

Muchas escuelas y colegios siguen plegados sobre sí mismos, están muy preocupados por sus problemas internos, tratando de “asumir” los cambios que de forma rápida las nuevas legislaciones les imponen. Pero, paradójicamente, las escuelas también han tenido que asumir sin mucha preparación nuevas demandas sociales.

Las relaciones que las escuelas establecen no sólo con las familias, -comunidad escolar-, sino con la sociedad en su conjunto -comunidad social-, Epsein las clasifica así: (citado por Quintina y Cerrillo, 1996):

- La escuela colabora con las familias.
- Comunicación escuela-familias.
- La familia colabora con las escuelas.
- Implicación en las actividades de aprendizaje en casa.
- Implicación en el gobierno escolar y en la toma de decisiones.
- Colaboración educativa de investigación e intercambio con la comunidad.

Los vínculos de la escuela con el entorno son muy limitados. En muchas escuelas o colegios se pide a los padres colaboración con las tareas de los niño/as. Algunas veces se piden tareas, sobre todo en los primeros años de primaria, sobre algunos aspectos de la realidad local.

Las relaciones que se establecen entre un centro y su entorno tienen que ver con las concepciones acerca de la función social de la escuela. Por esto, la relación escuela - entorno no sólo es un problema instrumental, no debe plantearse como un recurso didáctico más. Algunas propuestas educativas se preocupan por realizar proyectos pertinentes a las comunidades locales y por la adaptación de la propuesta educativa a las necesidades educativas y socio-culturales de la comunidad.

“Plantear la relación centro-comunidad nos lleva a una cuestión clave: ¿las escuelas actúan como mecanismos de control social o de desarrollo social? Si la escuela está enclavada en una comunidad social, las relaciones entre ambas no deben justificarse únicamente por la mejora del rendimiento de los alumnos, sino, fundamentalmente, por la contribución de la escuela a la mejora de esa comunidad” (San Fabián, 1996: 212).

Esto requiere una concepción diferente del educador. Frente a la imagen del educador como funcionario que cumple un horario o profesional-experto, nosotros consideramos al educador como intelectual-crítico que actúa no sólo dentro de su aula, sino también en esferas públicas más amplias. De alguna forma, el profesor como crítico cultural considera al conjunto de la sociedad como una gran escuela (Giroux, 1990). Esta idea la retoma San Fabián:

“Si una educación comunitaria exige dar al currículum una perspectiva cultural, su implantación no puede consistir sólo en facilitar el uso comunitario de las instalaciones escolares. La educación comunitaria implica entender la pedagogía como una política cultural, de donde se deriva, a su vez, un doble compromiso: dar al currículum una significatividad cultural y ejercer desde la escuela una crítica cultural” (1996: 211).

De otra parte, y basados en la interacción entre las escuelas y otros servicios sociales -salud, deporte y recreación, atención social-, los colegios y escuelas podrían contribuir en el desarrollo de un proyecto cultural comunitario que recoja propuestas y trabaje la coordinación de los servicios de una comunidad; se trata de esta forma de hacer no sólo redes escolares, sino redes educativas.

No se plantea la pretensión de que la escuela articule por sí sola una sociedad tan fragmentada como la nuestra. La escuela no puede plantearse la reconstrucción de la comunidad social, pero sí la construcción de una comunidad escolar viva que establezca relaciones educativas, interdependientes con su entorno.

Carbonell (1998) propone para fortalecer los lazos de las escuelas con su entorno lo siguiente:

- Aprender de los lenguajes múltiples de la ciudad.
- Permitir el contacto intergeneracional.
- Realizar actividades de compromiso y solidaridad.
- Observar y analizar cómo el entorno refleja desigualdades.
- Tener en cuenta que el entorno no es tan sólo lo inmediato, muchos factores globales pueden influir decisivamente en lo local.

En la experiencia del Programa RED encontramos varias escuelas y colegios realizando actividades y estrategias de relación con el entorno. Por ejemplo, una escuela realizaba con padres y madres (especialmente con padres) un trabajo sobre buen trato con los niño/as, además participaba en su localidad en la red para evitar el maltrato infantil. Un colegio ofrecía desde hacía más de diez años cursos de panadería y modistería a los padres y madres.

### ***Los asuntos de convivencia***

La convivencia se da y es una parte esencial de la cotidianidad de la escuela. Se manifiesta en las relaciones interpersonales de la vida diaria. Unas determinadas características de convivencia de una institución educativa no se producen por los reglamentos o manuales, no es algo que se

pueda decretar, es parte fundamental del clima institucional, del ambiente educativo.

Una forma de plantear el asunto de la convivencia liga la construcción de comunidad educativa y la consolidación de una cultura democrática en la escuela, lo cual supondría, entre otros elementos:

- a. Una formación ciudadana que reconozca al sujeto humano como actor social con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de los asuntos de la vida pública (Martínez, 1995: 62). La ciudadanía es un proceso de diálogo y compromiso con las posibilidades de la vida pública. Formarse como ciudadano significa, como lo plantea Touraine (1997), la capacidad y la voluntad del individuo de ser un actor, de controlar su entorno, de extender su zona de libertad y de responsabilidad.

De esta forma se considera a la escuela como lugar o espacio público de formación ciudadana.

“Por espacio público quiero dar a entender..., un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje en torno a las cuales las personas se reúnen para hablar, dialogar, compartir sus relatos y luchar juntas dentro de relaciones sociales que vigoricen, en vez de debilitar, las posibilidades de la ciudadanía activa” (Giroux, citado por Martínez, 1995: 66).

El desarrollo de la cultura democrática podría ser un reto para la escuela pública con lo cual sería necesario su fortalecimiento y su reconstrucción.

- b. Pensar y actuar teniendo en cuenta que los actores de los procesos educativos somos seres históricos. El reconocer la historicidad permite profundizar la comprensión de los fenómenos y situaciones de la vida social, ver su desarrollo, su formación, su nexos con las condiciones históricas concretas que les dan sentido y participar en su transformación.
- c. Realizar una formación basada en la negociación cultural. “La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios” (R. J. Bernstein citado por Martínez, 1995: 65).

“La reconstrucción cultural deberá proveer de herramientas conceptuales y metodológicas con las que interpretar los significados construidos en ese contexto institucional, además de armar intelectualmente a los sujetos para

enfrentarse a la comprensión crítica de los sucesos y acontecimientos de la vida cotidiana. Compartir y negociar creencias y valores, establecer relaciones directas, multilaterales, y basadas en la cooperación y el apoyo mutuo, son características definitorias de una comunidad democrática” (Martínez, 1995: 65,66).

Se hace necesario un trabajo de construcción de identidades, ya que muchas veces no se reconocen y respetan las identidades culturales particulares de los ciudadanos y ciudadanas, a menudo diferenciadas por la etnicidad, la raza, el sexo o la religión. Muchas prácticas sociales son unas prácticas homogeneizadoras. “A la pedagogía se le abre el reto de aprender a escuchar el diálogo de las diferentes identidades culturales, reconocer su producción cultural y amplificar sus voces” (Martínez, 1995: 65).

La posibilidad de crear un ambiente democrático donde se puedan trabajar los conflictos.

La convivencia y la cultura democrática también están relacionadas con el poder, con el uso del poder. Al intentar construir cultura democrática en la escuela no podemos basarnos sólo en el voluntarismo, tenemos que reconocer que la escuela es una institución contradictoria, como nos lo señala Santos Guerra. La democracia escolar tiene limitaciones de desarrollo al tratarse de una democracia cautiva: la institución escolar es jerárquica, posee un conocimiento hegemónico, tiene la capacidad de evaluar (1994).

A pesar de estas condicionantes “la construcción compartida de la norma, los acuerdos que nos reconocen derechos, el respeto compartido..., instituyen un clima de signo positivo en el que es posible el aprendizaje y la convivencia”. (Santos, En: Plaza, 1996: 11).

No podemos ver como contradictorios la disciplina (que no es equivalente a control vertical) y el construir un ambiente de trabajo. El lograr una adecuada disciplina supone despertar el interés y hacer agradables las actividades y la participación, el respeto mutuo basado en la cooperación y la autonomía, suscitar el gusto por el estudio, por el esfuerzo en el trabajo de aprender.

La forma como se construye la convivencia depende, en parte, de las concepciones educativas, de los objetivos que se busquen con la educación, si se busca el orden por el orden o se persigue aprender a tomar decisiones, a participar, a expresarse, a discutir.

Pero es necesario tener en cuenta que la escuela no es autónoma, algunos elementos que conforman la disciplina y la convivencia son la pre-

sión social, la concepción curricular, la dirección de los centros, las metodologías utilizadas y las formas de evaluación y control. La escuela en gran parte representa el orden establecido; la sociedad exige a la escuela, le exige a los profesores que fomenten el “buen comportamiento”.

Para Plaza (1996: 36) la metodología de trabajo es un elemento clave que condiciona las relaciones interpersonales.

Plaza presenta una visión de los diferentes elementos que afectan y configuran el clima social en la escuela:

“- La situación arquitectónica o el lugar donde se realiza la tarea educativa.

- La estructuración y distribución temporal de las tareas fundamentales, los tiempos de clase, las reuniones...

- La situación socio-cultural del centro. Cada centro genera un clima relacional, con sus pautas, valores y creencias; con sus funciones, papeles y sistemas de participación...

- Los medios tecnológicos. El clima social del centro quedará influido por las amplias posibilidades que ofrecen los medios utilizados en beneficio de alumnos y profesores.

- Los contextos políticos, económicos y administrativos en los que se mueve, condicionan el estilo de clima social que se genera en los centros. La legislación y la consideración socioeconómica del status de los profesores supedita también el clima social” (Plaza, 1996: 42 y 43).

La convivencia es un asunto central en lo pedagógico, así muchas veces no se le tenga en cuenta, gran parte de la desmotivación, de la falta de iniciativa de los maestros y de los estudiantes depende de un ambiente donde es difícil la expresión, donde la descalificación, la etiquetación es parte de la vida cotidiana.

La convivencia tiene relación con la forma como se dan y se resuelven los conflictos. Muchas teorías acerca de la organización escolar omiten cualquier referencia al conflicto o lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante. Cuando lo consideran, ven necesario gestionar el conflicto para mantener el control.

Las instituciones escolares como afirma Fernández Enguita (1992) son sede de conflictos propios y de la sociedad en general. En cualquier organización, inevitablemente se produce un cierto tipo de hegemonía, de poder, y, como afirman Gramsci y Foucault, toda hegemonía genera una resistencia y con ella una determinada conflictividad.

La mayoría de las decisiones (las formas de conducción de la organización, el tipo de relaciones entre la escuela y la administración o la comunidad en que se inserta) se asientan en unas determinadas concepciones, valores, en la primacía de unos intereses sobre otros que en definitiva hacen referencia a la inevitabilidad del conflicto.

Si bien el conflicto puede ser positivo, si se hace crónico, deja de tener sus propiedades vitalizantes y democráticas y se puede convertir en un elemento desestabilizador.

Jarés (1993: 74) señala la importancia de afrontar positivamente los conflictos para la vida escolar. ¿En qué contexto se suscitan los conflictos?, ¿quiénes son los protagonistas?, ¿qué los origina?, ¿qué canales de comunicación y participación se ponen en marcha cuando surge el conflicto?, ¿cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos y profesores para participar en la toma de decisiones?, ¿cómo se resuelven los conflictos?, ¿cómo se da el manejo del poder cuando hay conflictos?, ¿se discute acerca de la relación entre las dimensiones organizativas y su incidencia en la aparición, tratamiento de los conflictos?

“El afrontamiento positivo de los conflictos puede estimular y favorecer el desarrollo organizativo de los centros educativos en el sentido de posibilitar una mayor autonomía, una profundización de la democracia, un mejor desarrollo profesional y una mayor sensibilidad a los problemas del centro y de su entorno” (Jarés, 1993: 75).

En la experiencia del Programa RED de la Universidad Nacional se han desarrollado varios proyectos de investigación relacionados con la convivencia; se trataron temas como la disciplina en los recreos (la mayor parte de problemas y conflictos entre estudiantes suceden en los recreos donde no hay presencia de los profesores), el daño de los muebles y artefactos de las escuelas, los conflictos personales entre estudiantes, el trabajo con pandillas.

Hemos presentado un panorama general de diferentes aspectos relacionados con la comunidad educativa. Son muchos los interrogantes que nos quedan y estamos preocupados por las posibilidades reales de desarrollar muchas de las ideas planteadas ¿será que la construcción de comunidades escolares y comunidades educativas es un asunto de moda pasajera, de requisito formal para llenar en el Proyecto Educativo Institucional o podrá constituirse en un problema pedagógico de fondo? ¿las múltiples presiones que recaen sobre los profesores, directivos y sobre la escuela en general dejarán tiempo y energía para pensar estos aspectos pedagógicos, relacionados con la construcción de comunidad educativa

(de la participación, de la relación con el entorno, de la convivencia), como asuntos vitales en la conformación de propuestas pedagógicas democráticas? ¿Podremos los profesores pensar y actuar para configurar las escuelas como espacios democráticos, en función de nuestro desarrollo personal y social, y el de los niños, jóvenes y adultos? En últimas ¿cómo aprenderemos a vivir en este país o en el planeta si no podemos vivir digna y alegremente en las pequeñas comunidades escolares y educativas a las que pertenecemos?

## Bibliografía

- ANTÚNEZ, Serafín (1993). *Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de Educación No. 13*, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona. Barcelona, Horsori.
- BÁRCENA, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- BELLO, Gabriel et al. (1990). *Comunidad y utopía*. Madrid, Lerna.
- BLANCO, Amalio (1993). "La psicología comunitaria, ¿una nueva utopía para el final del siglo XX?" En: *Psicología Comunitaria*. Madrid, Textos Visor.
- BONILLA, Edith (1998). *El ejercicio de la democracia en el Centro Educativo Distrital El Pesebre*. Trabajo de Grado de Educación Preescolar, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- BORRERO, Camilo (1997). *Del reglamento al manual de convivencia*. Materiales 28, Santafé de Bogotá, CINEP.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- CARASCOSA, Miguel (1989). "Participación en la comunidad educativa". En: SAENZ, Óscar. *Organización escolar*. Madrid, Grupo Anaya.
- CARBONELL, Jaume (1998). *Escuela y Entorno* (Ponencia presentada en el evento internacional organizado por el IDEP). Santafé de Bogotá.
- FERNÁNDEZ, Mariano (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar*. Madrid, Paideia y Morata.
- FERNÁNDEZ, Mariano (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, José (1993). "Cuestiones y modelos teóricos en psicología comunitaria". En: *Psicología Comunitaria*. Madrid, Textos Visor.
- GIL, Fernando (1997). *La participación democrática en la escuela*. Santafé de Bogotá, Cooperativa del Magisterio.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- GURVITCH, Georges (1941). *Las formas de sociabilidad. Ensayos de sociología*. Buenos Aires, Lozada.
- HILLERY, G. (1955). "Definitions of Community: Areas of Agreement". En: *Rural Sociology* 20:116-131.
- JARES, Xesús (1993). "Los conflictos en la organización escolar. Barcelona". En: *Cuadernos de Pedagogía, No 218*. Barcelona.

- KEMMIS, Stephen (1993). "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". En: *Investigación en la Escuela*, No. 19. Sevilla.
- KOPER, Adam y KOPER Jessica (1985). *The Social Science Encyclopedia*. London, Routledge & Kegan Paul.
- MAGENDZO, A. y DONOSO, Patricio (1992). *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Santiago de Chile, PIIE.
- MARTÍNEZ, Jaume (1995). "Cultura democrática y escuela pública". Sevilla. En: *Investigación en la Escuela*, No. 26.
- PEÑA, José Vicente (1997). "Educación política y participación escolar". Barcelona. En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 256.
- PLAZA, Francisco (1996). *La disciplina escolar o el arte de la Convivencia*. Málaga, Aljibe.
- QUINTINA, Martín y MORENO, Cerrillo (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid, Sanz y Torres.
- SALVAT (1993). *Enciclopedia Salvat Universal*, Barcelona, Salvat.
- SAN FABIÁN, José Luis (1996). "EL centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas?". Barcelona. En: *Revista de Educación*, No. 309.
- SÁNCHEZ De Horcajo, J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1996). "La democracia, un estilo de vida". Barcelona. En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 251.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga, Aljibe.
- SEQUEDA, Mario (1996). *Educación comunitaria, cultura democrática y proyectos históricos-pedagógicos*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- SCHWARTZ y DERUYTTERE (1996). *Consulta comunitaria y desarrollo sostenible*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.
- SCHEIN, E. H. 1985 (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*, Barcelona, Plaza y Janés.
- SILLS, David, dir. (1974). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar.
- TÔNNIÉS, Ferdinand 1887 (1947) *Comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Losada.
- TOURAINÉ, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- VARIOS (1996) "Manual de uso". Barcelona. En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 251.
- VIDAL, J., CARAVE, G. y FLORENCIO, M. (1992). *El proyecto educativo de centro*. Madrid, Eos.
- WEBER, Max. (1964) *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.