable interna.

En el primer caso, las culturas escolares reflejarían las culturas de las sociedades en las que están inmersas. Entender la cultura como variable de la organización significa que los aspectos subjetivos, los procesos simbólicos son importantes, pero también que la cultura pueda ser utilizada para influir en la dirección de la organización. Para Bates, “a través de la retórica de la gestión corporativa y de la eficacia escolar, no se está sino hablando de manipular la cultura de la escuela para buscar la excelencia” (Bates: 2000:20 y ss). En el segundo caso, cada organización poseería rasgos peculiares debidos al desarrollo de su propia cultura, que no es algo objetivo e independiente de las personas que la forman, sino que se establece a través de la interacción humana. La cultura surge de la interacción social.

Para concluir este apartado recordamos las palabras de Paulo Freire (1984). Considera la cultura como “el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer (...) como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador (...) como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”. La cultura, por tanto, tiene que ver con nuestros valores, nuestras creencias, nuestras tradiciones, nuestras experiencias, nuestra formación, nuestros comportamientos, etc. y con la forma en que los organizamos y los manifestamos colectivamente.

Su adquisición es el resultado de un aprendizaje social, en grupo, que nos lleva a modificar nuestras conductas a medida que compartimos diferentes experiencias, y a la postre nos lleva a convertirnos en transmisores conscientes o inconscientes de la misma. Puesto que no podemos empezar desde cero en cada generación, este traspaso garantiza la supervivencia, nuestra adaptación al medio y nuestras posibilidades de dominarlo y mejorarlo. Este proceso implica una influencia bidireccional con el entorno: nos influye e influimos sobre él, reconstruyendo permanentemente la cultura en un constante proceso de interacción con el medio y con los demás.

Desde el deseo más elemental de satisfacer las necesidades básicas hasta la expresión más noble del arte pasando por las formas de organización social, la interacción entre los seres humanos intenta producir mejoras en nuestra vida; de ahí el carácter dinámico e inacabado de la cultura. En nuestra sociedad actual, la cultura tiene que acoger las aportaciones de la revolución tecnológica propiciada por las NTICs y los profundos cambios que están imponiendo en nuestra vida cotidiana: nueva economía, internet, información y comunicación...

- ***La cultura en la escuela***

La concepción crítica de la cultura escolar de Bates anteriormente citada, acepta que la escuela es un lugar de lucha entre intereses en competición a través de la que se negocia continuamente la realidad, significados y valores de la vida escolar.

La escuela es una cultura, que es construida por sus miembros en torno a la pedagogía, el currículum, la evaluación y la disciplina. Para comprender la cultura escolar hay que realizar un análisis de los mitos que dirigen la vida organizativa, cómo actúan y cómo se perpetúan. Vera y Esteve (2001:19) denominan cultura escolar a los conocimientos y contenidos que sido seleccionados, del ámbito más amplio de la cultura general, para ser transmitidos en nuestras escuelas.

Por su parte, Antonio Bolívar Botía (1996) afirma que la cultura escolar es un factor de resistencia ante los cambios y la relaciona con el cambio curricular manifestando que para que los cambios educativos se realicen hay que saber si están o no en consonancia con esta cultura. Esta misma idea es expresada por Rudduck (1994):

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza (Rudduck: 1994: 20)

Por tanto, la cultura escolar es un factor de resistencia y también un factor de desarrollo, por lo que los cambios no pueden ser simplemente implantados, como pretende el enfoque técnico, sino que deben incidir en la cultura escolar y tomar como unidad básica el centro escolar. El cambio para que sea efectivo ha de generarse desde dentro, el centro debe estar capacitado para desarrollar su propia cultura innovadora.

Normalmente la reacción negativa del centro ante la innovación se produce por la discrepancia entre las normas y valores de la escuela y las normas y valores subyacentes de la innovación. Para Hargreaves, las formas de la cultura profesional del profesorado explican los límites y posibilidades del desarrollo profesional y del cambio educativo. Podemos concluir afirmando que la cultura es un elemento fundamental de toda comunidad, y que la escuela no es ajena a ella. De hecho, cada escuela desarrolla su propia cultura en la que se incluye la organización, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los valores, etc. además de los aspectos normativos y curriculares impuestos por la administración educativa, cultura que no siempre está en consonancia con la comunidad en la que está inserta, pues la participación en todos los niveles de decisión es muy escasa y la cultura académica normalmente se distancia de la cultura del entorno.

Esto nos lleva a pensar que hay un aspecto importante sobre el que se ha escrito bastante pero que en la escuela no hemos reflexionado lo suficiente: el cruce de culturas que se dan cita en el entorno escolar, que no conocemos o no reconocemos y puede haber desde simples disfunciones hasta un verdadero choque entre ellas porque los intereses son muchas veces contrapuestos. En general, no tenemos la costumbre de poner en duda nuestro trabajo, nuestras actitudes, nuestras palabras. En muchas ocasiones tendemos a considerar que el fallo está en los demás: cuántas veces hemos pensado en la escuela que el alumnado no estudia, que las familias no se preocupan, que la administración no dota, que el equipo directivo no apoya, que el profesorado no nos entiende.

Sin embargo nos olvidamos de algo realmente importante: nuestras actitudes, nuestra concepción de la vida, de las relaciones con los demás, nuestra concepción de la cultura, de nuestro trabajo, nuestra concepción de lo que es fundamental transmitir y cómo lo hacemos, de las capacidades del alumnado, nuestra concepción del papel del profesorado y de los demás estamentos de la comunidad escolar, de la educación... conforman una cultura más o menos compartida por todo el profesorado y que no siempre coincide con la cultura, o culturas, de las familias y por tanto del alumnado, especialmente en barrios marginales y zonas deprimidas.

Es por tanto fundamental tomar conciencia de la posible confrontación entre la cultura que ofrece la escuela y la cultura, o culturas, que tiene el alumnado, situación que lleva inevitablemente al fracaso escolar o al abandono de los estudios, y éstos a la exclusión social (Gil Villa, 2002: 103). Pero tampoco podemos olvidar que toda cultura es una construcción social y por tanto la podemos cambiar.

- ***Cultura e institucionalidad social***

El tema de los códigos culturales se cruza con el de la institucionalidad, entendiendo esta última como la manifestación social de los sistemas culturales. El sistema sociocultural de la escuela abarca, por un lado, los conocimientos que imparte; y por otro, las relaciones e instituciones sociales que estructuran la interacción; y finalmente, en el plano simbólico, las normas y códigos que orientan

esas relaciones (Cerde et al. 1995). En este último plano, en la escuela típica predominan normas autoritarias en que la obediencia pasiva es primordial y el cumplimiento de normas burocráticas (o su cuestionamiento por profesores que intentan limitar su utilización como mano de obra barata) ocupa la atención por encima de la búsqueda de superación pedagógica y mejoramiento de resultados en los alumnos. Según los diversos diagnósticos, la cultura institucional de la mayoría de las escuelas en sectores populares en general, y de las escuelas rurales en especial, es rígida y poco eficiente en cuanto a su propósito de enseñar.

Dicho de otro modo, es una cultura pobre. Su enriquecimiento y fortalecimiento requiere de aportes desde arriba (de las investigaciones pedagógicas en el mundo entero) y desde la comunidad y las personas que la integran (que tienen aportes heterogéneos, desde cada individuo con su inteligencia tanto de razonamiento como de "inteligencia emocional"). La valoración de la cultura y de las instituciones informales populares no supone valorarlas por encima de la cultura de la escuela ni mucho menos del conocimiento que ésta debe impartir. Tiene, contrariamente, el objeto de apoyar y potenciar los esfuerzos de ministerios, directores y profesores para mejorar sus resultados en el aprendizaje de conocimientos, herramientas y códigos modernos por parte de los alumnos.

En Minas Gerais, antes de la reforma participativa, "la fragmentación del proceso pedagógico separó la planificación de la ejecución; la introducción de técnicas de supervisión para controlar los aspectos formales privó a la escuela de la responsabilidad de rendir cuentas acerca de lo que era realmente sustantivo; la ausencia de evaluación de los resultados imprimió a la gestión escolar un carácter ritual y burocrático (de Mello y da Silva 1992).

4.3. ESCUELA COMUNITARIA Y DESARROLLO

En los últimos años el tema del tratamiento de la comunidad de la escuela como recurso educativo ha sido motivo de reflexiones en conferencias internacionales, entre las que se destaca, concediéndose importancia y significación al enfoque ambiental como vía para materializar la relación escuela comunidad. Estos aportes, aunque valiosos, reducen el potencial educativo de la comunidad.

Es necesario aprovechar al máximo y de manera adecuada los recursos ambientales, pero teniendo en cuenta, además, los que en el orden cultural, físico geográfico, deportivo, histórico y educativo en forma general ofrece la comunidad, partiendo del diagnóstico de esas potencialidades. En torno a la relación escuela - comunidad se han presentado insuficiencias que han incidido en la no materialización armónica de esta relación, entre las que se encuentran:

- Insuficiente empleo de los recursos de la comunidad para vigorizar el currículum de los programas escolares.
- No empleo de las experiencias de aprendizaje directo en el tratamiento al contenido.
- Limitada participación de la escuela en las actividades de la comunidad, con el objetivo de mejorarla.
- No empleo de las potencialidades de la comunidad para guiar los esfuerzos educativos en la solución de problemas

La complejidad del fenómeno radica en lograr introducir un cambio en el sistema de trabajo de la escuela, de modo que se haga realidad en la práctica escolar. En la enseñanza secundaria básica la geografía adquiere excepcional importancia en la materialización de estos presupuestos, al convertirse en un espacio de explicación de hechos y fenómenos con excepcional valor práctico. En investigaciones se ha podido constatar que en la práctica escolar se hace limitado uso de las potencialidades de la comunidad de la escuela, motivada entre otras causas por:

- Los maestros y maestras poseen poca preparación para el desarrollo de los programas en vínculo con la comunidad de la escuela, argumentando la excesiva carga de actividades para las que tienen que prepararse.
- La escuela no concede a los programas que imparten el carácter práctico que los mismos debe tener.

- El personal encargado de la preparación metodológica de los docentes no le conceden importancia al uso de las potencialidades de la comunidad de la escuela en el desarrollo de los programas escolares.

Ante las insuficiencias existentes y como parte de la labor educativa que desarrollamos en la escuela del nivel medio se ha tratado de incidir en los docentes que trabajan directamente con adolescentes, actividad que ha llevado a la formulación de las siguientes interrogantes preguntarse:

- *¿Cómo cumplir con la exigencia de vínculo de los contenidos con la comunidad para el cumplimiento de los objetivos formativos?*
- *¿Están los docentes preparados para el desarrollo de la Geografía Escolar en vínculo con la comunidad de la escuela?*
- *¿Se implementan acciones, como resultado del trabajo metodológico de la preparación de las asignaturas, a través de los sistemas de clases o de otras formas particulares del proceso para enfrentar el desarrollo del contexto Escolar en vínculo con la comunidad?*

Se trata de concebir el proceso enseñanza aprendizaje en la escuela como fuente de intercambio que permita que los estudiantes interactúen en el proceso de construcción del conocimiento, apoyado en aquello que conocen y que les es familiar, de modo que contribuya al desarrollo social, garantizando la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos

psicológicos y pedagógicos esenciales. Es por ello que este proceso debe tener en cuenta las potencialidades que el entorno brinda, y en el que se desarrollan los estudiantes, para que reconozcan y comprendan la realidad del mundo en el que viven y así dar respuesta a las exigencias de aprendizaje de los conocimientos, del desarrollo intelectual y físico del escolar y la formación de sentimientos, cualidades y valores, todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos y fin de la educación en sentido general y en particular a los objetivos de cada nivel de enseñanza y tipo de institución. Las potencialidades formativas que la comunidad de la escuela ofrece van más allá de la simple interacción con el espacio físico ambiental, económico y cultural visible a los alrededores de la escuela, como se define por varios autores.

Se considera a la comunidad como el espacio de interrelaciones en el que se desarrolla el estudiante que se está formando, por lo que el medio comunitario constituye un espacio socializador que la escuela, ni ninguna de sus disciplinas puede olvidar o no tener en cuenta al incidir sobre la personalidad de los educandos. Del mismo modo la comunidad ofrece potencialidades que pueden ser usados en el proceso docente - educativo de las distintas disciplinas, solo que estas tienen que tener conciencia de esas ventajas de modo que se contribuya al cumplimiento del fin de la secundaria básica. Por otra parte, en las interrelaciones entre escuela y comunidad desde el punto de vista del desarrollo que la escuela imprime en la comunidad y que la comunidad imprime en la escuela, hay que tener en cuenta que los programas destinados a mejorar el bienestar de la población rural pobre sólo son efectivos cuando los beneficiarios participan en la

toma de decisiones (Coombs 1980; Lacroix 1985; Durston 1988). Los habitantes pobres de áreas rurales no son recipientes vacíos, a beneficiarse pasivamente por la obra de planificadores omniscientes. Lejos de ello, tienen conocimientos de su medio y de la compleja evolución del tejido socioeconómico local que superan con creces los conocimientos que tienen los expertos sobre estos aspectos esenciales (Calvo1986). Este tejido socioeconómico, que abarca las instituciones informales de la comunidad rural, es también una red de intercambios de bienes y de información de importancia vital para un proyecto que pretende intervenir y mejorar esa realidad.

De esta manera, la comunidad (con todas sus carencias y con todos sus conflictos internos) constituye un recurso institucional clave. No aprovechar esta herramienta disponible significa alejarse de la optimización en la asignación de los recursos externos de cualquier proyecto social rural, sobre todo si está relacionado con la educación. 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. Tal como se muestra más adelante, la participación comunitaria y familiar en la escuela rural parece contribuir a los efectos beneficiosos de un paquete de medidas diseñado para mejorar el aprendizaje.

Se reconoce, por un lado, que el riesgo de fracaso deriva no sólo de carencias del alumno y de su medio sino del hecho de que la propuesta pedagógica tradicional supone que el niño trae del hogar los códigos de la cultura predominante. Los niños de medios populares -especialmente campesinos o de origen campesino- y sus padres manejan códigos y conocimientos distintos de los que presupone la fórmula estándar de la pedagogía tradicional.

Por ende, el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, para que ambos sean "bilingües" en los dos lenguajes silenciosos que son las culturas de la escuela y del medio local. Este cambio es resistido por muchos profesores, como consecuencia de la ideología del iluminismo que ha marcado la educación durante siglos, y por la inseguridad de status de maestros rurales que los impulsa a diferenciarse del medio popular "bajo" de la cultura y la comunidad campesina. Por otro lado, la participación de padres y comunidad es clave para lograr un mejoramiento del sistema sociocultural empobrecido e ineficiente que caracteriza la escuela rural tradicional típica. El "sistema-escuela" abarca o debe abarcar a los padres y al medio con el cual los niños interactúan. Como personas con capacidades únicas, los padres pueden ser copartícipes de la necesaria transformación del sistema educativo local en uno más eficiente y eficaz.

Un sistema de este tipo no puede ser diseñado ex ante, sino que sus nuevas formas de interacción y la nueva cultura de la escuela emergen de las interacciones de los actores involucrados, principalmente maestros y padres. El resultado es que la resistencia a la participación de padres pobres por parte de profesores es tan importante como es la resistencia a la autonomía de la escuela por parte de las burocracias central y municipal para la elaboración de proyectos educativos propios.

4.4. ESCUELA COMUNITARIA Y PARTICIPACIÓN

En el horizonte de interrelaciones entre la escuela y la comunidad, es necesario tematizar la participación comunitaria, puesto que ella es uno de los mayores problemas a los cuales se enfrenta la escuela en la actualidad es no solo el reconocimiento de la escuela como una comunidad que involucre a todos, sino el permitir que todos cuenten con las herramientas necesarias para participar en este proceso, es decir, permitir la conjugación de conocimientos existentes tanto en la escuela como fuera de ella, ya que los docentes deben no solo cualificarse académicamente, sino lograr un entendimiento y comunicación con los padres, y éstos a su vez comprender su rol como parte activa en la formación de sus hijos....."La participación social no aparece como un fin en si mismo sino como un coayudante de la calidad" (Ezpeleta: 1995).

Al igual que en cualquier proceso de descentralización, la participación de la comunidad en la gestión de una escuela autónoma puede enmarcarse en diversas ideologías, y sólo la observación de cómo se efectúa y qué intereses promueve permite comprenderla. Tanto para los maestros como para la comunidad, entonces, se busca un *empowerment* que les dé mayor protagonismo. Este *empowerment* se puede definir como el otorgamiento de mayor poder a actores sociales débiles, mediante la combinación de dos ámbitos de promoción: capacitación y acceso a información; y definición de derechos en la toma de decisiones. Una escuela democrática centrada en el educando y a través de una práctica pedagógica emancipadora, es una necesidad para alcanzar la libertad del hombre y de la mujer.

Establecer una relación en la que el que enseña reconoce que puede aprender de aquél al que va a enseñar, es de alguna manera la mejor forma de demostrar que el conocimiento y su implementación, no es una potestad exclusiva de la escuela sistemática o formal, esto nos remite a plantearnos una primera afirmación: todas las personas implicadas en el proceso educativo, educan y a su vez son educadas.

4.4.1. El entorno nacional y la participación en la escuela

Es claro que la escuela tanto urbana como rural no existe en un vacío, sino que está inmersa en un sistema social más amplio, tanto local como nacional. El éxito de una reforma destinada a mejorar los logros educacionales de niños de medios sociales marginados depende en parte de este contexto.

Es por esto que la participación de los padres en la escuela cobra especial importancia, ya que la comunidad escolar necesitará de alianzas en el sistema social global para superar las oposiciones a cada tipo específico de cambio propuesto. Una de las preguntas planteadas con mayor frecuencia en relación al tema del entorno mayor es si debe surgir la participación de manera espontánea desde la base, o si puede ser inducida desde afuera.

No parece grave si es inducida al principio, pues esta inducción puede ser necesaria en muchos contextos y de manera reiterada para romper el hábito de la desesperanza. Hay fuertes razones para que el Estado induzca y promueva la participación de comunidades pobres en la gestión escolar. Por un lado, los sectores pobres tienden a ser más sumisos que las capas medias y altas cuando se trata de aceptar servicios educativos deficientes. Los sectores medios y altos están más habituados, por el contrario, a demandar servicios diversos de buena calidad y a tener una respuesta a dichas demandas.

Por otro lado, los estratos socioeconómicos medios y altos pueden "votar con los pies", premiando con la inscripción de sus hijos a las escuelas que dan mejores resultados, cosa bastante difícil para los pobres y menos factible aún para los padres rurales, quienes tienen una sola oferta de escuela pública cercana. En consecuencia, el mercado no funciona para mejorar la educación de quienes no tienen demanda monetaria efectiva para ella. Por ende, la política educacional para sectores populares debe incorporar elementos de participación como estrategia privilegiada para adecuar la escuela a lo que piden los usuarios. Otros efectos beneficiosos de la participación para la calidad educativa serán analizados a continuación. Importa mucho más la diferencia entre participación impuesta (como una mera formalidad) y participación genuina. Promover participación genuina de la comunidad en la gestión de la escuela se implica estrechamente con procesos de democratización a nivel nacional.

Nos referimos a la gradual cesión de poder y la apertura de espacios de participación ciudadana que actualmente beneficia a varios países de la región. 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. En más de un contexto nacional, desgraciadamente, la participación sigue siendo impuesta, cumpliendo así con una mera formalidad.

Esto contrasta con el enfoque de las Escuelas Aceleradas, que no se implementan a menos que sean votadas por el 90% de la comunidad. En la reforma de Minas Gerais, la transparencia de la propuesta también terminó por convencer a los padres de su genuinidad y suscitó niveles de participación entusiasta cercanas al 85% en promedio (de Mello y da Silva 1992). La posibilidad de pasar de la participación inducida -si es genuina- se evidencia en El Salvador, en que el Programa EDUCO fue inducido desde el Ministerio en una primera fase, pero que el efecto de demostración llevó a que, en una segunda fase, las comunidades se organizaran en forma espontánea para solicitar la introducción del programa en sus escuelas (Meza 1995). También cabe preguntarse, en un alcance estratégico, si es mejor cambiar la cultura en una escuela o en toda la estructura educativa al mismo tiempo. El ejemplo recién citado sugiere la implantación de la participación comunitaria colegio por colegio, en espera de que tanto padres como funcionarios imiten las experiencias exitosas, produciendo una difusión espontánea.

Pero el estudio sobre México plantea la disyuntiva: el efecto demostración existe, pero ha sido insuficiente por sí sólo sin un cambio estructural en el Ministerio y en el gremio del profesorado. Esto puede ser uno de los límites del marco conceptual del Aprendizaje Acelerado para América Latina, ya que en Estados Unidos la escuela pública tiene un mayor grado de autonomía ex ante, y la adopción de innovaciones como la participación comunitaria y la gestión autónoma de recursos se puede impulsar desde el nivel local.

Más factible es impulsar "programas piloto" que introducir estos programas a nivel de una escuela por vez. En El Salvador, en el caso de diversas comunidades empezaron incluso donde no había ni una escuela (Meza 1995). También la Escuela Nueva empezó en lugares de baja densidad poblacional, a veces sin escuela.

El programa EDUCO en El Salvador, en cambio, sí integra a toda la estructura educacional nacional. Si bien es prematuro evaluar si el Ministerio cambió su cultura, en el caso de Minas Gerais la introducción de la participación comunitaria fue la culminación de un largo y amplio proyecto de reforma de todo el sistema educacional, cuya factibilidad política fue determinada al principio y no como resultado de un efecto de demostración y persuasión (de Mello y da Silva 1992). La experiencia de la Escuela Nueva en Colombia parece más problemática en este aspecto. En dicho Programa se intentó un diseño replicable en gran escala aunque fuera viable política, técnica y financieramente.

Paradójicamente, el efecto de demostración de la Escuela Nueva fue tan exitoso que la demanda por su universalización llevó a su adopción oficial a nivel nacional, lo cual debilitó seriamente su autonomía. El exitismo vició la construcción cuidadosa y gradual de puentes y habilidades y se afectó la calidad por el afán de mostrar el logro de metas físicas. La universalización significó depender de recursos centrales, con lo cual "desestimuló el esfuerzo de las autoridades locales y de las entidades vinculadas... Y los coordinadores de la gestión de la innovación se vieron obligados a cambiar la gestión pedagógica por la administrativa.

La nueva autoridad "desconoció la importancia de las contribuciones financiera y técnica originada en los municipios y departamentos para la sostenibilidad del sistema y de esta manera castró la iniciativa local" (Arboleda: 1995). Hay una paradoja en el intento mismo de replicabilidad, pues consiste en llevar a escala la participación comunitaria que, por naturaleza, requiere de una atención "caso por caso" y muy centrada en contextos locales. Otra paradoja es que enfatizar el uso de recursos locales en comunidades pobres difícilmente lleve a la equidad educativa nacional. Estas dos paradojas son superables, pero ello depende de una combinación de variables en que la real autonomía y el logro participativo de acuerdos y alianzas de diverso tipo juegan un papel clave. El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE), de Guatemala, constituye una interesante experiencia reciente de participación comunitaria en la gestión de la escuela rural, aunque todavía falta un análisis acabado. El PRONADE promueve la contratación de maestros rurales por parte de comunidades rurales, y fue declarado la primera prioridad del Ministerio de Educación para el período 1996-2000.

El PRONADE involucra a la comunidad rural en "Comités Educativos" con poder de decisión sobre los recursos de cada escuela, y con el apoyo de distintas "instituciones de servicios educativos" (ISE's) de los sectores privado y solidario, encargados de la formación y capacitación de estos Comités y, mediante contrato con MINEDUC, de la gestión pedagógica descentralizada (Guatemala 1996). El PRONADE confronta explícitamente algunos de los problemas mencionados.

El hecho de ser el programa prioritario del Gobierno en el campo educativo lo sustrae a la categoría de pequeños programas pilotos. Dos reformas paralelas en la administración de la educación pública (la creación de Direcciones provinciales de Educación y de Juntas de Oposición Municipal para seleccionar a profesores por concurso local, con participación y voto por parte de padres de familia) sirvieron para crear un clima general de descentralización y participación ciudadana en la educación en todo el país. Finalmente, involucrar a ONG's especializados y pequeñas empresas consultoras como ISE's constituye una forma novedosa de superar carencias locales en cuanto a capacidades de gestión institucional y pedagógica, manteniendo al mismo tiempo los elementos fundamentales del "*empowerment*" de la comunidad rural en la escuela en Guatemala.

4.4.2. Escuela participativa y comunidad

Otro tema para investigación futura es el efecto beneficioso que la participación comunitaria en la gestión educativa puede tener sobre la comunidad misma. La escuela participativa puede entenderse también como polo de organización de la comunidad (Maia 1995). En la Escuela Nueva de Colombia, el trabajo conjunto de padres, maestros y centros de estudiantes en el diseño de proyectos conjuntos escuela/comunidad "son cruciales para la asunción por la comunidad de la responsabilidad por su propio desarrollo" (Lockheed 1991).

No se le puede pedir a la escuela ni al sistema educativo nacional que haga todo sólo ni que resuelva todos los problemas de la comunidad rural. Pero si los padres aportan con su trabajo, sus exiguos recursos y su voluntad poco ilustrada para la educación de sus hijos (Ezpeleta1995), hay una exigencia mínima que legítimamente se puede hacer al sistema escolar rural: enseñar, tender puentes para alianzas con la comunidad, y aceptar el riesgo de confiar en los padres y en sus capacidades individuales para aportar a la creación de una nueva cultura de la escuela y a una institucionalidad más potente y eficiente. Finalmente, el uso potencial de la escuela es mucho más que la sumatoria de actividades de distintos agentes públicos para aprovechar la capacidad instalada del local. Lo anterior alude al proceso mediante el cual se puede fomentar la organicidad integrada de la escuela -como grupo de personas- con el resto de la comunidad rural.

5. APROXIMACION ETNOGRAFICA A LA VIVENCIA DE LO COMUNITARIO EN EL COLEGIO JOSE ANTONIO GALAN

5.1 DESCRIPCION DEL ASPECTO COMUNITARIO EN EL COLEGIO JOSE ANTONIO GALAN

Establecer lazos reales entre el mundo de la Escuela y el mundo de la Comunidad puede parecer utópico dada la naturaleza sui generis de ambos mundos. Empero la Escuela que se piensa a sí misma como proyecto dinamizador de la comunidad establece de manera particular pequeños atisbos donde se hace patente la presencia de vasos comunicantes entre la lógica propia de la Escuela y la manera de ser o *ethos* particular de la comunidad en la que ella está inserta. Veamos a continuación como las matrices con las que recolectamos datos nos permiten explicitar las relaciones de estos dos mundos. Veamos mediante matrices como aflora el aspecto comunitario en la praxis concreta de la institución en donde se llevo a cabo el trabajo de campo.

MATRIZ OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

CATEGORIZACION	DESCRIPCION
<p>Analogía entre algunos aspectos de</p>	<p>El profesor saluda a los estudiantes de manera amable.</p> <p>Son aproximadamente 25 estudiantes de los cuales 13 son mujeres.</p> <p><i>Primer momento: lectura del poema.</i></p> <p>De Octavio Paz "Poesía"</p> <p>Llegas, silenciosa, secreta, armada Tal los guerreros a una ciudad dormida; Quemas mi lengua con tus labios, pulpo, Y despiertas los furores, los goces, Y esas angustias sin fin Que enciende lo que toca Y engendra en cada cosa Una avidez sombría</p> <p>El mundo sede y se desploma Como metal al fuego, Entre mis ruinas me levanto, Solo, desnudo, despojado, Sobre la roca inmensa del silencio Como un solitario combatiente Contra invisible huestes.</p> <p>Verdad abrazadora A qué me empujas? No quiero tu verdad, Tu insensata pregunta A qué esta lucha estéril? No es el hombre criatura capaz de contener</p> <p><i>Segundo momento: interacción</i></p> <p>La clase es de Español. Se inicia con la lectura de un poema de Octavio Paz titulado: "La poesía" un estudiante inicia la</p>

<p>la vida cotidiana y texto</p>	<p>lectura del poema. Se seleccionan algunas palabras del poema (silenciosa, secreta, armada como los guerreros a una ciudad dormida...) y se establece la relación del poema con un referente (La amada).</p> <p>Un estudiante pregunta ¿qué diferencia hay entre un poema y una poesía? Mientras tanto el resto del grupo sigue atento a la explicación, otro estudiante dibuja la representación de algunas palabras como “pulpo”. Otra estudiante pregunta ¿qué es aivez? La envía a buscar en el diccionario.</p> <p>Entre los estudiantes y el tema establece un hermoso diálogo en busca del sentido del texto...el profesor “vivió tanto la lectura del poema” () que contagió de goce estético a los estudiantes...</p> <p>Se termina la lectura del poema y se hace (por parte del profesor) una invitación a la lectura de poemas. En este instante el profesor les indica que identifiquen en el texto una oración compuesta que los estudiantes señalan en el texto junto con otras figuras literarias como, por ejemplo, hipérbaton.</p> <p>Mediante relaciones entre la vida cotidiana y el texto se invita a que los estudiantes se identifiquen con algunos aspectos del poema.</p> <p><i>Tercer momento: inferencia de categorías</i></p>
<p>Interacción docente-estudiante, produce subjetividades con talante comunitario</p>	<p>A partir de lo observado y registrado en los dos momentos anteriores, podemos inferir que en la interacción de aula entre docentes y estudiantes se evidencia de una forma aun incipiente la constitución de un <i>ethos</i> comunitario o de una subjetividad comunitaria cuyos rasgos generales son: pertenencia a un determinado grupo (en este caso el curso 10 A); patentización de una cultura dialogal que respeta las individualidades en tensión constructiva con el grupo; apertura de la escolaridad (contenidos, normas, etc.) hacia el mundo de la vida circundante a la escuela, esto se hace evidente en la recurrencia a la ejemplificación, puesto que docente y estudiante convergen en la identificación de que lo literario trasciende los libros y tiene su génesis en la vida que no está conceptualizada del todo.</p>

MATRIZ ENTREVISTA DOCENTES

CATEGORIZACION	ENTREVISTA
<p>Indiferencia ante la interrelación por causas socioeconómicas.</p> <p>Desde la academia es posible generar procesos tendientes a la integración de la Escuela y la</p>	<p>DOCENTES:</p> <p>Profesora: Marta Gómez Carvajal. Docente de Inglés.</p> <p><i>¿Qué clase de interrelaciones afloran entre la escuela y la comunidad?</i></p> <p>Hoy en día son muy difíciles las relaciones entre la escuela y la comunidad, desde luego hoy se nos exige y la misma pedagogía lo plantea, que haya dicha interacción, dicha comunicación; pero las mismas condiciones tanto sociales como económicas no lo permiten y esto hace que el padre de familia no esté atento a ello por su trabajo, olvidándose inclusive hasta de su mismo hijo que lo tiene en la escuela, gran mayoría de los alumnos viven esta situación, como apartados, como olvidados y nadie responde por ellos, pues los padres viven más preocupados por conseguir el pan diario para llevarlo a sus casas, por eso hasta los mismos estudiantes asumen su misma matrícula vienen personalmente, pues sus padres en muchas ocasiones no lo hacen, pues afirman que “a mi papá o mamá no le dieron permiso en el trabajo”, esto lo vemos reflejado en las mismas reuniones de padres de familia donde de treinta de ellos, solo asisten seis o diez padres, lo mismo sucede cuando la escuela hace actividades, son muy pocos los padres interesados en ellos y qué bueno sería que en realidad asistieran masivamente, de pronto sucede por la situación que mencionaba, lo económico, lo social, etc.</p> <p><i>¿Se podrían motivar los padres de familia para que haya realmente una comunicación más constante comunidad-escuela?</i></p> <p>Desde luego que hay muchas formas de motivar a los padres para que asistan a la escuela, esto lo podemos hacer desde la misma formación de los hijos, pero como dicha comunidad es de bajos recursos y realizan trabajos como los de albañil etc., entonces realmente llegan cansados a su casa y se olvidan de asistir a la escuela, en reuniones las madres son</p>

<p>Comunidad.</p> <p>A pesar de la percepción autoritaria es posible crear estrategias atractivas sobre el uso del tiempo libre para la comunidad.</p> <p>Ambigüedad (que crea acercamiento y distanciamiento) en la delegación de la función de representación de lo familiar en el maestro por parte de los padres.</p> <p>Una nueva forma de ser maestro caracterizada por la apertura al ethos de las nuevas generaciones.</p>	<p>las únicas que se preocupan por recibir el informe de sus hijos, los padres por lo general nunca vienen y cuando no lo hacen la madre viene de carrera y es porque son amas de casa, de resto no vienen o preferiblemente mandan una tía, un hermano mayor, el vecino, etc.</p> <p><i>¿Qué otra clase de estrategias se pueden utilizar para que haya un real compromiso del padre con la escuela?</i></p> <p>Sería como una interacción con las autoridades gubernamentales que existan unas normas más exigentes sobre los padres que haya más exigencia por parte de los docentes para que haya, respaldo, para que se entere cómo va el hijo “yo no puedo, deme usted de comer” que se crearan unas normas del uso del tiempo libre para que vengan y se comprometan con las instituciones y desde luego con la formación de sus hijos.</p> <p><i>¿Podemos decir entonces, que de pronto no hay unidad familiar y de hecho el descuido por sus hijos?</i></p> <p>Sí, sucede mucho este flagelo, por eso, siempre es la madre la que tiene que sacar tiempo de su hogar, de su trabajo, para poder asistir a la escuela debido a que en muchos hogares solo existe ella como figura paterna y materna cumple con esa doble función.</p> <p>Profesor Luis Enrique Villamizar Vera Coordinador académico</p> <p><i>¿Qué elementos del vivir comunitario generan desarrollo al interior de la escuela?</i></p> <p>Podemos hablar del interés que tiene el padre de familia de confiar, junto con los demás miembros de la comunidad educativa, ese interés se ve claramente, lo podemos palpar en el padre de familia que ve en el profesor su mano derecha para que él pueda salir a realizar su trabajo cotidiano y eso crea un vínculo docente padre-alumno, pero a la vez esto lo notamos como un equívoco pues el padre al no ver normalidad académica en su hijo simplemente lo retira, creando un distanciamiento con la Escuela entonces se pierde esa mutua ayuda que se venía generando al rededor del alumno.</p>
---	--

<p>Realizar actividades cívicas, culturales o sociales que involucren a la Escuela y la Comunidad.</p>	<p><i>¿Qué cambios generaría en el rol docente el vivir la Escuela como Escuela Comunitaria?</i></p> <p>El docente actual atraviesa una crisis dado que concibe a unos alumnos que no son “unos” y que no son de su generación. Producto de nueve años atrás los sistemas de comunicación se han disparado y nos ha llegado tarde esta tecnología ... Los docentes se han relegado de ella . Entonces generar comunidad en esta situación es difícil pues convergen tres generaciones muy distintas. Somos conscientes que debemos dar un paso al lado para que lleguen nuevas generaciones que estén en armonía con los educandos de hoy. Ahora bien, para generar comunidad pienso que deberíamos fortificar los lazos entre profesores, estudiantes y comunidad.</p> <p>Dado el gran distanciamiento entre estos tres estamentos. Consideramos que una forma de acercamiento podría estar en un ajuste del currículo a las necesidades de cada uno de los estamentos anteriormente señalados. Por otra parte, esta integración exige que el docente sea un líder, un gestor de procesos de integración , pues la Colombia actual exige que el tejido social se reelaborado a partir del encuentro entre la Escuela y la Comunidad.</p>
<p>Interrelación pedagógica genera integración comunitaria</p>	<p><i>¿Qué clase de interrelaciones afloran entre la Escuela y la Comunidad?</i></p> <p>Cuando la comunidad es consciente y se apropia de algo se encuentran en su seno personas que realmente ayudan al proceso de integración de manera honesta. Esto se evidencia en el compromiso ante los proyectos comunes entre Escuela y Comunidad y sobre todo en lo tocante a su realización. Más para alcanzar este nivel hay que superar muchos obstáculos y trascender los egoísmos propios de uno u otro estamento.</p> <p>Profesor : Álvaro Cárdenas Docente de Español</p> <p><i>¿Qué elementos del vivir comunitario al interior de la Escuela generan desarrollo?</i></p>

<p>Transición o paso del compromiso docente al compromiso comunitaria</p>	<p>Cuando uno logra acercarse al estudiante en los procesos de comunicación a través de la pedagogía conversacional es posible lograr ese desarrollo . Por otro lado, es el compartir toda esa experiencia, socializarla a través de ciertos elementos al interior del aula tales como el diálogo, los juegos de roles, teatro que de una u otra manera nos permiten acceder a esta integración. Acá lo importante es que el estudiante actúe libremente, que su participación sea espontánea.</p> <p><i>¿Qué cambios generaría en el rol docente el vivir la Escuela como Escuela Comunitaria?</i></p>
<p>Proyectos comunes (De la Escuela a la Comunidad o al revés) generan procesos de interacción</p>	<p>El efecto que produce esta vivencia se ve en el docente comprometido con los procesos académicos, pedagógicos . Además es un docente que se caracteriza por estar a la expectativa , es decir., según Logan “un docente creativo, siempre es un estímulo permanente para la juventud”.</p> <p><i>¿Qué clase de interrelaciones afloran entre la Escuela y la Comunidad?</i></p> <p>Cuando la Escuela le propone a la Comunidad ciertos elementos de integración, la comunidad responde y es allí donde aparecen pautas y estrategias de integración. Entonces la comunidad entra a hacer parte real de la Escuela. De hecho la Escuela debe crear estrategias y mecanismos para acercar a los padres de familia. Pues recordemos que una Escuela que desvincule totalmente a la comunidad de sus procesos deja de ser Escuela.</p>

MATRIZ ENTREVISTA ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA

CATEGORIZACION	ENTREVISTA
<p>Aislamiento</p> <p>Información sobre actividades que permitan la integración</p> <p>Apertura de la escuela a la comunidad y viceversa</p> <p>Aislamiento</p>	<p>Número 1</p> <p><i>¿Cómo has vivido la relación entre la escuela y la comunidad?</i></p> <p>La institución es muy aislada con su entorno</p> <p><i>¿Qué elementos teóricos y prácticos establecen un puente entre Escuela y Comunidad?</i></p> <p>Para disolver las distancias que existen entre la escuela y la comunidad hay que informar a los padres de familia, a las personas que están a cargo de los estudiantes, así como a sus familiares para que se acerquen a la escuela y apoyen actividades que permitan el compartir y el acercamiento y se agrupen más como familia, consolidando la gran familia que es todo el instituto y la comunidad, darles a entender que no debemos vivir por separado, sino como una sola y gran familia.</p> <p><i>¿Cómo crees que se puede mejorar la relación entre la Escuela y la Comunidad?</i></p> <p>Dando a conocer las alternativas que permitan el conocimiento tanto de los estudiantes como de los docentes, de la realidad que vive la comunidad, fomentando el interés de los estudiantes por lo que sucede al interior de la comunidad.</p> <p>Número 2</p> <p><i>¿Cómo has vivido la relación entre la escuela y la comunidad?</i></p> <p>La actitud, tanto de l colegio como de la comunidad es muy individualista y no se han dado a la tarea de integrarse para ver que pueden formar.</p> <p><i>¿Qué elementos teóricos y prácticos establecen un puente entre Escuela y Comunidad?</i></p>

<p>Fomentar el diálogo entre Escuela y Comunidad</p>	<p>Un elemento que podría permitir el acercamiento entre la Escuela y la Comunidad es el diálogo. Por otra parte, sería pertinente que se generaran actividades donde participaran las dos entidades anteriormente señaladas, para que lleguen a un mismo fin, puesto que la escuela en cierto modo pertenece a la comunidad.</p> <p><i>¿Cómo crees que se puede mejorar la relación entre la Escuela y la Comunidad?</i></p> <p>Una manera sería dejar de lado el individualismo, que así como la escuela enseña, la comunidad se haga partícipe en el proceso de formación de los jóvenes y no se siga andando cada uno por su lado, que si nos ven por la calle nos aconsejen.</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p> <p>Número 1</p> <p><i>¿Qué beneficios ha generado las relaciones que se han establecido entre Escuela y Comunidad?</i></p>
<p>Superar el individualismo</p>	<p>Muchos, porque mi hijo ha logrado muy buenas calificaciones, siempre ha estudiado ahí y en unión con los profesores que lo han ayudado mucho</p> <p><i>¿Cómo la comunidad ha incidido en la Escuela?</i></p>
<p>Escuela como lugar de calificación</p>	<p>Siempre hemos estado pendiente y en constante diálogo con los profesores, les he dado a conocer mis dudas y dificultades a los profesores, la relación ha sido buena, siempre hemos estado de la mano.</p> <p>Número 2</p> <p><i>¿Qué beneficios ha generado las relaciones que se han establecido entre Escuela y Comunidad?</i></p>
<p>Incentivado la interrelación</p>	<p>Los padres de familia siempre hemos estado enterados de la parte académica y comportamental de nuestros hijos y así hemos podido tomar correctivos al respecto, de la misma manera los profesores y así la institución marcha bien.</p>

	<p>¿Cómo la comunidad ha incidido en la Escuela?</p> <p>Positivamente porque la institución ha tenido en cuenta nuestras sugerencias para el buen desarrollo y cambiar cosas dentro del manual y el PEI que van en contra de la institución.</p>
--	---

MATRIZ GENERAL DE LOS DATOS RECOLECTADOS

CATEGORIZACION	CLASES DE PARTICIPACIÓN	FORMAS DE APARECER O "DARSE" DE LA PARTICIPACIÓN	DESARROLLO ESCOLAR vs DESARROLLO COMUNITARIO	REPERCUSIONES DE LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD
ESTUDIANTES	Mediante preguntas, trabajo de clases y diálogos	Mediante preguntas y participando en talleres, dentro y fuera de la clase	Aceptación recíproca	Se ha logrado hasta cierto punto la integración de la comunidad a la escuela
PROFESORES	Mediante el desarrollo de tres funciones lingüísticas: referencial, fáctica y connativa	1. Espontáneo 2. Reflexiva 3. Valorativa	1. Indiferencia inicial 2. Apertura a propuestas de participación 3. Pequeños avances en la integración a nivel participativo, por ejemplo el día del amor y la amistad	Dinamización de la relación escuela comunidad, comunidad escuela
COMUNIDAD	1. Pasiva en la primera fase 2. Pequeños procesos de participación activa	Actividades sugeridas por la escuela y actividades sugeridas por la comunidad (por ejemplo, bazares)	Asimétrico, es decir, no guardan la misma relación, pues el desarrollo comunitario no va paralelo al desarrollo escolar	Paulatino reconocimiento de la escuela por parte de la comunidad y de la comunidad hacia la escuela en lo referente a: a. identidad b. interrelación c. espacios de interacción

5.2. DESGLOSE DELCONTEXTO

No todos los comportamientos sociales pueden ser definidos como comunitarios. La comunidad reúne características propias; en primer lugar es relevante la existencia de un grupo social cohesionado, donde los individuos pueden proyectarse como personalidades globales, al margen de roles o *status*. Por otra parte, es necesaria la duración en el tiempo de tal tipo de relaciones porque no puede haber comunidad si no hay conocimiento mutuo, y éste sólo se alcanza prolongando en el tiempo la interacción. Desde esta perspectiva la sociedad comunitaria crea fuertes sentimientos de pertenencia. El grupo se les presenta nítidamente, cohesionado con la conciencia del Nosotros. Los contornos del grupo comunitarizado están estrechamente definidos. Nadie que no sea nombrado miembro del grupo puede relatar la historia grupal. El grupo necesita al otro, porque, por una parte, requiere el reconocimiento exterior para poder reproducir la idea de Nosotros y mantener así a cohesión (Cfr. GURRUTXAGA, Ander. 2000)

Por otra parte, reconociendo al Otro puede identificarlo, en unos casos como el desconocido, el extranjero; en otros como el contrincante o el enemigo. Este aspecto es muy importante para la definición comunitaria, ya que permite trazar una frontera simbólica cuyos límites sólo la comunidad controla, aunque el otro debe distinguirlos. Esto les garantiza la persistencia de una estructura de comunicación donde negociar cotidianamente su diferencialidad (Cfr. GURRUTXAGA, Ander. 2000:20). La vida dentro de la comunidad implica la ausencia de intereses propios y el hecho social de vivir en el grupo y para el grupo. Estar juntos es necesario para sus miembros, porque la compañía es el ritual que garantiza la existencia del Nosotros. Formas comunitarias se encuentran en medios sociales muy diversos como el estado, la iglesia, la escuela, sindicatos, etc.

La comunidad resume y sintetiza sentimientos y razones, tradición y modernidad. De hecho, no hay institución primaria o secundaria, grande o pequeña, donde no podamos encontrar formas de socialidad comunitarias. Otra cosa distinta es pretender que las estructuras comunitarias rijan los destinos modernos (Cfr. GURRUTXAGA, Ander. 2000:35 y ss). Ahora bien, teniendo en cuenta estas observaciones generales adentrándonos en los rasgos de la interrelaciones Escuela/Comunidad encontramos que a partir de las matrices anteriormente expuestas vemos que el proceso de interrelación entre estos dos mundos oscila entre la indiferencia y el etnocentrismo a un paulatino estado de interrelación en donde a partir del reconocimiento del otro (ya se de la Escuela a la Comunidad o de la Comunidad a la Escuela) se abre un horizonte de proyectos comunes y de vasos comunicantes en donde la comunidad como locus a priori al mundo de la Escuela incide en el ser y quehacer de esta.

Así consideramos que en la praxis a pesar de las asimetrías que las condiciones socioeconómicas y culturales imponen a uno y otro estamento el encuentro de estos es inevitable en y desde una educación que propende por la democracia y la solidaridad dado que la primera educadora desde el mundo de la vida (que es de naturaleza pre-científica y pre-categorial pero que es el suelo de todos estos discursos) es la comunidad o contexto de la Escuela y la Escuela de una u otra manera moldea e impregna a este contexto de un nuevo *ethos*. Por tanto, a modo de cierre de este acápite presentamos una última matriz en donde resumimos la manera de operar de la interrelación Escuela-Comunidad-Escuela. Lo anterior se puede visualizar de manera general en la siguiente matriz.

MATRIZ GENERAL DE SISTEMATIZACION DE LO COMUNITARIO

POBLACIÓN	TIPO DE PARTICIPACIÓN	MANIFESTACIONES DE LA PARTICIPACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD. COMUNIDAD-ESCUELA	PROYECCIÓN
ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Espontánea según la clase • Endógena (escuela-aula) • Exógena (escuela-comunidad) 	<ul style="list-style-type: none"> • De la indiferencia • A una paulatina participación • Participación contextualizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor participación en proyectos comunes
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> • Transición del rol docente • Apertura al <i>ethos</i> comunitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Retos a la apertura Escuela-Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Replanteamiento del rol de la Escuela
COMUNIDAD EN GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Receptividad • Participación activa 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento de otro tipo de Escuela • Identificación de un nuevo rol en la Escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Reestructuración de la manera de ser de la Comunidad

6. CONCLUSIONES

Al terminar nuestro itinerario por pensar la escuela como un proyecto de interrelación entre su ser, su quehacer y la comunidad nos atrevemos a esbozar a modo de tesis los siguientes puntos de llegada o partida para re-pensar el ser escuela desde otra perspectiva:

- La Escuela hija de los ideales modernos para poder establecer relaciones asimétricas con la comunidad debe sufrir una metanoilla en lo relativo a su *ethos* o modo de ser escuela. De tal manera que pase de una escuela endógena a una Escuela erógena.
- El reconocimiento por parte de la Escuela del contexto con sus fortalezas y falencias como locus educativo a priori que incide en el proceso educativo de la misma es la condición inicial para crear una Escuela Comunitaria.
- Se debe pasar de una escuela moderna a una escuela en diálogo con la postmodernidad en donde lo diferente tenga un lugar y un reconocimiento para poder establecer lazos con las nuevas generaciones que de una u otra manera llegan a la escuela a vivenciar procesos de socialización.

- De una participación pasiva de parte de la comunidad como sujeto invitado a los procesos de solidaridad gerenciados por la escuela se debe pasar al agenciamiento de proyectos mancomunados donde la escuela escuche y reconozca el saber de la comunidad como espacio pedagógico de naturaleza extra académica.
- Crear una Escuela comunitaria implica una reestructuración del ser y quehacer de la Escuela Tradicional que va de lo curricular a la praxis de aula.
- Una auténtica interacción pedagógica implica no sólo el replanteamiento de aspectos didácticos o gnoseológicos sino fundamentalmente implica un replanteamiento de la manera de experimentar la escuela en donde una nueva subjetividad aflore en donde del *ethos* individual se pase a la concretización del ser social en el nosotros.

BIBLIOGRAFÍA

Al Mufti I, Amago I, Carneiro R, Chung F, Geremek B, Gorham W, et al. (1996). ***La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.*** Madrid: Santillana.

BALL, S. J. (1997). ***Foucault y la educación. Disciplinas y saber.*** Madrid: Morata.

DURKHEIM, Emille (1984). ***La división del trabajo social.*** Barcelona: Akal.

GURRUTXAGA, Ander. (2000). ***El redescubrimiento de la comunidad.*** En: Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS. Universidad del país Vasco. N°. 56

DE ZUBIRÍA, Julián. (2007). ***Los modelos pedagógicos.*** Bogotá: Magisterio.

FOUCAULT, Michel (1986). ***La hermenéutica del sujeto.*** México: F.C.E.

GOMEZ BUENDÍA, Hernando (1998). ***Educación la agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano.*** Bogotá: PNUD-Tercer Mundo.

NAVARRO PERALES, Ma. José. (2008). ***Luces y sombras de la escuela actual: la escuela ante los retos de la postmodernidad***. Madrid: Universidad de Salamanca.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

DEWEY, John. (1972). ***Mi credo pedagógico***. En: ***Early works of John Dewey***. Carbondale, Southern Illinois University Press, Vol. 5, págs. 84-95.

DEWEY, John. (1972). ***Ethical principles underlying education***. En: ***Early works of John Dewey***. Carbondale, Southern Illinois University Press. Vol. 5.

ORAISON, Mercedes, PEREZ, Ana María. (2006). ***Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía***. En: ***Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*** Septiembre-Diciembre. N° 042. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.

PINEAU, P. - DUSSEL, I. - CARUSO, M. (2001). ***La Escuela como Máquina de Educar***. Barcelona:Piados.

PÉREZ SANCHEZ, Carmen Nieves. (2000). ***La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente***. En: ***Revista Iberoamericana de Educación***. Mayo-Agosto. N° 023.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.