Notas sobre comunidad educativa

Jorge Jairo Posada Escobar
Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Participó en el Programa RED durante los años 1998 - 1999

"Una extraña paradoja conmueve nuestro presente. En plena expansión del individualismo occidental, enfervorizado ante el desfallecimiento de los sistemas estatales, no deja de resultar llamativo el recurrente empeño por mantener sólidas referencias comunitarias: comunidad europea, comunidad autónoma, comunidad científica, etc.

Desentrañar la idea de comunidad en nuestro paradójico tiempo parece ser entonces una tarea científico-filosófica necesaria. Desde las ciencias sociales a la ética, pasando por la historia del pensamiento y la filosofía política, el interés por lo comunitario se ha acrecentado, puesto que no en vano la crisis de la idea moderna de comunidad es uno de los elementos fundamentales de la crisis de la modernidad" (Bello,1990).

Introducción

En la primera parte de este trabajo se hace una revisión bibliográfica sobre el concepto de comunidad; en la segunda se recogen una serie de planteamientos sobre la comunidad educativa. Las consideraciones de esta segunda parte incorporan la reflexión y el análisis de las experiencias investigativas y pedagógicas de los profesores vinculados al grupo de comunidad educativa del Programa Red de la Universidad Nacional.

Esclarecer el significado de comunidad ha sido una preocupación desde el comienzo de la sociología, recientemente de la filosofía y la historia de la ciencia, de la psicología comunitaria y, con especial entusiasmo, de la filosofía moral y política.

El término comunidad se refiere a un amplio rango de fenómenos y ha sido usada en el mundo con diversos significados. En 1955, Hillery encontró más de 94 definiciones de comunidad usadas por los sociólogos.

Una confusión o tensión en su conceptualización, se ha dado entre la comunidad como tipo de colectividad o unidad social, y comunidad como tipo de relaciones sociales o sentimientos (Koper y Koper, 1985).

No hay consenso respecto al significado de comunidad. Para algunos, comunidad siempre se refiere a un grupo social que se define parcial-

mente en términos de espacio, para otros denota cualquier grupo que comparte una identidad común, por ejemplo, un grupo extenso de profesionales del cual pocos integrantes se ven alguna vez cara a cara, o un clan numeroso disperso, o incluso una nación entera. En la literatura relativa a la comunidad "aparecen constantemente tres temas principales: territorio, sentimiento de lo que significa nosotros (un sentido de) destino compartido, de cosas en común... y organización social (interacción social estructurada y reglas, normas de interacción compartidas mutuamente) y roles sociales reconocidos" (Keith, 1982, citado por Schwartz y Deruyttere, 1996: 9).

Para Cernea (citado por Schwartz y Deruyttere, 1996: 9) las "comunidades y las aldeas son unidades residenciales geográficas, y no necesariamente organizaciones constituidas en sociedad". De esta forma, un conglomerado de población no es necesariamente una comunidad; una población puede carecer de suficiente intensidad de organización interna para que haya una acción común sostenida, la organización social y el sentimiento de nosotros, que serían elementos mínimos de la comunidad.

Consideramos que las ideas sobre comunidad educativa pueden ser enriquecidas con la revisión de las diferentes tradiciones teóricas del concepto de comunidad.

1. Principales «tradiciones" teóricas sobre el concepto de comunidad

Tönnies

Para este sociólogo la comunidad es, en oposición a sociedad, el grupo humano que se funda en la solidaridad profunda e instintiva, creada por vínculos naturales de sangre, raza, proximidad física, y en el predominio de la afectividad espontánea y la memoria colectiva sobre la reflexión y la organización racional de la relaciones humanas.

En su obra *Comunidad y sociedad* (publicada originalmente en 1887), Tönnies define la comunidad como el agrupamiento humano fundado en la solidaridad orgánica, profunda e instintiva, que no depende de la reflexión o la razón personal, sino del peso difuso y asimilado por todos de unos elementos (medio natural, costumbres, tradiciones, lazos de sangre y étnico-culturales, etc.), que son los que configuran el grupo y le dan sentido. Desde esa misma perspectiva, la sociedad encarna el agrupamiento humano edificado sobre una base contractual, que depende de elecciones individuales racionales, de la formulación de unos fines por

realizar y unas tareas que cumplir. En función de esa oposición, lo propio de la comunidad son las relaciones afectivas directas e interpersonales, mientras que en la sociedad se imponen las relaciones sociales propiamente dichas, es decir la estructuración y la organización de la sociabilidad primaria y espontánea.

Ferdinand Tönnies creó una teoría de los tipos ideales o "conceptos normativos", como él prefirió llamarlos. La teoría y tipología de Tönnies se basan en su concepción de la naturaleza de la voluntad humana, en la que distingue dos formas: voluntad natural o esencial y voluntad de elección o racional.

Según este autor, la voluntad natural o *Gemeinschaft* denota "comunidad de sentimientos", que es resultado de la semejanza y de una experiencia compartida. Predomina en sus relaciones la voluntad natural; ejemplo de ellas son los lazos que unen a la madre con el hijo, al marido con la mujer y a los hermanos con las hermanas. No se circunscribe al parentesco formal, ya que la vecindad y la propiedad colectiva producen una unidad análoga, y la misma amistad es una forma de *Gemeinschaft.*

La voluntad racional o *Gesellschaft* se caracteriza por el predominio de la voluntad racional, que opera en función de la lógica del mercado. Las relaciones son contractuales; los valores son monetarios. La vida cosmopolita, hacia la cual, según Tönnies, evolucionaba la sociedad, se basaría en las expresiones últimas de la voluntad racional: ciencia, opinión pública informada y control por la "república de los estudiosos" (Sills, 1974).

Durkheim

Émile Durkheim, en su libro *De la división del trabajo social* (originalmente publicado en 1893), examinó las relaciones entre dos hechos: que la división del trabajo en la sociedad era una fuente de solidaridad social (entendida la solidaridad como relación entre diferentes) y que la sociedad primitiva era relativamente homogénea. Durkheim tomó la variación de los tipos de derecho como un símbolo o reflejo de los tipos de solidaridad. En la que él denominó solidaridad mecánica o unidad social basada en la similitud, se da un derecho represivo, penal o criminal. En contraste con el derecho represivo, el derecho civil trata de las relaciones entre partes de la sociedad. Las sanciones del derecho civil implican restitución en lugar de castigo. Esta solidaridad la llamó solidaridad orgánica y al tipo de sociedad caracterizado por este tipo de solidaridad lo asoció con la organización profesional.

Para Durkheim el desarrollo de una base de solidaridad supone el retroceso de otra, la evolución de la sociedad puede concebirse en función del paso de la solidaridad mecánica a la orgánica.

Durkheim ha sido criticado por dar excesivo relieve a la división del trabajo como fuente de solidaridad en la sociedad moderna y por considerar las formas jurídicas como índices de solidaridad, además, muchos estudios antropológicos han mostrado que las comunidades llamadas primitivas tienen muchos elementos de lo caracterizado por Durkheim como derecho civil.

Las teorías de Tönnies, de Durkheim y más recientemente de Parsons son intentos por explicar la evolución de las sociedades primitivas a sociedades modernas, creando para esto explicaciones modelo o llamadas de tipos polares, creándose así unas posiciones dicotómicas: o se da la comunidad o se da la sociedad.

Comunidad en la sociología norteamericana

En la llamada escuela de Chicago, corriente sociológica norteamericana, el término comunidad se retoma ampliamente, matizando su sentido. Ellos la definen como el grupo humano que, formando parte de una sociedad global, se caracteriza por un área territorial definida, un elevado grado de interacción social entre sus miembros y un nivel de cohesión suficiente para distinguirlo de los otros grupos territoriales parciales que integran la sociedad global.

Esta corriente ha divulgado el término comunidad referido a todo grupo humano que, aún formando parte de una unidad social más vasta, constituye por el número de sus componentes una colectividad relativamente numerosa (superior al pequeño grupo), en la que los individuos poseen un grado considerable de conocimiento mutuo y mantienen relaciones interpersonales y funcionales de manera permanente dentro de un área territorial bien definida, y coinciden en el uso habitual de unos medios comunes para conseguir fines también comunes. Para Fichter comunidad es "un sector organizado de la sociedad total vinculado a un área territorial" y también "una agrupación, o una red, de pequeños grupos, que, en su totalidad, aparecen en muchos aspectos como un gran grupo social" (Salvat, 1993).

Sobre esas bases se planteó la tarea de una sociología de la comunidad con estudios dedicados a complejos de vecindad, aldeas y comunidades rurales, barrios o zonas urbanas, ciudades, etc. La orientación de

los estudios iniciales de esta escuela sociológica tendía a considerar cada comunidad como un microcosmos y un universo social cerrado y a creer que los resultados del estudio de una comunidad local podrían generalizarse a la sociedad global. Esta posición fue criticada por considerar a la comunidad como un sistema social autónomo y autosuficiente en vez de situarla en el proceso social global, como un fenómeno no entendible si no se le relaciona con el sistema social global del que forma parte.

Max Weber

Este sociólogo estudió la sociedad capitalista y el proceso de modernización. Consideró que la sociedad y la comunidad son dos formas de relación social que coexisten: la sociedad se basa en una compensación o en una unión de intereses por motivos racionales, en cambio la comunidad se inspira en el sentimiento subjetivo de los participantes de constituir un todo.

Para Weber el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Según él, cada vez más en las sociedades modernas las instituciones se organizan basadas en la racionalidad.

La comunidad es fundamentalmente, según Weber, un modo de relación social, es un modo de acción intersubjetiva, un sentimiento que supone algunos valores de lealtad y de reciprocidad.

> "Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo tradicional) de los partícipes de constituir un todo. Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud de la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una unión de intereses con igual motivación" (Weber, 1964:33).
>
> "Comunidad sólo existe propiamente cuando sobre la base de ese sentimiento la acción está recíprocamente referida -no bastando la acción de todos y cada uno de ellos frente a la misma circunstancia- y en la medida en que esta referencia traduce el sentimiento de formar un todo" (Weber, 1964:34).

La comunidad como forma de sociabilidad

En la teoría sociológica de G. Gurvitch (1941) la comunidad es una forma de sociabilidad, intermedia entre la masa y la comunión, que se caracteriza por un grado medio de intensidad en la participación de los individuos en un nosotros (grupo, clase, sociedad global) en que se integran.

Para Gurvitch comunidad significa uno de los tres tipos básicos posibles de intensidad con que el sujeto social participa en un nosotros. Si éste es siempre "un todo irreductible a la pluralidad de sus miembros", e implica "una participación mutua de la unidad en la pluralidad y de la pluralidad en la unidad", la intensidad con que se realiza esa fusión parcial del individuo en lo colectivo (nosotros) puede alcanzar diversos grados, que Gurvitch reduce a tres fundamentales: el de la masa (grado mínimo), el de la comunidad (grado medio) y el de la comunión (grado máximo posible). De acuerdo con esa perspectiva, la comunidad es, entre las formas de sociabilidad, la más estable, duradera y racional; se halla tan alejada del tipo de participación superficial que distingue a la masa como del tipo de participación máxima, amenazada de proyecciones paroxísticas, que caracteriza a la comunión.

Gurvitch critica las clasificaciones que establecen una jerarquía entre formas de sociabilidad; él ve esta jerarquía tanto en los planteamientos de Tönnies como en los de Durkheim. Gurvitch dice que Durkheim planteó que la evolución histórica se da a través de la sustitución de la solidaridad mecánica por la solidaridad orgánica y, al considerar que el desarrollo de la personalidad individual de los miembros del grupo se vincula a la afirmación de la solidaridad orgánica, pensó que el desarrollo de la sociedad va necesariamente en el sentido de la consagración de los derechos individuales, lo que sería al mismo tiempo un proceso de moralización.

Parecido sucede con las ideas de Tönnies al afirmar que la comunidad es característica de las formas primitivas de la vida social, y la sociedad, de las formas evolucionadas. Y como Tönnies hace una preferencia ideológica por la comunidad, la evolución social le parece más bien una regresión moral.

Comunidad y psicología comunitaria

La psicología comunitaria ha retomado la discusión acerca de la idea de comunidad. Para algunos teóricos de la psicología comunitaria la comunidad puede ser considerada como sistema ecológico y social, o como sentido-sentimiento construido por un grupo humano.

Como sistema social puede conceptualizarse como "el conjunto de grupos de población que viven juntos en un lugar urbano o rural, en condiciones específicas de organización y cohesión social y cultural" (Blanco, 1993:15). Tales grupos pueden ser estudiados como conjuntos de relaciones sociales, y éstas pueden ser contempladas en términos de personas que ocupan determinadas posiciones y cumplen papeles sociales.

Cada comunidad satisface las necesidades locales mediante la especialización de funciones y de personal, con lo cual se constituyen subsistemas comunitarios: sanitario, educativo, económico, religioso, familiar y de comunicación. Así la comunidad, como un sistema, puede ser considerada como la interacción entre estos subsistemas.

Cuando los psicólogos comunitarios consideran la comunidad como sistema ecológico-ambiental, destacan la influencia del hábitat y sus variaciones en el comportamiento y adaptación diferencial de los seres vivos a ese ambiente o medio. Retomando los trabajos de la escuela de Chicago, realizan estudios de comunidad que muestran la influencia del ambiente físico y social en los comportamientos personales.

> Los estudios de ecología humana coinciden en que el territorio físico compartido favorece una continua y estrecha interacción, de la que se desprende una realidad social común definida por normas, valores, creencias, modelos de comportamiento, lenguaje, de los que acaba nutriéndose en alguna medida el individuo y que acaban siendo visibles en su forma de actuar.
>
> A ello subyace una hipótesis cuya formulación la diera Mila Alihan en *Ecología social* (1974, citado por Blanco, 1993: 15):

"toda acción, fenómeno o movimiento de seres vivos tiene una base territorial. Atributos esenciales del concepto de comunidad son: una base territorial; unas relaciones orgánicas, espontáneas, de nivel primario".

Desde esta perspectiva se han realizado varios estudios que tienen a la comunidad territorial como marco de referencia. Para muchos psicólogos comunitarios el comportamiento está en relación con el nicho o nido ecológico tanto física como socialmente, condicionando así toda la vida humana, por ello se puede considerar al modelo ecológico ambiental como un modelo de la psicología comunitaria.

Otros psicólogos comunitarios conceptualizan la comunidad como sentido-sentimiento construido. Resaltan la necesidad e importancia de sentir comunidad, solidaridad y pertenencia, integración, influencia y conexión emocional. Ya no se trata de comunidad como lugar, sino como un proceso (García, 1993: 73) de sociabilidad, responsabilidad y relacionabilidad. Pero, se trata de un proceso por construir, de un sentido-sentimiento compuesto de pertenencia-cohesión-apoyo y aceptación-libertad, tolerancia que favorezca el óptimo desarrollo de todos y que satisfaga las necesidades, tanto de diversidad como de apoyo y bienestar compartido y participativo. Podría definirse este sentido de comunidad como la "sensación de pertenencia, seguridad e interdependencia, confianza mutua y

compromiso de satisfacción de las necesidades entre los miembros de una comunidad" (García, 1993: 73).

Así mismo Blanco, (1993: 14) plantea: "Por comunidad nos referimos a una pluralidad de individuos que se congregan en torno a una estructura normativa, valorativa e incluso comparten algunos modelos de conducta formando una serie de grupos más o menos extensos (Tönies hablaba de la ciudad como comunidad doméstica, vecinal, comunidad económica, comunidad religiosa y étnica), caracterizados por un estilo y una frecuencia de relación de la que se carece en otras formas de asociación a la que normalmente subyace algún tipo de proximidad o de semejanza por razones biológicas o sociales".

Según Blanco (1993: 16) Henri Tajfel aporta un elemento, escasamente definido con anterioridad: el de identidad social, el de definición de uno mismo de acuerdo con la posesión de ciertos atributos o características que nos diferencian claramente de los otros, el de las consecuencias psicológicas que se desprenden de la pertenencia a un grupo. La hipótesis de Tajfel es que algunos elementos de la imagen que los individuos tienen de sí mismos provienen del hecho de pertenecer a ciertos grupos y tal hecho acaba ejerciendo alguna influencia sobre algunos aspectos de la conducta del propio individuo, en especial sobre aquellos que definen las relaciones intergrupales.

Así mismo Blanco (1993: 17) considera que es muy importante tener en cuenta los aportes del maestro de la psicología social Kurt Lewin, según el cual, el individuo actúa no simplemente como individuo, sino como miembro de un grupo social. Lewin hizo un estudio sobre la influencia que sobre el comportamiento individual acaban ejerciendo distintas atmósferas o ambientes grupales creados respectivamente por un liderazgo democrático, otro autocrático y un tercer *laissez faire*.

Siguiendo a Lewin, el concepto de comunidad es un concepto parejo al concepto psicosocial del grupo. Desde este punto de vista, la comunidad es un conjunto de individuos que a partir de un modo de relación llega a configurar una realidad social y psicológica con sus propias leyes y una peculiar dinámica, cuyos movimientos y acciones no pueden ser explicados, pues acude únicamente a sus componentes individuales, ni pueden ser reducidos a acciones personales. En esta propuesta late una lógica de las relaciones, que ha sido compartida por varios autores: Kurt Lewin y su hipótesis de que las cosas son fundamentalmente por su relación y no por su diferencia, George H. Mead y su hipótesis de que la interacción se erige como condición indispensable para la existencia de la sociedad y para el desarrollo de la persona (Blanco, 1993: 18).

Lo comunitario en la actualidad

Una de las características de esta confusa época parece ser la reedición de una vieja añoranza, de una antigua nostalgia por formas más directas de relación, por estilos más personalizados de apoyo, por modelos diferentes de intervención en diferentes ámbitos de la existencia del ciudadano.

La modernización rompe la comunidad tradicional (donde había lazos no racionales, de sentimiento). La modernidad promete unos vínculos generales, más racionales, una tolerancia dada por la luz de la razón y del conocimiento (algunos filósofos posmodernistas afirman que esta razón fue clasista, colonialista, sexista). Hoy habría un resucitar de la confianza en las pequeñas comunidades, pequeños grupos, cuyos vínculos no están dados por la razón sino por el sentir como, por ejemplo, las pandillas, las iglesias.

Los autores de la escuela crítica de Frankfurt van a plantear que fue la razón instrumental, no toda la razón, la que rompió los lazos comunitarios, que la razón todavía tiene mucho que hacer para mejorar la comunicación humana.

Sigue existiendo en la actualidad la tensión en la conceptualización de la comunidad, por un lado como:

- Tipo de colectividad.
- Un grupo social que comparte un espacio.
- Unidades residenciales geográficas.
- Algo dado, donde la tradición es importante.
- Centrada en el pasado.

Por otro lado como:

- Un grupo humano con un tipo de relaciones o sentimientos.
- Determinada identidad común, o sentido de pertenencia.
- Organizaciones constituidas sin mediar un espacio geográfico.
- Algo por construir.
- Centrada en la propuesta.

Algunos pensadores se preguntan el porqué sigue vigente la idea de comunidad. Se han dado diferentes debates recientes sobre el tema en la filosofía política: el debate entre comunitaristas y liberales (ver Bárcena,1997).

Bello (1990) afirma que la actualidad del tema está relacionado con dos funciones de la idea de comunidad: la función de supervivencia moral y

la función eufémica: fabulaciones de comunidad. Sugiere una hipótesis: en el entorno de la idea/imagen de la comunidad hay un núcleo axiológico, valioso, con el que estarían conectados los diversos intentos de su reconstrucción. Para él

> "la idea o imagen de la comunidad está conectada pragmáticamente con los valores primarios o inevitables de la forma de vida humana; por eso aparece desempeñando las funciones cuyos efectos podemos identificar con la realización de dichos valores.
>
> Podremos ver a la comunidad vinculada, a través de sus ideas o imágenes, a una función de supervivencia y, en su contexto pragmático, a una función ontológica modulada; a una función política y, finalmente, a la función eufémica, relacionada con las diversas fabulaciones de la comunidad, a cuyo común denominador podemos dar el nombre de 'comunidad imaginaria' o 'comunidad mítica', con el significado de deseada o soñada" (Bello, 1999: 47).

El debate actual sobre el concepto de comunidad está cruzado por la distinción entre comunidades reales e imaginarias. Casi todos los filósofos toman distancia de la situación de las comunidades reales y proponen alguna versión imaginaria que significa un arreglo importante de lo que hay como comunidad, o bien una enmienda a la totalidad. Para Bello los planteamientos de diferentes teóricos se sintetizarían así:

> "Para Rawls y Rorty el arreglo consiste en mejorar los sentimientos de identidad y pertenencia a la propia comunidad. Uno tratando de proporcionarle un fundamento racional firme, mientras el otro de desfundarla o desfundamentarla. Apel y Habermas tratan de trabajar sobre la estructura de los procesos de comunicación que producen el tejido comunal, a la que encuentran sistemáticamente distorsionada. Algunos comunitaristas como A. MacIntyre proponen enmiendas a la totalidad. Este ve los resultados presentes de la modernidad como una catástrofe moral, y propone como remedio un tipo de comunidad radicalmente diferente del modelo liberal que inspira a las modernas comunidades occidentales. Algunos filósofos postmodernos ponen en cuestión cualquier tipo de comunidad, tanto real como imaginaria" (Bello, 1990: 8 y 9).

Bello analiza algunos planteamientos de Apel donde propone una ética para la era de la técnica, basada en la creación de comunidades reales con base en la comunicación. De esta manera afirma:

> "Podríamos concluir que la ausencia, de algún tipo de comunidad imaginaria o ideal en la real, puede hacer peligrar el valor de supervivencia del género humano como comunidad de comunicación real; y que el agotamiento de las energías utópicas (Habermas) de la modernidad ha contribuido poderosamente a hacernos patente la contingencia del valor de supervivencia de la comunidad de comunicación real que aún creemos ser..." (Bello, 1990: 48).

La lingüística entraría en la discusión pues, desde la pragmática, el núcleo de identidad axiológica, o valor moral de los individuos, tiene sus condiciones de posibilidad en la existencia de una comunidad de interpretación o conversación, cuya contextura es, en último término, hermenéutica. Pues el vínculo comunal no es otro que el proceso permanente de interpretación conversacional, en función de símbolos compartidos, tanto en relación con el pasado como con el futuro; dando lugar, de este modo, a la construcción social de una comunidad de memoria y de esperanza, que crea y recrea la unidad de los muchos y diversos.

También Habermas (1985) argumentará a favor de la necesidad de pertenencia a algún tipo de comunidad o contexto de comunicación como único recurso contra el suicidio psicológico, cultural y moral, que implicaría la carencia de comunicación y, por tanto, de significación y valoración morales para la propia identidad.

Bello (1990) también retoma la idea de Arendt, la cual considera que la vida individual es efímera y fútil, y carente de significado en sí misma al estar expuesta a la transitoriedad temporal. Lo único que puede remediar su casi absoluta insignificancia es su inserción en un espacio o mundo "común".

A pesar de que este debate no ha concluido, una razón que sí ha puesto de presente tal discusión es que un aspecto central de la comunidad es su heterogeneidad, incluso la comunidad más sencilla está dividida internamente no sólo por edad, sexo y parentesco, sino también por desigualdades económicas, políticas y sociales. A estas diferencias socioeconómicas se pueden agregar otras en el sentimiento de nosotros, basadas en el género, la etnia, la religión, el tiempo que se ha vivido en un lugar y el nivel de instrucción.

Esta heterogeneidad socioeconómica (desigualdad, diversidad de intereses, estructuras latentes y manifiestas incluso en los asentamientos más pequeños y la complejidad de las culturas locales) hacen necesario identificar los diferentes intereses y el tener en cuenta las características socio-culturales. Esta idea es muy relevante para pensar en la comunidad educativa, ya que en cada una de éstas siempre hay diferentes intereses, nunca son un grupo homogéneo, son un espacio de y para la interculturalidad. Hoy no podemos ver la comunidad, sin analizar el papel del poder y del conflicto, no tener en cuenta esta situación real es crear una fabulación.

Desde la sociología, Touraine (1997) afirma que se ha creado en la sociedad actual una disyuntiva inquietante entre el modelo uniforme de la

globalización mundial, que ignora la diferencia de las culturas y el aislamiento de las comunidades que afirman sus identidades en la exclusión del otro. Según Touraine, en esta sociedad actual de la información, si bien tenemos más información, no tenemos casi nada en común, y cuando compartimos unas creencias y una historia, rechazamos a quienes son diferentes de nosotros. Por esto Touraine plantea que debemos escapar a la elección entre la globalización que ignora la diversidad de las culturas y la preocupante realidad de volver a las comunidades encerradas en sí mismas.

> "... no tenemos que adaptarnos pasivamente a una sociedad y una cultura de masas detrás de las cuales se ocultan fuerzas muy reales de dominación; pero la elección que hay que hacer no es entre la defensa del orden pasado y la aceptación del desorden presente; debemos concebir y construir nuevas formas de vida colectiva y personal" (Touraine, 1996: 22).

Touraine concluye en sus estudios que no podemos vivir juntos, es decir, combinar la unidad de una sociedad con la diversidad de las personalidades y las culturas, si no se pone la idea de sujeto personal en el centro de la reflexión y de la acción.

Por otra parte, otro elemento del discurso contemporáneo sobre comunidad, es el de "comunidad científica", muy propagado desde que apareció el libro de Kühn, *Las revoluciones científicas*. Aunque este planteamiento ha sido criticado por Bourdieu y ha preferido desarrollar el concepto de "campo científico" y "capital científico" (1997), se ha vuelto bastante común hablar de comunidades académicas. Por ejemplo, algunos teóricos importantes de la pedagogía crítica como Kemmis han defendido la idea de comunidad como una propuesta para la conformación de grupos de profesores y como forma de organización educativa escolar. Kemmis retoma los planteamientos de Taylor sobre las condiciones para la existencia de una comunidad:

> "1. Que las personas compartan creencias y valores.
> 2. Que las relaciones que se establezcan entre estas personas sean directas y múltiples, y no indirectas, como cuando las personas se encuentran aisladas unas de otras, y que tampoco sean especializadas y limitadas.
> 3. Que dichas relaciones se caractericen por una reciprocidad equilibrada, en la que exista un flujo recíproco de acción, de forma que los actos individuales beneficien a todos, existiendo un sentimiento de solidaridad, fraternidad y respeto mutuo" (Taylor, 1982, citado por Kemmis, 1993:16).

Kemmis afirma que los valores comunitarios son un ideal, pero esto suscita la cuestión de si debe abandonarse la idea de comunidad por iluso-

ria. Kemmis (1993) considera que el ideal comunitario todavía es relevante y significativo, y que proporciona un importante punto de referencia para la teoría social. Desde este punto de vista, el concepto de comunidad nos puede ayudar a trabajar las experiencias negativas producidas por la confusión, la alienación y la fragmentación social, estados que, al ser superados, hacen posible experimentar la identidad y la pertenencia, la fraternidad, la solidaridad y el respeto mutuo, experimentar, en suma, el sentido de comunidad.

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

> "La posibilidad de una vida racional, productiva, justa y satisfactoria para todos, depende de que la sociedad sea una sociedad educativa: una sociedad en la que las personas aprendan la una de la otra sus perspectivas y experiencias, y en la que aprendan de las consecuencias de sus acciones, de forma que las acciones de cada una de ellas tengan consecuencias para todas ellas" (Kemmis, 1993: 19).

Podríamos, pues, concluir diciendo que, si bien el término comunidad ha sido profundamente cuestionado desde las ciencias sociales, tanto en su uso sustantivo como en el de unidad de análisis, hay que reconocer que es un término que conserva hoy una valoración muy positiva, incluso en el lenguaje cotidiano, asociada a un "pasado feliz" o a un futuro utópico, a una solidaridad política o a un comportamiento comunal, y que, por lo tanto, sigue convocando y animando prácticas y proyectos de socialidad de diferente cariz político. Y es precisamente desde esta perspectiva que se ha incorporado el término en la legislación educativa colombiana.

2. Sobre comunidad educativa

> "En este marco de preocupaciones, algunos se han preguntado ya qué podemos hacer para aprender a vivir juntos en la aldea planetaria cuando, de hecho, y al parecer, no sabemos o no podemos vivir en las comunidades más abarcables a las que por naturaleza pertenecemos. Si una pregunta esencial de la democracia se refiere, pues, a si queremos o podemos participar en la vida comunitaria, cualquier reflexión relacionada con la educación del ciudadano no puede limitarse a elaborar materiales y un instrumental inmediatamente aplicable en la práctica en ausencia de una reflexión teórica sobre estas preguntas" (Bárcena,1997:14).

El concepto de comunidad educativa puede ser entendido de diferentes maneras. Inicialmente podríamos decir que no es la simple suma de padres (madres), estudiantes y profesores que hacen parte de una misma institución escolar. Pensamos que por el solo hecho de ser decretada o formulada por la ley no existe la comunidad educativa. Para nosotros ésta no es algo dado sino algo por construir.

Tampoco ella se reduce a unas relaciones centradas alrededor de la escuela como institución. La comunidad educativa puede incluir a varios niveles del sistema educativo y abarcar a otras esferas no institucionales de la sociedad.

Freddy Salazar lo plantea así: "Actualmente se llama comunidad educativa al conjunto de la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación, rompiendo con la idea de confinar la educación únicamente al ámbito de la escuela como era costumbre en nuestro medio (...) Ello quiere decir que tienen objetivos comunes en el proceso educativo y que sus acciones específicas son complementarias" (Salazar, 1997: 52).

La idea de que estas agencias socializadoras-educadoras tienen un objetivo común es bastante discutible, hay contradicciones y diferencias importantes y posibles complementaciones, pero esto es una posibilidad por desarrollar.

Podemos decir que la forma como se conciba la comunidad educativa, la forma como se impulse su construcción o desarrollo depende de la concepción pedagógica de la que se parta. Algunas concepciones pedagógicas, por ejemplo, han formulado el reto de relacionar la escuela con el entorno de una manera activa, mientras que otras posiciones pedagógicas han propiciado el aislamiento de la escuela con el medio circundante.

El concepto de comunidad educativa en las prácticas educativas ha estado relacionado con los siguientes asuntos:

- Creación de una comunidad dentro del colegio o escuela, lo que supone una fuerte democratización de las relaciones entre profesores, entre profesores y alumnos, y entre profesores, directivos y padres y madres de familia (la que se podría denominar como comunidad escolar).
- Participación de la comunidad externa en la escuela, que puede ser la comunidad local, o de los padres y madres a varios niveles: en las actividades propiamente educativas o curriculares, en el gobierno escolar a través de los consejos escolares donde deberían decidirse ele-

mentos importantes de las propuestas educativas del centro, o en actividades extraescolares.

- Organización de la institución escolar como centro comunitario, como la proyección social del centro en la comunidad, ya sea ofreciendo una serie de servicios comunitarios en el mismo centro (biblioteca, instalaciones deportivas, salas culturales, programas de formación) o realizando acciones directamente en el entorno.
- Enriquecimiento de las actividades educativas del centro con recursos del entorno, construyendo elementos del currículo a partir de acciones con la comunidad-entorno, o temas e intereses de dicha comunidad.
- Integración del centro escolar a procesos comunitarios más amplios de desarrollo local.

En Colombia se han dado experiencias educativas que se plantean el asunto de lo comunitario en relación con algunos de estos aspectos. Pero recientemente el término comunidad educativa ha adquirido más relevancia, no tanto por la necesidad real de su construcción, o por el impacto de las experiencias, sino por su formulación legal.

Veamos el siguiente cuadro comparativo que muestra dos formas de entender la comunidad educativa, la primera impregnada por una lectura literal de la ley y la segunda una visión crítica del concepto de comunidad educativa:

Comunidad educativa	
No existe o preexiste (hay que construirla)	Existe (como algo dado por la Ley)
Hay que proponérselo, como medio y como propósito.	Surge espontáneamente.
Se propicia la creación de nuevas acciones, se apoyan nuevas iniciativas, se dan rupturas	Cumpliendo las normas y creando los órganos de gobierno que se plantean por Ley.
Se crean diferentes mecanismos de participación (institucionalizados y no institucionalizados), se da la participación a diferentes niveles..	La participación se reduce a cumplir los rituales de elección para lograr la representación.
Es un elemento transversal al proyecto educativo institucional y al currículo..	Es algo añadido al proyecto educativo institucional y al currículo.
Se crea un estilo de gestión democrático que permea la vida cotidiana.	Se genera un estilo de gestión no democrática que no facilita la construcción de comunidad educativa.
Hay reflexión explícita sobre el tema.	No hay reflexión sobre el tema.

La cultura organizacional de la escuela como espacio fundamental donde se construye la comunidad escolar

El concepto de comunidad educativa incluye o presupone el de comunidad escolar, como comunidad que se construye alrededor del trabajo educativo que se realiza en la escuela y desde la escuela.

Por esto pensamos que para pensar la comunidad educativa es muy importante retomar los estudios sobre la organización escolar, entre otros, los realizados por Santos Guerra, Gairín, Antúnez, Ball. Estas conceptualizaciones nos sirven para entender la escuela como organización social, es decir nos permiten entender qué tipo de comunidad educativa se puede construir, dadas unas condiciones.

Para Santos Guerra (1997) hay diversas formas de entender la escuela desde las teorías de la organización. La escuela no sólo es una organización formal, que responde estructuralmente, en la escuela hay personas que desempeñan papeles, que siguen normas, que practican rituales.

Santos Guerra plantea que "los procesos de socialización que se desarrollan en el marco de la organización escolar configuran la conducta de los individuos, que de forma consciente o inconsciente los asimilan y los hacen propios, a través de los rituales" (1997: 84). Sin embargo, es necesario matizar esta afirmación, porque ella supondría que los individuos y su comportamiento están sobredeterminados por la organización escolar, pareciera que los actores de la escuela no tuvieran la posibilidad de hacer resistencias.

La cultura escolar constituye el currículo oculto de la escuela[1], y se ha pensado que éste determina, en gran parte, la formación ideológica y de valores de las personas que están en un centro educativo.

Esto nos indica que para estudiar la comunidad educativa es imprescindible analizar la cultura escolar, los ambientes reales no prescritos que se conforman en la vida cotidiana de un centro escolar.

---

[1] Eisner denomina como tal a lo que la escuela trasmite como efecto del ambiente o «cultura de la escuela», como también se le ha denominado, producto de las interacciones que se producen entre las personas intervinientes en el currículum (docentes y alumnos) y entre éstas y los contenidos culturales que se transmiten. Eisner sostiene que la «escuela socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración, que aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea» (Magendzo y Donoso, 1992).

Al considerar la escuela simplemente como la organización formal, compuesta por una estructura organizativa, se exagera la visión normativista, legalista de los asuntos escolares; esta posición lleva a pensar que se hacen las cosas porque un decreto o ley lo exigen, no porque es una necesidad sentida. Esto ha pasado en bastantes escuelas, y así lo muestran algunas investigaciones [2] y trabajos de campo, la conformación del gobierno escolar, la construcción de comunidad educativa tomó de sorpresa a muchos directivos y maestros, y se realiza con frecuencia simplemente por cumplir con formalismos legales.

Otra conceptualización que aporta significativamente para entender la comunidad educativa es la visión de la institución escolar enmarcada dentro de la tensión macropolítica- micropolítica. En cuanto a lo macropolítico la escuela recibe muchas presiones de la sociedad, sin quererlo entra a parecerse a la sociedad macro donde se da, sirve como elemento reproductor de dicha sociedad. Pero también en la escuela se da una micropolítica: "La micropolítica consiste en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses" (Hoyle, 1982 citado por Santos, 1997: 184). Hasta hace poco el poder sólo se veía situado en el gobierno central, pero con los estudios de Foucault, se ha comenzado a ver poder en muchas otras instancias. Ball (1989) es uno de los teóricos que más ha aportado a comprender los mecanismos micropolíticos utilizados en los centros escolares. Para él la estructura de poder en los centros influye decisivamente en la dinámica de las relaciones psicosociales. Se dan ciertas negociaciones implícitas entre profesores, entre profesores y directivas, entre profesores y alumnos, etc. La dinámica de cada centro crea unas determinadas estrategias de poder; el poder no necesariamente lo representa la autoridad formal, también se relaciona con la capacidad de control o de influencia en las decisiones.

Pero a pesar de pensar la escuela como organización cultural y como micropolítica, tampoco se puede olvidar que las estructuras formales, las dimensiones institucionales de la organización constituyen un condicionamiento fuerte de la realidad educativa. Por esto Santos Guerra propone una interpretación de la organización escolar utilizando un enfoque que vincula lo formal con lo micropolítico:

[2] Por ejemplo, Bonilla, Pacífica (1998) *El ejercicio de la democracia en el Centro Educativo Distrital el Pesebre*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional.

> "Mi punto de vista se podría sintetizar en este postulado: comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como escuelas de reclutamiento forzoso, de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización" (Santos, 1997: 186).

Las características de la escuela, las contradicciones en las que está enmarcada la organización escolar hacen muy difícil la construcción de comunidad escolar, la vuelven otra contradicción. La construcción de comunidad escolar supone, entonces, no sólo transformar los ideales de la escuela, las formulaciones de proyectos educativos institucionales, sino también las prácticas, los proyectos educativos institucionales reales.

Por eso, la comunidad escolar está enmarcada en una determinada cultura organizacional, como forma peculiar de vivir, de trabajar, pensar y expresar, los valores, los significados, las tradiciones y las costumbres. En un texto clásico sobre la cultura organizacional, Schein la define como "un modelo de presunciones básicas -inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado, al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa a integración interna-, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros, como el modo correcto de percibir pensar y sentir esos problemas" (1988: 25-26).

La cultura juega un papel regulador, ya que la mayor parte de la información que se transmite tiene un carácter simbólico, es decir, no explícito, pero precisamente por esa circunstancia su fuerza expresiva es mucho mayor que la de los documentos oficiales y programáticos de una escuela.

La cultura de la escuela tiene relación con (Coronel, 1993):

- El curriculum oculto.
- La micropolítica institucional, tensiones, intereses, grupos de presión, "subculturas", resistencias.
- Valores, normas, expectativas, reglas.
- La cultura sentida: clima o atmósfera institucional.
- Imagen del centro ante los padres y la comunidad.
- Rol del director como mediador.

La importancia concedida en los últimos años a la cultura organizativa de las escuelas ha hecho resaltar la concepción de escuela como comunidad frente a la escuela como organización formal. Mientras que esta última reclama nuestra atención sobre la estructura, la racionalización y el control de los procesos, la idea de la escuela como comunidad se

refiere, en palabras de Sergiovanni (citado por Coronel, 1993: 9), a la socialización profesional, a los valores y propósitos compartidos, al compañerismo.

La vida organizativa y social de las escuelas es dependiente de cómo y por qué canales se haga circular la información, de la agilidad y la transparencia en el modo de resolver los conflictos, del estilo que muestran los líderes, etc., y sobre estos aspectos la dirección tiene un respetable margen de maniobra.

> "Todos los grupos humanos establecen unas prácticas culturales que vienen determinadas por la propia dinámica interna del grupo y por las características de las personas que lo forman. Además de esto se dan unas normas organizativas, generalmente impuestas de algún modo, y las interpretaciones que los grupos hacen de estas normas, lo que conforma unas prácticas que frecuentemente se petrifican, máxime cuando estas normas funcionan en el terreno de lo no explicitado.

Dos elementos esenciales de diferenciación de una cultura organizacional son las relaciones de poder y el clima de centro" (Vidal, 1992: 201).

Además de las relaciones de poder se da el clima de centro, que está relacionado entre otras cosas, con las actitudes personales, el grado de satisfacción con el trabajo, con la participación.

> "El juego de las diversas relaciones entre todos los elementos de la institución escolar es la esencia de este clima que configura la organización. La realidad social de un centro se vive como una situación ecosistemática, en la que es posible captar relaciones e interacciones, bien por la relación afectuosa entre colegas, cooperativa, empática o bien por relaciones de distanciamiento, conflicto, y a veces agresividad.
>
> Una característica (de esta cultura) del proyecto ritual como ya se ha planteado, es su no explicitación, su enmascaramiento de aspectos que no quieren ser reconocidos. No se especifica ni se reconoce, pero es algo que tiene la fuerza de costumbre" (Vidal,1992:204).

Tres elementos constitutivos de la comunidad educativa: la participación, la convivencia y la relación con el entorno

Desde la experiencia de investigación de los maestros que están vinculados al Programa RED, el concepto de comunidad educativa se ha planteado en relación con tres elementos:

1. La participación en la organización escolar, en el gobierno escolar, en el aula.

¿Cómo se da la participación en la vida cotidiana del centro o escuela? ¿Cómo se da la participación en el gobierno escolar? ¿Qué procesos participativos se dan? ¿Qué niveles de participación se dan?

2. Relación con el entorno.
   ¿Qué tanto se estudia el entorno?, ¿se tiene en cuenta en el proyecto pedagógico? El entorno inmediato, pero también el contexto más amplio que lo influye (la situación nacional, la globalización, demandas del contexto, legislación...).
   ¿Influye en el entorno?, ¿lo utiliza como un recurso educativo? ¿es cerrado ante él?

3. Los asuntos de la convivencia. La construcción de acuerdos explícitos e implícitos, los asuntos disciplinarios. La creación de una determinada cultura escolar.
   El problema de la convivencia ¿cómo compromete a todos los profesores e instancias de la organización escolar?

Estos tres elementos articulados y relacionados con la formación en valores, en especial con la formación ciudadana, han sido elementos fundamentales en los trabajos de investigación y de construcción de comunidad educativa.

La participación

San Fabián (1996:199) señala cómo la idea de la participación de la comunidad, como fundamento de la gestión escolar, ha tenido una gran difusión. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que la existencia de un

gobierno escolar, elegido según la ley, no garantiza de por sí la participación. "Una cosa es hablar de participación y otra muy distinta aunar metas y proponer soluciones que integren la acción educativa de los ambientes escolares y familiares" (Ridao, citado por San Fabián, 1996: 200).

En otro ensayo se había planteado (Posada, 1997) la necesidad de pensar a fondo la participación en la escuela como una forma de construir una propuesta de formación democrática, como un elemento inherente de la formación democrática y no como un agregado o característica más de una moderna gestión escolar. La participación tiene un carácter educativo, se aprende la democracia haciéndola.

En relación con la participación en los consejos de gobierno escolar algunas investigaciones han mostrado cómo estas organizaciones son estructuras formales que no inciden de una manera real en las decisiones de la escuela (Bonilla,1998; Fernández, 1992: 88): se da un funcionamiento paralelo con la vida cotidiana; los consejos directivos se vuelven órganos formales o lugares de confrontación; la realidad participativa de los padres y madres se define como "una mayoría silenciosa y una minoría sospechosa" (San Fabián, 1996: 201).

Las diferentes situaciones escolares donde los padres y madres intervienen son esclarecedoras del modelo y contenido de su participación: reuniones de consejo, normalmente en torno a temas disciplinarios, informaciones estadísticas sobre evaluaciones, resolución de trámites previamente elaborados, reuniones informativas generales a principio de curso; entrega de notas o de boletines; organización de actividades extraescolares, casi siempre por un grupo reducido; asistencia a algunas actividades puntuales; ayudar a resolver déficit u organizar la obtención de dineros para laboratorios u otras dotaciones, etc.

> "La participación de los padres, limitada a contactos ocasionales, es reforzada por su concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y una idea simplista del progreso escolar: aprobar sin problemas, adquirir conocimientos, superar los cursos. Si los profesores son poco conscientes del curriculum oculto, los padres menos aún".
>
> La participación de padres y alumnos es restringida y estrictamente formalizada en ámbitos centrales (control de recursos, decisiones sobre personal, etc.). Las asociaciones vaciadas de contenidos, recursos y poder y subordinadas". (San Fabián,1996: 201).

Algunas experiencias han llevado a muchos profesores a pensar que es casi utópica la colaboración entre la familia y la comunidad-entorno,

que es todo un proyecto a largo plazo. Algunos educadores y directivos docentes nos plantearon en el transcurso de dos años en el trabajo del Programa RED que es casi imposible pensar en la articulación con los padres de familia y con personas de la comunidad entorno, si antes no se ha dado un proceso de articulación entre los maestros de un centro escolar. El prerrequisito para construir comunidad escolar es el de construir comunidad de educadores, porque son ellos los que pueden liderar el proceso. En la práctica no siempre es así, algunos maestros -sin formar colectivo-, o las directivas, algunas veces jalonan procesos de integración y participación de estudiantes, de padres-madres y otros miembros de la comunidad entorno.

Para pensar el asunto de la participación introduciendo matices, más allá de si existe o no existe, y para crear algunos mecanismos concretos de participación, es importante retomar la idea de los niveles de participación.

Quintina (1996: 284) considera que la participación de la comunidad en la escuela puede tener estos niveles:

- Ausencia de participación.
- Información.
- Consulta no vinculante para la toma de decisiones.
- Cooperación en la resolución de situaciones de crisis.
- Colaboración en la instrucción y desarrollo del curriculum.
- Participación en el gobierno del centro, a través de los consejos.

Antúnez (1993: 66), citando a Horcajo, plantea los siguientes niveles de participación:

- Información
- Consulta
- Elaboración en común
- Codecisión (cogestión)
- Delegación
- Autogestión.

Nosotros consideramos clave tener en cuenta estos niveles, ya que así es posible pensar la participación como proceso, la cual no se da de una vez por todas. Estos niveles nos ayudan a entender cómo los mecanismos más simples de participación son la información y la consulta. En muchos colegios se hacen consultas y por esto se dice que ya hay participación, pero en realidad estas consultas sólo se hacen para legitimar decisiones ya tomadas.

Una reflexión que también aporta para comprender la participación es la relacionada con las dificultades que en ésta se den, este análisis sería necesario hacerlo en cada contexto específico, sin embargo, varios autores han señalado algunas de carácter general:

"1. En cuanto a la planificación: dificultades en determinar la comunidad y sus necesidades, posible existencia de un conflicto de valores entre la dirección del centro y la comunidad, falta de tradición de participación democrática de la comunidad en la vida escolar.

2. En cuanto a barreras administrativas: escasa flexibilidad de la organización del centro para introducir estrategias de interrelación, reducida formación y experiencia del equipo.

3. En cuanto a infraestructura: el hecho de que el incremento de actividades haga inadecuados los edificios" (Quintina,1996: 285).

En un ensayo sobre participación (Posada, 1997) mencionábamos las siguientes dificultades para la participación:

Poca trayectoria organizativa, experiencias negativas previas, miedo producido por la violencia, fragmentación de la vida social, estructura jerárquica del sistema educativo, contenidos y métodos educativos no participativos, relaciones autoritarias al interior y, en general, en el contexto social amplio.

Como la participación de la comunidad no se da espontáneamente se hace necesario crear no sólo un discurso sobre la participación, sino también los mecanismos concretos, los espacios democráticos reales para dicha participación.

Es evidente que los padres y madres, para participar y comprometerse, necesitan sentirse personal y directamente afectados y tenidos en cuenta. En ningún caso debe darse por supuesta la implicación activa de los padres, sino que ésta debe ganarse. La participación debe ser propiciada en forma permanente. Mejorar la implicación de los padres puede ser un objetivo de la institución escolar, lo cual podría favorecerse adaptando el horario a sus posibilidades y convocándolos con suficiente antelación e información.

Es conveniente dedicar un tiempo a mejorar la comunicación con los padres y madres, intercambiar información, crear compromisos, facilitar ocasiones para la comunicación y el intercambio que ayuden a profesores, padres y madres y estudiantes a conocerse mejor, a crear una con-

ciencia de grupo y a identificarse con el centro. Es difícil que haya implicación si no hay confianza o desconocimiento entre las personas.

Lo que se ha dado es un modelo de participación esporádico y puntual, que la mayoría de las veces se manifiesta -y agota- en la votación y en la delegación de responsabilidades. "La participación en los consejos no es el principio y fin de la democracia. Los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquéllos en los que se desarrolla la cotidianidad, esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial y los profesores con sus colegas y directivos" (San Fabián,1996: 209).

En la vida concreta de las escuelas, la participación de los padres y madres se ha convertido en un conflicto que, en apariencia, compromete la privacidad y la profesionalidad del trabajo de los educadores. Hay que reconocer las dificultades y los conflictos que puede generar la participación activa de los padres y madres en la escuela, sin embargo, la participación de los padres y madres en los centros no deslegitima socialmente a los educadores, sino que más bien puede ser una fuente de compromiso real con la educación de sus hijos y de apoyo al trabajo educativo que se realiza en las escuelas.

Participación y colaboración no significa trabajar juntos en armonía, la participación puede traer conflictos, discusiones, tensiones. Trabajar con los padres y madres no supone uniformidad. Un ambiente de participación requiere unos acuerdos básicos sobre los valores educativos más importantes, pero también se necesita respetar la diversidad y tolerar las discrepancias.

La participación de los padres y madres es un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar. Si los profesores desconocen las condiciones y peculiaridades de la educación familiar, difícilmente podrán incorporar el contexto socio-familiar a sus proyectos educativos y curriculares. Las expectativas de las familias son determinantes en el proceso educativo. Ridao (citado por San Fabián,1996: 202) afirma que las familias pueden entender la escuela como un lugar de aparcamiento de los hijos, un lugar de adquisición de conocimientos con sentido utilitario o un lugar de formación integral.

Algunas investigaciones han enfatizado el hecho de que la implicación de los padres en los centros escolares es un factor importante para el éxito académico de sus hijos. Los padres constituyen un recurso frecuentemente oculto para las instituciones escolares y los profesores necesitan

reconocer su potencial. La incidencia del hogar en el rendimiento excede la variable del estatus sociocultural (Quintina, 1996).

Para fortalecer la relación entre la escuela con los padres y madres se necesita potenciar instancias mediadoras entre la familias y los centros. ¿Cómo se puede llegar a la integración familia-centro únicamente a través de los representantes de los padres en un consejo? La preparación y realización de actividades educativas conjuntas, donde participen padres y madres, profesores y estudiantes, puede ser una condición de diálogo cultural.

También se puede dar la participación de colectivos externos, organizaciones culturales, asociaciones, grupos profesionales, para lo cual la escuela o colegio requiere entablar intercambios con el entorno.

En relación con la participación de los estudiantes, Fernández Enguita (1992: 76) señala las limitaciones a las que se ha sometido la participación estudiantil. Por un lado, se les invita a participar, pero muchas veces de manera utilitaria para ayudar a controlar la disciplina; por otro lado, cuando la participación es asumida en serio por los estudiantes y quieren comenzar a pensar y a decidir, se les dice que son inmaduros, que no saben lo que quieren.

> "Todo se alinea del lado de los profesores para permitirles definir y ordenar la realidad escolar y exigir que los alumnos se amolden a sus definiciones y al orden por ellos creados. En medio de tal asimetría, la participación de los alumnos no es entendida por los profesores en términos de co-decisión, es decir, de reparto de la capacidad de determinar la vida escolar, sino en términos de co-laboración, esto es, de asunción activa, por parte de los primeros, de unos fines y unos medios previamente dictados, individual o colectivamente, por los segundos" (Fernández, 1992: 80).

Para Fernández la escuela que restringe las formas de participación de los estudiantes o que las canaliza exclusivamente a través de los mecanismos de representación, configura una escuela de la pasividad, no enseña la negociación de intereses, y genera una educación para la democracia en la que los estudiantes aprenden a delegar su capacidad de acción.

Las relaciones entre la escuela y su entorno

Para Carbonell (1998) la relación de la escuela con el entorno es más que una serie de técnicas y actividades, es un asunto central de una cultura escolar, porque la disociación escuela-vida sigue siendo un problema central de la escuela.

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 curriculum 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 curriculum 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 nexo 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 Enciclopedia.* 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.
TÔNNIES, Ferdinand 1887 (1947) *Comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Losada.
TOURAINE, 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.