

Estudios Sociales
Vol. XXXVII, Número 136
Abril-Junio 2004

EL RETO DE LA ESCUELA POPULAR. LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS MODELOS PEDAGÓGICOS QUE INTEGREN SUJETO, COMUNIDAD Y CULTURA.

"Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen muy poco o casi nada merecen que la escuela les abra horizontes".

Prudencio Piña Valdez, sj.¹

Introducción. La urgencia de una visión intercultural en la educación

La riqueza más opulenta del pobre es su cultura. Desde que nace la disfruta, se nutre de ella, la comparte en las fiestas populares, en las paredes de su casa, en las palabras que escucha a sus familiares... hasta el momento que llega a la escuela. Cuando llega a esta institución donde ocurrirá su segunda socialización, aquella que le acercan a las entidades sociales, le empiezan a cuestionar (en el mejor de los casos) o a despojar (en la peores situaciones) de su cultura, de sus

¹ Sacerdote jesuita. Profesor Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago

tradiciones; se la matizan, se la cuestiona, se la identifican como cultura menor en comparación a la cultura que las instancias “pensantes” ha determinado que es “cultura verdadera”.

Esto es más dramático en nuestra América Latina, tan llena de tradiciones incluso mestizas que sistemáticamente son negadas por tendencias tecnocráticas, economicistas, moralizantes de la educación. Los ciudadanos crecen con las creencias que hay muchas culturas pero algunas son más paradigmáticas y más modélicas que otras, que algunas desafortunadamente tienen que ser absorbidas o desaparecidas por las más “adecuadas” o las más “científicas”.

El pueblo dominicano tiene una hermosa tradición cultural. Muchas de las actuales propuestas técnicas, religiosas, multilingües no incorporan la cultura nacional o lo hacen un rango pobre. Nuestros niños penetran en ambientes “renovados” donde los planes de estudios dicen poco del color de su cultura nacional desplazados por la selección de currículos “importados” o adaptados. Este artículo pretende reflexionar sobre algunos fundamentos pedagógicos que sirvan para rescatar las interacciones culturales en los medios educativos.

1. La educación como intercambio cultural

La educación es un proceso en el cual las personas se integran dinámicamente, se socializan y preparan para crear y recrear tanto, los conocimientos, las experiencias como las habilidades para vivir. Este proceso permite a los estudiantes apropiarse de los saberes culturales que se han producido y acumulado, para proyectarla y mejorar las condiciones de vida propia y social.

La educación, entonces, puede considerarse como una interacción cultural básica donde los grupos humanos propician la asimilación de los elementos necesarios para promover habilidades y competencias orientadas a su existir cotidiano.

La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI considera enseñar como un arte y como una ciencia y que, a pesar de los cambios tecnológicos, el maestro sigue siendo insustituible. *“El trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva de*

EL RETO DE LA ESCUELA POPULAR: LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS MODELOS PEDAGÓGICOS QUE INTEGREN SUJETO, COMUNIDAD Y CULTURA

*manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y los interrogantes de mayor alcance”.*²

Esta interacción ha de posibilitar en las personas la autonomía reflexiva y crítica para poder juzgar los acontecimientos y situaciones de la vida cotidiana y poder intervenir sobre ellos de manera responsable.

Por lo tanto, educar es también comunicar una capacidad de mirada que sepa interpretar los múltiples “textos” y contextos culturales donde los grupos humanos habitan, superando las lecturas convencionales o manipuladoras que pretendan empobrecer la comprensión de si mismos. “... educar es ayudar o posibilitar reconstrucciones críticas de nuestras experiencias. El desarrollo de la identidad y la creación de una ciudadanía crítica, el diálogo desde las diferencias, y el intercambio de argumentos en el marco de una esfera pública que analice las situaciones de desigualdad e injusticia y posibilite actuar sobre esas situaciones”.

El reto de la educación depende, entre otros elementos, de actitudes pertinentes de los implicados y de una creativa relación pedagógica entre maestros y estudiantes que no aplaste a los grupos discentes en su identidad de origen; donde se vea el acto de enseñar como una instancia de crecimiento común. “La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de estos, sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber.”

Para procurar una pertinente relación pedagógica, es necesario que las propuestas educativas consideren: la condición de desarrollo de la realidad infantil y/o juvenil, los espacios reales para su creatividad, los procesos de responsabilidad ético-social que pueden asumir sin renunciar a su edad y los contextos culturales donde se proponen los programas. Como dice Escudero, los centros son como son, por que así han sido establecidos, pero también lo construyen quienes los habitan⁵. “Los centros escolares son comunidades de personas

² Delors, 1996

³ H.Giroux. “Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y saberes”. Aportes 53(1999)11-17

⁴ Delors, 1996

⁵ J.M. Escudero, A. Bolívar, M.T. Gonzalez, J.M. Moreno. *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*. Barcelona : ICE –HORSORI, 1997

—posiblemente con intereses, concepciones, necesidades diferentes— que se relacionan unas con otras, que interpretan y atribuyen significados a lo que ocurre en su entorno de trabajo y a los acontecimientos en los que están cotidianamente implicados. Son los miembros de la organización, a través de esos procesos interactivos e interpretativos, los que van generando y sosteniendo determinados modos de dar sentido a la realidad en la que están inmersos, y determinados modos de entender y hacer frente al funcionamiento organizativo; son ellos, en definitiva quienes construyen la realidad organizativa del centro.⁶

En este sentido, es necesario avanzar en visualizar la perspectiva integral y compleja del proceso educativo y los retos que genera a las instituciones, en especial con la consolidación de procesos de aprendizajes en una sana integración de la cultura en la propuesta curricular.

II. La estrategia del diálogo de saberes y negociación cultural. Tres autores

La metodología del diálogo de saberes y negociación cultural es una propuesta de algunos pedagogos latinoamericanos que sugieren aceptar críticamente en los procesos educativos, la expresión de los diversos paradigmas culturales, políticos, teóricos que brotan de los espacios socioculturales donde conviven y se relacionan los sujetos. El reto sería intentar la integración de todas esas fuerzas culturales: el contexto internacional y su interés globalizante, la irrupción de culturas exógenas, la persistencia de culturas locales que intentan sobrevivir, la necesaria la formulación de nuevas formas de convivencia. Todo esto proponerlo con un talante educativo desde la comunicación como ethos de la postmodernidad.

Cabe hacer la aclaración de que la negociación cultural y el diálogo de saberes no es un proceso pensado exclusivamente para la educación popular por “*educadores de escritorios*” teóricos y desencarnados; es una estrategia de acercamiento educativo con raíces hondas en la cultura mestiza de América Latina, en las propuestas constructivistas y en las interacciones cotidianas de la vida popular. Esta reflexión se apoyara en tres educadores colombianos muy conocidos en su país

⁶ M.T. Gonzalez. *La mejora de la organización de los centros escolares*. Universidad de Murcia, 2000.

EL RETO DE LA ESCUELA POPULAR: LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS MODELOS PEDAGÓGICOS QUE INTEGREN SUJETO, COMUNIDAD Y CULTURA

por el número de sus publicaciones y sus intervenciones en espacios de educación popular: Lola Cendales, Germán Mariño y Marcos Raúl Mejía.

Para Lola Cendales⁷ la negociación cultural y el diálogo de saberes en la educación popular tiene en cuenta principios como:

La pluralidad condición de la humana. Esta condición básica del ser humano, es la que le permite tener la capacidad de construir su vida paso a paso en medio de redes de relaciones necesarias; asumir y respetar los diversos ritmos personales en las relaciones. Esta condición hace a la persona igual (de una misma especie) pero diferente (como planea sus acciones generales y cotidianas). En lo referente al aprendizaje esta pluralidad natural del ser humano permitiría desarrollar la acción educativa desde la propia vida, desde los propios saberes. Aprender posibilita que la persona pueda exaltar sus experiencias, dinamizar sus procesos de vida, cumplir con sus metas y propósitos no sólo en el ámbito individual, si no también colectivo.

El concepto de negociación de sentidos. En el aprendizaje cotidiano, los seres humanos intercambian significados donde lo aprendido no es reproducción mecánica de lo enseñado, sino el resultado de acuerdos generados entre *"educador y educando"*. Por ser una opción por el intercambio no es neutra, ni sus modus operandi son universales y eternos deben ser contextualizados y responder a las características de la población beneficiada⁸.

Retomar saberes previos. Es una estrategia básica de acción. Se retoman y valoran los saberes previos del estudiante sin desligarlos del aprendizaje teórico y los datos del contexto mediato e inmediato. Se entiende así al sujeto como un permanente resignificador de información que recibe.

Empoderar a los actores. La propuesta de dialogo en las escuelas iría encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, creando condiciones y dando elementos para comprender y asimilar mejor las condiciones del entorno. Esto posibilitaría al sujeto relacionarse en forma democrática y solidaria, generando

⁷ Lola Cendales, "El diálogo. El recorrido y consideraciones a partir de la experiencia". Aportes (1999) 53 y 98.

⁸ *Ibíd.*, p 90.

espacios de participación que le permitan proponer, reclamar y cuestionar, cuando las condiciones lo requieren. Es de anotar además, que toda esta práctica estará mediada por discusiones frente al manejo del poder en todos los espacios de interacción del sujeto. El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad⁹.

Capacitación para el diálogo. Parte del principio que todas las personas tienen capacidades para participar en un diálogo de sus saberes, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. Quienes mejor lo hacen en el mercado o la fábrica, pueden sentir una inhibición total en un aula; quienes se desenvuelven bien en un ambiente académico pueden verse inútiles en una reunión de vecinos o en una discoteca. Personas que no pueden hablar, desarrollan ricas destrezas comunicativas a través de otras formas de expresión; niños y adultos tímidos pueden ser locuaces en determinadas situaciones que no le son amenazantes.

El diálogo va despertando las inteligencias de las personas. En educación popular todos tienen capacidades para dialogar en diferentes entornos (aunque en un espacio académico muchas veces se inhiben). Es como crear habilidades desde un nuevo ámbito con tres componentes: Autoconfianza interactiva (saber que todos participan), transferencia cultural (descubrirnos portadores de significados valederos), creatividad dialógica (creación interactiva).

Los procesos educativos multiespaciales. Para esta metodología de diálogo de saberes y de negociación cultural se validan, además del aula, otros lugares de interacción cotidiana de los educandos, como espacios educativos: la cafetería, las calles del barrio, las fiestas, las ligas deportivas, los amigos, las juntas de acción barrial, entre otros.

Encuentros desde lo afectivo. El diálogo como una característica de la acción educativa genera espacios de encuentro de emociones, saberes, sentires, ideales, intereses, visiones de mundo entre los actores que participan en ella, por tanto no puede reducirse a una actividad meramente racional debe ser mucha más vivencial y

⁹ Ibid., 98.

convertirse en una experiencia formativa con mayor sentido para ambos. El diálogo no es solo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien, por esto no puede reducirse a una actividad racional, en el dialogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones¹⁰.

Construcción de identidades comunes. En la negociación cultural el educador se enfrenta a las diversas interpretaciones, verdades, intereses y realidades del educando, debe propiciar un ambiente pedagógico que partiendo de un análisis del poder que cada uno maneja (uno de escuchar y otro de atender, una de saber y otro de conocer) convierta el acto educativo en una invitación al reconocimiento de la identidad de ambos y al empoderamiento con el entorno *“un diálogo que permita que el sujeto histórico del proceso social emprenda el camino como un acto propio”*¹¹.

Marco Raúl Mejía¹² a su vez presenta el acto educativo como acto de negociación social y destaca la necesidad de hacer énfasis en algunos aspectos que permitan el acceso real, efectivo y práctico a esta característica de los aprendizajes.

A. A la superación del conflicto de metas

La educación popular con la estrategia de negociación cultural camina hacia nueva identidad social, cultural y política. Al jugar en lo colectivo y en lo público, se construye un criterio de validez dado tanto en los acuerdos del grupo como en la manera de defender los intereses específicos y personales. Esto logra configurar procesos de solidaridad con actores que además de autonomía, construyen responsabilidad social entre ellos. ¿Logro? El aprendizaje de lo colectivo.

Se avanza así a la construcción de nuevos sujetos. Si se negocian los significados y los intereses en los procesos educativos, aparece una relación ampliada en la cual surgen nuevas instancias sociales que representando heterogeneidades, buscan convergencias. ¿Logro? Crea organización.

¹⁰ Ibid, p. 100.

¹¹ Ibid, p. 77.

¹² Marcos Raúl Mejía y M. Awad. *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación popular: una búsqueda*. Bogotá: CINEP, 1999.

Y renace una nueva cultura política. Este estilo de aprendizajes supone una acción decidida para la representación de intereses y el desarrollo de la capacidad para construir acciones que hagan posible el cumplimiento de esos intereses. Aparecen entonces prácticas de confrontación, movilización, organización, lucha por los derechos, concertación, etc., que se convierten en aprendizajes sociales por la vía de la acción organizada¹³ y que enfrentan las viejas formas de hacer política. ¿Logro? La ética de la política.

B. A la superación de los conflictos de lógicas

Este autor continua acentuando desde la perspectiva de la negociación cultural y el dialogo de saberes en la educación popular, que el ejercicio de lo público aparece un enfrentamiento entre dos lógicas que marcan un conflicto: la lógica institucional oficial y la lógica de los movimientos sociales de protesta y de impugnación, fragmentados, en estos tiempos de globalización, como el poder al que enfrentan. Mientras la primera busca prácticas sometidas a los términos de sus propios procesos, la lógica de los movimientos sociales funciona con la negación de la institucionalidad, necesitando en alguna medida de ella para poder construir al interlocutor de la negociación. Esta relación es de confrontación para no ser incorporados o cooptados.

Por eso, en términos de poder y frente a la hegemonía política, surge la necesidad de construir unos objetivos de acción común: frente a la dominación económica, una redistribución de los recursos; frente a la dominación burocrática, una construcción de relaciones sociales más libres y participativas. Es decir, urge una educación que haga más amplios los criterios de la negociación cultural para hacer posible la democracia para todos en una transformación de la política sustentada en la redistribución real del poder.

Frente a la inercia social, que se sitúa en la realidad sin problematizaciones como si fuera externa a los sujetos, hay un aprendizaje político que realiza la educación popular y que busca:

- Configurar una actuación colectiva y superar las condiciones previas que la inhiben.
- Enfrentar la imposición de intereses particulares y empujar la construcción de un interés colectivo mediante el empoderamiento de los desiguales y excluidos.

EL RETO DE LA ESCUELA POPULAR: LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS
MODELOS PEDAGÓGICOS QUE INTEGREN SUJETO, COMUNIDAD Y CULTURA

- Construir espacios públicos en los cuales se representen los intereses colectivos.
- Descubrir las necesidades y potenciarlas como interés de tal manera que se entre en la esfera de su satisfacción.
- Señalar las transformaciones necesarias para que los elementos anteriores sean posibles no como cooptación sino como ejercicio de redemocratización de la sociedad.

El tercer autor de esta tríada, Germán Mariño¹⁴ plantea que la didáctica siempre se encuentra imbricada y atravesada por planteamientos políticos, históricos y teóricos. Respecto a lo político e histórico, el modelo pedagógico de diálogo cultural expresa una serie de posturas entre las cuales vale la pena destacar que: Reconoce que no existen verdades absolutas. Respeta y estimula el derecho a la diferencia. Plantea la educación ligada a la vida. Parte del principio según el cual el aprendizaje está mediado por el grupo, es decir, es social.

En relación a sus imbricaciones teóricas, la negociación cultural:

- a) Recupera los planteamientos de la epistemología genética piagetiana, en la medida que asume que el aprendizaje es un proceso de asimilación, acomodación, entre aquello que los individuos saben y las nuevas informaciones que le llegan. De ello brota también el concepto de desequilibrio cognitivo como requisito para el aprendizaje.

En este sentido, se articula además a los planteamientos de la teoría de comunicación, para la cual el sujeto es un permanente resignificador de información (Umberto Eco, Martín Barbero) negando la tesis según la cual existen receptores pasivos.

- b) Retorna la valoración de los saberes previos, presente en la tradición de la educación popular latinoamericana y en las corrientes de la sociología de la vida cotidiana como las de Agnes Heller.

¹⁴ German Mariño. *El diálogo cultural: reflexiones entorno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*. Bogotá: Dimensión educativa, 1994. "Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo de saberes". *Aportes* 53 (1999)

- c) Retoma de la psicología vigoskyana la tesis de zona de desarrollo próximo (que señala la imposibilidad de aprender por fuera de unas cercanías conceptuales mínimas) y de aprendizaje social, el cual explicita el papel fundamental que desempeñan los "otros", ligándose de esta forma a las corrientes socioconstructivistas.
- d) Acoge de la psicología el concepto de negociación de sentidos desarrollado por Bruner, donde lo aprendido no es la reproducción mecánica de lo enseñado sino el resultado de acuerdos generados entre educador y educandos, según horizontes de significación.
- e) Se sintoniza con la filosofía de Habermas en el planteamiento de una acción comunicativa para diseñar una evaluación honesta y transparente donde los actores puedan señalar sus puntos de vista por fuera de toda presión .
- f) Imbuida por la antropología, toma para sí la relativización de los saberes (y las culturas), aceptando la diversidad y negando la altivez de la creencia de un punto de vista superior, que debe ser transmitido a los "inferiores".

La didáctica del diálogo cultural es, entonces, una integración de una serie de paradigmas de la época, tanto políticos como teóricos, y por ende ni es neutra, ni sus *modus operandi* son universales y eternos; aunque muy enraizada en la práctica, no se encuentra desligada de la dimensión teórica.

III. Propuestas para nuestros entornos educativos

Es urgente promover nuevos modelos educativos donde se experimente una relación pedagógica pertinente para nuestros contextos culturales. Los educadores en muchos casos esperan que les sea entregadas las directrices para mejorar la propuesta cultural de su centro. Pero con María Teresa González se puede decir que el funcionamiento organizativo de un centro no viene definido unida y exclusivamente por lo que está establecido en las declaraciones formales y oficiales, en los planes institucionales o en los organismos del centro, sino también, y sobre todo, por la recreación

que de ello hacen las personas que lo constituyen, mediatizados por valores, creencias, concepciones, supuestos que orientan la práctica diaria del mismo¹⁵.

Siguiendo esta pista básica y a los educadores anteriormente estudiados que propugnan la negociación cultural y el dialogo de saberes, se pueden aplicar en los programas educativos tres dinámicas pedagógicas fundamentales: Educar para la edificación de la persona. Educar desde y con la comunidad. Educar para la transformación sociocultural

A. Educar para la edificación de la persona

Es necesario pensar la educación como un proceso permanente del ser; donde se produce el desarrollo y la proyección del sujeto sobre sí mismo, donde este se apropia de competencias y saberes para comprender la realidad y satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje; debe concebirse como proceso de formación integral de las personas, hasta que lleguen a ser, a hacer, a convivir y a aprender permanentemente¹⁶.

Muy frecuentemente, los niños/as, los adolescentes y los jóvenes son entendidos como objetos del conocimiento y del derecho, "lugares" donde colocar el contenido y no como sujetos que pueden participar activamente de la construcción del saber y de la propia calidad de vida. Se les impone lo que los adultos han decidido que está bien o está mal y a estos niños/as les queda el triste papel de aceptar o rechazar. *"El aula constituye un micro – sistema, un nicho afectivo, un espacio para el diálogo y las diferencias que genera un ambiente particular, fruto de relación entre los sujetos que intervienen en ésta. En este ambiente se da un conjunto de representación y percepciones que otorgan a este espacio una esfera de intercambios, caracterizados por comportamientos de ofrecimiento, rechazo, aislamiento, satisfacción, de poder, de intolerancia, violencia, entre otros"*.¹⁷

¹⁵ M.T. Gonzalez y B.P. Santana, "La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas" en J.M. Escudero (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Morata, 1999.

¹⁶ Delors 1996.

¹⁷ P. Ortega. *Convivencia escolar, enfoques y experiencia*. Bogotá: Editora Magisterio, 1998.

El niño no es un proyecto para el futuro, es ya un ser humano pleno en crecimiento con toda su sensibilidad y todos sus derechos. Lo que se ofrezca en la relación pedagógica debe facilitar el proceso académico para el desarrollo de la inteligencia y la transformación de los procesos mentales pero con la intención de superar la marginalidad y baja autoestima hasta que el propio niño pueda generar ya nuevas formas de convivencia, sustentadas en el respeto a las propias capacidades.

Lo anterior incide en los diseños de los temarios curriculares. Las propuestas educativas pueden sugerir discursos pluriculturales, donde con currículos centrados en los sujetos mismos de los estudiantes, se propongan ejes articuladores dinámicos que respondan a sus necesidades y las necesidades de su entorno más inmediato.

Si se quiere dejar en evidencia la perspectiva interior asumida por los sujetos en su vida diaria, los ejes temáticos del currículo se pueden abrir a todas las dimensiones de la persona: los afectos, la lúdica, la cotidianidad, los saberes, los conocimientos, los sentimientos, la creatividad, la comunicación. Esto facilitaría el desarrollo y la proyección del sujeto sobre sí mismo y sobre todo su cultura de origen.

Es conveniente proponer una pedagogía personalizada y con un currículo en proceso de conformación con las características siguientes: Semiconcertado. Consensual en algunos puntos para el grupo. Acordado con los profesores en incidencia a su cotidianidad. Pertinente a los actores en sus contenidos. Contextuado con el entorno del lugar donde vivían los actores. Que posibilite procesos de apropiación y empoderamiento de esos sujetos

Para buscar llenar de significados y sentidos el proceso pedagógico personal, debe pretenderse formar más allá de los objetivos institucionales; formar para los mismos niños, como actores sociales y culturales que ya son. Se reivindica así el carácter instituyente de los procesos educativos y se logra desde esta perspectiva la superación de dificultades comunes en los ambientes pedagógicos: rigidez de las normas, exigencias de los currículos inflexibles, estereotipos metodológicos, la relación jerárquica entre docente – estudiante.

B. Educar desde y con la comunidad cultural

La educación desde y con la comunidad puede tomarse como una hipótesis de trabajo para formar a los niños desde sus entornos y con su entorno. El quehacer pedagógico puede utilizar los recursos humanos a su alcance; relacionar los estudiantes con los actores comunitarios existentes y permitir así el desenvolvimiento futuro de sus relaciones.

En las instituciones educativas convergen en un “tejido” de diversas comunidades de influencia.

La comunidad local. Desde la territorialidad está formada por instituciones, poderes representantes del Estado, organizaciones, empresas de todo tipo, grupos de interés social, líderes.

La comunidad escolar. Como institución está formada por los directivos, los docentes, los estudiantes, el personal administrativo, el personal de servicio.

Las aulas de clase. Formada por el maestros y los estudiantes cada una en si misma, pero interrelacionada a todas las otras aulas de clase, con conciencia de estar vinculadas en una red de aprendizajes en un mismo recinto (en algunas escuelas muy pobres esta dimensión se refuerza cuando lo único que separa unas aulas de otras es un débil tabique de madera o cartón, más simbólico que real).

Las comunidades familiares. Formada por los padres, familiares diversos e hijos, conformando núcleos con expectativas sobre el desempeño escolar (en algunos casos influyendo hasta por su ausencia de interés).

Las bandas juveniles y de pares afectivos. Agrupaciones espontáneas de niños y adolescentes orientados por los intereses de su propia generación.

En la escuela los niños se desarrollan en un contexto (y a su vez un “texto”) multicomunitario. Cada uno de estos campos permite que los actores educativos se conozcan, se estimulen, se enriquezcan. se potencien. La propuesta de escuela tradicional (tan presente todavía en muchas de nuestras regiones) tiene la tendencia a negar esta dimensión y encerrarse en sus objetivos institucionales; cada docente desea ejercer un control sobre lo que aprenden sus estudiantes y los directivos sobre lo que hacen los docentes.

Esta concepción aislante empobrece el discurso y entra en conflicto con la realidad cotidiana. La comunidad escolar urgida por “*sus programas de estudios*” no presta suficiente apertura a los aportes de las otras comunidades. Esto produce desacuerdos “*ocultos*” que desconciertan a los componentes de las otras comunidades en su interés por colaborar, intercambiar, aportar. Es como si la escuela quisiera producir una socialización paralela, superior a la que los niños viven.

En ocasiones la comunidad barrial es la gran ausente en la institución y la gran presente para los estudiantes, pues los marca con una carga significativa de procesos de interacción social que se ejercen paralelamente a la socialización escolar con todos los actores barriales (bandas, comerciantes, grupos deportivos, modas juveniles, juegos de temporadas, etc.) influyendo como “*currículum paralelo*” en los estudiantes.

Educar desde y con las comunidades un reto que puede permitir lograr dinámicas adecuadas a los procesos educativos para integrar saberes necesarios y no previstos por los planes nacionales. Las posibilidades de esta transversalidad son: El reconocimiento de posibilidades educativas. La confluencia de temas variados. La sensibilidad por el contexto

a. El reconocimiento de posibilidades educativas del entorno

La Educación tomada desde una perspectiva comunitaria significa: Reconocer con los formandos/as los “*procesos de educación paralelos*” en su espacio social geográfico¹⁸ y en ellos, las dimensiones éticas, sociales, culturales y políticas propia de su identidad. Pedagogizar las situaciones problemáticas comunitarias reales en las ofertas educativas, posibilitaría procesos de interacción sociocultural propios del lugar¹⁹. Descubrir las experiencias organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático en esos ambientes específicos para servirse de ellas en los propios procesos didácticos escolares²⁰.

¹⁸ Tipos de música, tipos de baile, labores económicas, relaciones positiva con los ambientes naturales, etc.

¹⁹ Si la comunidad educativa vive en el entorno de agricultores traer al aula las dificultades de la siembra, de la comercialización, de los instrumentos de trabajo; proponer a los campesinos como educadores de aquello que tanto conocen etc.

²⁰ Puede colocarse como tema de clases las organizaciones barriales existentes, traer a sus líderes, explicar sus estructuras y sus planes para el futuro.

b. La confluencia de temas variados

En el proceso educativo se puede intentar confluir las diferentes disciplinas, discursos, actores y espacios sociales para asumir la interdisciplinariedad y responder cualitativamente a los retos educativos.

En esta perspectiva, la educación puede integrar aquellos discursos, prácticas, instituciones y actores que existan aparentemente al margen del sistema educativo y que propician y/o fortalecen vínculos y valores de participación, solidaridad, democracia, respeto a la tierra, modos diversos de folklore, modelos estéticos autóctonos y que no aparecen en los medios de masas, etc.

c. La sensibilidad por el contexto

La educación desde la comunidad tendría como característica básica (aunque común con otras posiciones educativas) una educación sensible al contexto como acción pedagógica preocupada por analizar los distintos medios en los cuales se desenvuelven las personas. Pero al mismo tiempo sería una educación que tratará de intervenir sobre ese medio y sobre las condiciones que determinan las desigualdades, las segregaciones.

La escuela es responsable de los procesos educativos pero debe adquirir experiencia para asumir la participación de las otras comunidades. Puede dejarse interpelar en su proyecto ético institucional y respetar los procesos constructivos de socialización que ocurren paralelamente en un ambiente de confrontación sana entre todos.

C. Educar para la transformación sociocultural

En las concepciones sobre educación de una institución se evidencia las diversas posiciones relacionadas al cambio social, la intención de transformación y el lugar que se le otorga al logro de estas intencionalidades en los procesos pedagógicos. Es responsabilidad de la educación potenciar la cultura y reforzar la identidad local; además ofrecer una mirada al entorno social para ir descubriendo los cambios posibles que están al alcance de los sujetos con sus comunidades.

Muchos de los ambientes de nuestras naciones son abundantes en tradiciones, costumbres, celebraciones locales, etc. con un folklore lleno de riquezas. Urge rescatar estas manifestaciones como camino de auto afirmación y superación de los grupos humanos.

En los proyectos educativos sería necesario un proceso de identificación de los recursos disponibles de la cultura del entorno; la adecuada motivación al uso de estos recursos; la eficaz proyección de los objetivos y pasos; el seguimiento evaluativo de la utilización de los medios sociales y culturales para lograr la transformación oportuna y adecuada al lugar donde se educan los niños.

Para la transformación social y la identificación cultural se pueden buscar estrategias tales como:

- Aplicación de la metodología dialéctica para ir mejorando sobre la marcha la propuesta pedagógica en la interacción con el entorno socio cultural.
- Transformación de la sensibilidad del sujeto para que pueda incidir mejor en la práctica psico - social y cultural en respuesta a los modelos culturales impuestos en los medios.
- Interacción continua entre práctica y teoría entendiendo práctica como experiencia adquirida y teoría como análisis crítico. Esto aporta acción transformadora entendiendo esta como el cambio de situación que se pretende desde el entorno.
- Interacción cultural continua, es decir, la presencia activa entre diálogo de saberes y negociación cultural en las acciones pedagógicas.
- Asumir prácticas populares locales aparición en las aulas de experiencias tales como el estilo de hacer fiestas, modos de cocinar, medicina popular, etc. en los referentes y contenidos de las propuestas educativas.

La escuela y el aula tendrían que ser un espacio de socialización cultural que hable de la vida y de las situaciones reales que se desarrollan. No una historia de hechos, de memorias míticas, sino una historia de protagonistas que vaya hasta el cotidiano y después logre formas más elaboradas de conocimiento. *“...debemos señalar que la escuela formal y su curriculum se han planteado siempre como instancia que de manera deliberada pretenden la formación de una conciencia, el desarrollo de una moral y la adquisición de una concepción de vida en los educandos. En otras palabras no la escuela ni su curriculum son manifestaciones neutras y desprovistas*

*de intencionalidad. Por el contrario, ambas quedan acotadas en su capacidad de influir intencionalmente en los otros, de modificar a otros, de modelar una conciencia y desarrollar una posición moral. Lo escolar y lo curricular queda, entonces, definido por la toma de posiciones valorativas e ideológicas con respecto a la selección, organización y transmisión de la cultura”.*²¹

Es necesario propiciar el desarrollo de la dignidad y el cumplimiento de los deberes y derechos sociales y el ejercicio pleno de la democracia con la práctica de la construcción de la propia identidad unida a la identidad de la región, del país y del continente.

Conclusión

A modo de conclusión sobre este aspecto de nuestro marco teórico, decimos que la educación es el ejercicio de dinámicas de participación en intercambio. La escuela puede comportarse como un ente aparte de estos fenómenos culturales y aspirar solamente a la transmisión de conocimientos y conceptos, o puede asumir un rol pedagógico frente a estos fenómenos de depauperación social e integrarlos a los procesos educativos donde los estudiantes puedan lograr un papel más protagónico. Es necesario que los actores de la comunidad educativa aprendan a mirar y a relacionarse con todos los sectores que intervienen en el proceso educativo y dar mayor oportunidad de intercambio.

Para lograr una negociación cultural de los actores educativos se debe tener cuatro intencionalidades: Partir de la realidad, en la que ellos mismos se inserte en un proceso de deconstrucción de su propia realidad. Posibilitar que los sujetos hagan una elaboración crítica frente a su realidad sociocultural y tomen distancia de ella. Potenciar la desarticulación de las estructuras internas de los sujetos. Permitir que descubran y colaboren en los cambios urgentes y necesarios en sus procesos personales y comunitarios.

Educación será un encuentro de ilusiones, fantasías, frustraciones, negaciones y afirmaciones, hipótesis, deseos, modelos, esperanzas posibilidades y oportunidades, mundos interiores y realidades externas muchas veces violentas, lenguajes que ilustran y lenguajes que

²¹ A. Magendzo. *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Programa interdisciplinario en educación, 1986

explican. En este sentido, el espacio que puede ofrecer la escuela es un espacio de animación sociocultural que promueve la comunidad, estimulando la creatividad y la transformación entre todos. Cada actor social posee un “*mundo*” del cual quiere hablar; la escuela lo puede escuchar y aprender de esas representaciones para facilitar entre todos procesos de cambio e integración.

La socialización cultural de los niños de los primeros años, en sus vínculos con el docente y con los otros niños, puede marcar las primeras actitudes frente a las relaciones sociales con su entorno cultural. Esto se logra al considerar que los niños son intérpretes reales del entramado social, en su desarrollo son seres capaces de aportar al crecimiento de su ambiente social. Desde aquí se constata que las relaciones niños/as – maestros en las instituciones, están llamadas a un cambio sustancial para lograr por un lado sujetos sociales más conocedores de sus derechos, de sus posibilidades de intervención, de habilidades para superar los conflictos de cada día y, por el otro maestros y directivos que disfruten mejor al acto de educar y vean los frutos en las actitudes positivas construidas en el aula.

Esta socialización participativa y negociadora desde la cultura pide nuevos modelos pedagógicos y nuevas propuestas curriculares. Es pertinente que los maestros, en los mismos procesos educativos que se dan en las aulas, implementen unas relaciones donde, se promuevan nuevos vínculos entre sujeto y sociedad.