

# Repensar las relaciones escuela-comunidad. Una perspectiva desde la educación popular<sup>44</sup>

---

**Irma Marcela Machuca Camelo**

## Resumen:

Este documento presenta una mirada de la educación popular y las relaciones de la comunidad y la escuela, hace un recorrido por la trayectoria de la educación popular, luego se posiciona en la escuela pública colombiana para esbozar algunas de las problemáticas y transiciones por la que ha atravesado. Para este trabajo se realizaron entrevistas a cinco maestras del Colegio Venecia, pertenecientes al estatuto docente; decreto 2277 DE 1979/ 14, quienes relatan sus experiencias sobre las asociaciones de padres de familia en los colegios Distritales y cómo las relaciones entre escuela y comunidad se han venido transformando. Finalmente se hace una aproximación a algunas propuestas y acercamientos entre la educación popular, la comunidad y la escuela pública.

**Palabras clave:** Educación popular, escuela, comunidad, pensamiento crítico

---

44 El presente capítulo hace parte de los resultados del Seminario Comunicación(es) - Educación(es) desde el Sur, realizado entre el 21 de febrero y el 9 de mayo de 2019, bajo la tutoría del Doctor Juan Carlos Amador y los maestros Invitados: Doctor Marco Raúl Mejía, Doctor Germán Muñoz. En el DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Introducción

El presente escrito hace un análisis de las convergencias y divergencias entre las trayectorias de la escuela pública y la educación popular y de las dificultades que atraviesan las instituciones escolares para articularse a los contextos comunitarios, más allá de las demandas y orientaciones estatales o del mercado. Plantea que la educación popular, como principio y apuesta por la emancipación social popular, puede contribuir a potenciar, desde las experiencias de trabajo pedagógico en contextos difíciles, los ámbitos escolares y sus relaciones con las comunidades que los rodean.

Para el desarrollo de este objetivo, en primer lugar, se expone groso modo, la trayectoria de la escuela pública en Colombia y se precisan algunas de las dificultades centrales que tienen las instituciones escolares para ganar protagonismo pedagógico en contextos populares. En este apartado, además, se exponen los modos en los que han sido pensadas las relaciones entre escuela y comunidad, a partir de fuentes secundarias y de la experiencia de algunos docentes de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. En segundo lugar, se describen los desarrollos de la educación popular y su vigencia actual para asumir la tarea de ayudar a transformar la vida de las escuelas y potenciar la construcción de sujetos individuales y colectivos, autónomos, críticos y transformadores. Finalmente, en una tercera parte, se presentan algunas experiencias de esta articulación escuela-comunidad, con el fin de evidenciar que esta tarea de repensar las relaciones entre los dos espacios, no son meras elucubraciones intelectuales, sino apuestas concretas que vienen de los actores sociales populares y de los docentes transformadores en diferentes escenarios.

## Trayectoria de la escuela pública en la Colombia contemporánea. Entre la ampliación de la cobertura, la desigualdad y la fragmentación social

### • Dimensiones estructurales de la trayectoria de las escuelas públicas

Las políticas de impulso de la educación pública en Colombia, desde la segunda mitad del Siglo XX y lo que va del siglo XXI, han apostado fundamentalmente enfrentar problemas de cobertura, deserción, financiación,

atención educativa especial, calidad y eficiencia entre otros (MEN, 2002; Guarín, Medina y Posso, 2015, Herrera e infante, 2004: 79)

La respuesta estatal frente a estos problemas podría decirse, ha contestado a dos condicionamientos. En primer lugar, unos de carácter estructural, como las presiones demográficas y de acelerado crecimiento de las ciudades, así como a necesidades económicas vinculadas con la formación de mano de obra para un importante, aunque limitado, desarrollo de la economía industrial, del comercio y servicios. En segundo lugar, estas han estado configuradas a partir de patrones ideológicos de las élites, en las que la búsqueda de economizar recursos, exigiendo mayores resultados ha sido la marca principal de la acción educativa estatal. (Estrada, 2004; 2010; Herrera e Infante, 2004; Bocanegra, 2006; 2015; Blanco, Duarte y Aragón, 2017).

En este marco, si bien es cierto se han producido importantes aumentos de la cobertura educativa en distintos niveles de formación en nuestro país, la inversión estatal se ha mantenido en niveles más bien mediocres, si se compra con otros países de la región o con países de ingresos similares en otros contextos (Dinero, 9/10/2014). Así mismo, debido a la manera en que se ha impulsado el incremento de la cobertura y condicionado por los alarmantes niveles de desigualdad socio- económica en el país, derivados de las políticas neoliberales impulsadas desde los años 80's, se han generado profundas desigualdades en el acceso a educación de calidad, en la permanencia en los centros educativos y en las posibilidades de desarrollo socioeconómico y sociocultural, de vastos sectores sociales. Tal como se reconoce en un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional:

Según la Encuesta Demográfica y de Salud de Colombia 2009-2010, un estudiante del nivel socioeconómico más bajo (estrato 1) tiene una esperanza de vida escolar de 6 años, es decir, la mitad en comparación con un niño del nivel socioeconómico más alto (estrato 6), y es mucho más probable que esté fuera del sistema escolar. (García Villegas et al., 2013; UNESCO UIS, 2015) (MEN-OCDE, 2016, p. 34)

Las políticas públicas así, han pensado más en el desarrollo de una educación masificada, que contribuya al control social y a la subordinación de los sectores populares, que en su empoderamiento y autonomía social, política y económica y en el agenciamiento de un modelo de desarrollo autónomo y en una sociedad democrática y equitativa. Esto ha conducido a que el sistema educativo colombiano, se configure también con fuertes desigualdades,

así como con una creciente fragmentación de los actores protagonistas de los procesos educativos en ámbitos locales y regionales. Todo esto, bajo el marco de discursos de crecimiento y búsqueda de equidad (Herrera e Infante, 2004)

Como se enunció atrás, junto con el problema de la cobertura educativa, otro asunto que, particularmente desde los años noventa, se ha venido posicionando como elemento central de las políticas educativas es el de la calidad y la eficiencia. Esto ha derivado en crecientes presiones a las instituciones escolares, sin incrementos significativos de sus presupuestos, (pero sí de sus demandas estructurales) para mostrar mejores resultados en pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales y responder a las orientaciones de organismos multilaterales (Blanco, Duarte y Aragón, 2017; Sánchez, 2015). Las constantes evaluaciones y monitoreos institucionales, la vigilancia permanente a sus actividades, desde un punto de vista tecnocrático y “cuasi policivo”, más que educativo y pedagógico, se han convertido en formas rutinarias de control de las escuelas y sus sujetos, en detrimento de los ambientes escolares y de la articulación de sus actores.

De este modo, si bien en términos de infraestructura y servicios educativos, las instituciones públicas, principalmente a nivel de las grandes ciudades del país, han mejorado significativamente (Guarín, Medina y Posso, 2018), también se ha producido un creciente distanciamiento entre el campo escolar y los escenarios barriales y locales donde se encuentran ubicados los colegios. En suma, puede decirse que una orientación tecnocrática se ha impuesto sobre las instituciones escolares públicas, lo que ha contribuido a generar mayores dificultades para los procesos educativos y para la articulación entre agentes de educación familiares e institucionales, de los sectores populares.

En este escenario, los docentes también han visto afectados sus prácticas pedagógicas. Como agentes directos de la educación de millones de niños, han sido sometidos a distintos tipos de presiones y constreñimientos. En primer lugar, la carga de trabajo se ha incrementado, a la par que los ambientes escolares se han complejizado de manera violenta. Desde un punto de vista nuevamente tecnocrático se han adelantado reformas en las cuales se presiona a la cualificación y profesionalización; pero de otro lado, se ponen mayores restricciones para el mejoramiento de sus condiciones laborales y económicas. Esto hace que se presente una contradicción entre las aspiraciones de reconocimiento social de los docentes y las limitadas posibilidades de desarrollo profesional para la mayoría de los docentes. Sobre todo, a partir del decreto 1278 de 2002, se establecieron limitaciones a los procesos de

mejoramiento de las condiciones laborales, con criterios más mercantiles y de “límites presupuestales” que educativos y pedagógicos. En este contexto, se ha reconfigurado el rol del docente, en tanto se viene constituyendo como un operario del campo escolar, que debe cumplir con un sinnúmero de funciones, tales como llenar formatos, atender casos que necesitan inmediatez, cumplir con los horarios establecidos para su asignatura, en ocasiones dejando de lado la academia y el propósito de sus clases, seguir lineamientos curriculares descontextualizados, mejorar los resultados de pruebas de sus estudiantes, etc. Esto no desconoce, no obstante, que muchos maestros de manera voluntaria y sin esperar remuneración, dan de su tiempo y esfuerzo, para liderar procesos tendientes al cambio, involucrándose con las comunidades y llevando la escuela a la calle.

De este modo, la educación pública en Colombia ha sido atravesada por diferentes problemáticas, de orden social y político, pues, con cada gobierno se pretenden implementar nuevas “formulas” para cumplir con los estándares que exigen sus políticas. Sumado a esto, la fragmentación de la sociedad, de las familias y de las instituciones, la violencia que se vive de manera constante dentro y fuera de las instituciones, los problemas derivados del consumo sustancias psicoactivas en los diferentes contextos que permean la escuela, terminan por afectar las relaciones entre escuela y comunidad.

- **La reconfiguración de las relaciones escuela comunidad**

Como se ha expuesto hasta el momento, una de las implicaciones de las transformaciones del sistema educativo y de las políticas públicas en educación, ha sido la reconfiguración de las relaciones escuela-comunidad. Esta reconfiguración puede ser leída, no obstante, de distintas maneras. Para una forma de entender las transformaciones en las relaciones escuela-comunidad, las instituciones escolares habrían venido atrincherándose en relaciones y prácticas educativas que nada tienen que ver con el contexto de transformaciones aceleradas generadas por la globalización, las telecomunicaciones y el cambio tecnológico. De este modo, la escuela como institución conservadora, habría venido perdiendo liderazgo y capacidad de agenciar los procesos educativos que las sociedades actuales demandan (Merino, 2008, 2009). Una forma distinta de entender estas transformaciones, menos subjetivista, podríamos decir, tiene en cuenta las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas y la manera en que las instituciones escolares han buscado adaptarse a las mismas e intentar sobrevivir en un marco de creciente presión y constreñimiento económico, político y cultural. Primordialmente, la escuela debe recuperar su papel principal en el agenciamiento

social, respondiendo a las demandas de una sociedad cada vez más interconectada y flexible. Para los segundos, efectivamente la escuela debe buscar incrementar su protagonismo y liderazgo pedagógico, pero articulada a los sectores sociales subalternizados, excluidos y explotados, esto es, los sectores populares. En primer lugar la idea de responder a las demandas sociales se plantea desde un punto de vista funcional y subordinado a la idea de una sociedad dominada por el mercado. Para los segundos, se conciben los procesos educativos, como escenarios de lucha por la autonomía individual y colectiva; como escenarios de construcción de comunidad y de apuestas colectivas, en sociedades cada vez más individualistas y fragmentadas (Blanco, Duarte y Aragón, 2017).

La primera mirada, es la mirada dominante. En esta, el dinamismo escolar y, particularmente de la escuela pública, debe someterse a las reglas del mercado y ser un eficiente espacio de socialización (cualificación) de la mano de obra. El servicio social de la escuela, en este caso, es la de capacitar y formar individuos flexibles para un mercado cambiante y en permanente transformación. La segunda, por el contrario, la agencia de los procesos educativos no puede desligarse de las condiciones de desigualdad que el mercado global impone, y de creciente subordinación, segregación, exclusión y explotación de los sectores populares.

Ahora bien, en el contexto colombiano ¿cómo específicamente han sido afectadas las relaciones escuela-comunidad? Como se mencionó atrás, las políticas educativas en Colombia, en las últimas décadas han tenido una marcada orientación al incremento de la cobertura, la calidad y la eficiencia. Esto ha generado una creciente presión sobre las instituciones escolares, para desarrollar todos sus procesos bajo principios técnicos, más que pedagógicos. De este modo, se ha venido enclaustrando a las instituciones y a sus agentes: administrativos, docentes y estudiantes. En una sociedad históricamente marcada por la desigualdad y la débil y negativa presencia estatal en los sectores sociales populares y sus territorios, el desarrollo educativo de los barrios populares fue, estuvo, durante mucho tiempo agenciado por las mismas comunidades. Entre los años 60 y 80, por ejemplo, la construcción y desarrollo de las escuelas públicas era agenciada por las comunidades barriales o vecinales, en sectores urbanos y rurales. Los recursos destinados por el Estado fueron más bien limitados, aunque adornados con el discurso del desarrollo (Herrera e Infante, 2004). Las Juntas de Acción Comunal de los barrios populares, las Juntas de Padres de Familia y otras organizaciones sociales comunitarias, contribuyeron en muchos sentidos a la construcción

de plantas físicas de colegios y escuelas, pero también al agenciamiento de las instituciones escolares como espacios de socialización y sociabilidad. Como en otros contextos, de América Latina, ante la exclusión de las mayorías, las demandas crecientes de educación formal y la mediocridad (y perversidad) de las élites para potenciar el desarrollo educativo (para la asignación de recursos para contratación de docentes, desarrollo de infraestructura, dotación de recursos didácticos, entre otros requerimientos de las escuelas) las comunidades se organizaban para gestionar recursos a través de distintas actividades (bazares, fiestas, carnavales, jornadas lúdicas). En este marco, los comedores o cooperativas escolares, la alimentación de los niños en las escuelas, la organización de actividades pedagógicas abiertas a las comunidades barriales o locales, eran el resultado de la articulación de los actores escolares, con las Juntas de Padres de Familia en cada territorio.

Este tipo de escenarios y prácticas populares, no obstante se ha visto la progresiva disolución en los procesos de modernización tecnocráticos y eficientistas. Particularmente a partir de los años 90 en Colombia, se ha venido aislando a las instituciones escolares frente a los escenarios locales al generarse una participación instrumental y crecientemente fragmentaria<sup>45</sup>. De este modo, en vez de convertirse la escuela en un escenario de encuentro y participación efectiva de las comunidades, se potencia la participación individual y, muchas veces instrumental de actores particulares.

Para este trabajo, se tuvo la oportunidad de dialogar con algunas docentes del Colegio Venecia IED, una institución fundada en 1968 (inicialmente llamada Escuela Venecia, luego Escuela Experimental República de Italia),

45 De acuerdo al MEN, la participación de las comunidades en el desarrollo educativo sería un fenómeno reciente e impulsado por el Estado. La Ley General de Educación estableció los siguientes mecanismos de participación: Gobiernos escolares: cada establecimiento educativo del Estado tiene un gobierno escolar conformado por el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Su función es considerar las iniciativas de estudiantes, educadores y padres de familia en la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades comunitarias y demás acciones de participación democrática en la vida escolar. Juntas Departamentales de Educación (JUDE): se encargan de comprobar que las políticas trazadas por el MEN se cumplan en el departamento y que los currículos se ajusten a los criterios establecidos por la ley 115. También proponen las plantas de docentes y aprueban planes de actualización de los maestros. Juntas Municipales de educación (JUME): además de verificar el cumplimiento de las políticas y programas educativos nacionales y departamentales, fomentan y controlan el servicio en su municipio; coordinan y asesoran a las instituciones educativas para el desarrollo del currículo y proponen al departamento la planta de personal. Foros Educativos nacionales, departamentales y municipales: permiten reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas. (Ver. MEN, 2001) Esta mirada institucional, desconoce la historia de la autogestión comunitaria y popular, previa a la constitución de 1991 y de la Ley 115 de 1993, una autogestión resultado de la desidia de las élites, pero que también contribuía al fortalecimiento de los lazos comunitarios.

con una larga trayectoria de luchas sociales por el derecho a la educación, con fuerte participación comunitaria (Velasco, 2016: 30-36). En este diálogo, podemos ver, a partir de las experiencias de las docentes la manera en que los actores escolares perciben, analizan y enfrentan las transformaciones en las relaciones escuela comunidad. Reseñamos a continuación la manera en que las docentes del Colegio Venecia interpretan sus prácticas y las transformaciones de los vínculos escuela-comunidad.

Así, podemos ver cómo uno de los primeros elementos que se resalta es que, de acuerdo con la profesora A, en este momento, *“para las familias la calidad no es prioridad, un colegio de calidad. Antes en este colegio, había más exigencia, Teníamos un nivel de exigencia altísimo”* (Profesora A, comunicación personal, 11 de Junio de 2019). Para la profesora, en la actualidad, *“las estrategias han cambiado bastante, porque la dinámica familiar no prevalece la importancia del estudio, no es una cosa de que ‘uy, yo quiero que mi hijo estudie en un buen colegio; la exigencia ha bajado, para que los padres no se frustren, para que los estudiantes no se frustren”*. Desde la perspectiva de la docente, *“Los padres no quieren colegios que exijan mucho. La exigencia ha bajado mucho; uno tiene que acomodarse a ellos, no de ellos a uno”* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019). La profesora B, con una trayectoria de 35 años en la Secretaría de Educación y vinculada al Colegio Venecia desde los años ochenta, comenta cómo el nivel de exigencia del colegio hacía que los colegios como el Piloto o el INEM de Kennedy, *“que era el mejor colegio de la zona”*, les pidieran a los niños una vez estos hacían el tránsito al bachillerato (Profesora B, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

La profesora C, considera por su parte, que hay una relación comunidad-colegio que se ha transformado. Para esta docente, antes, en los comienzos del colegio, *“era la comunidad la que se relacionaba con la escuela, la que hacía la escuela”* (Profesora C, comunicación personal, 12 de junio de 2019). Como eso se fue transformando, el colegio ahora es el que se relaciona con la comunidad. La comunidad no impacta en el colegio como antes. Solo con la utilización del tiempo libre. La profesora A, complementa que: *“antes la comunidad hacía, por ejemplo, actividades, bazares, juegos... La organización de la comunidad podía impactar en la construcción del Colegio. Hacían una pared, hacían un baño. Pero era porque el mismo sistema no tenía organizado los recursos de educación.”* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019) En relación con los otros factores que han conducido a que las relaciones cambien, la profesora D, plantea que: *“la comunidad*



*flotante, la gente vive en una inestabilidad, no viven en el mismo lugar todo el tiempo. Eso hace que el colegio tenga que trabajar con esa comunidad, mientras antes era la comunidad la que tenía que ver cómo hacía su colegio” (Profesora D, 12 de junio de 2019).*

En relación con la participación de los padres de Familia, la profesora E, agrega que:

*cuando yo llegué aquí, existía la Junta de Padres de Familia. Era como la que mandaba en el Colegio. Gestionaba, al nivel de las otras instituciones, cómo construir el colegio, como mejorarlo, las necesidades que tenían. El mismo sistema, por ejemplo, el sistema de asignación de fondos docentes, quitó otras cosas, también puso otras. Por ejemplo la tienda escolar. Antes la tienda escolar la tenía, digamos el grupo de cuarto. Entonces el grupo traía papas chorriadas, colombinas, arroz... Esos recursos los cogían y se administraban así, entre los docentes y la comunidad y los niños. Y era como para esas necesidades iniciales. Por ejemplo. No existía quién hiciera aseo. La misma comunidad hacía aseo; los mismos niños hacían aseo, los padres venían sembraban, arreglaban las instalaciones y eso... (Profesora E, 12 de junio de 2019)*

Frente a este mismo tema, la profesora B comenta que además se hacían otras actividades:

*Recuerde que, por ejemplo nos íbamos para El Tunal y entrenábamos a los chinos en todos los deportes: atletismo, basquetbol, y no nos importaba que era en jornada contraria. No nos importaba. Y nos íbamos a pie de aquí para allá. Y había otras actividades,. Por ejemplo, Miriam Marmolejo, era la encargada de preparar a los niños para las primeras comuniones. Eso no era cualquier cosa... Por ejemplo, en la casita de chocolate, eso se adornaba y se les daba los desayunos. Los padres aportaban y ellos eran felices que Miriam los preparaba acá. O sea, se vivía, se vivía una cosa muy diferente a lo de hoy en día. En ese tiempo se trabajaba muy chévere, era muy... era de la mano de los papás. Ellos tenían que autorizar la ida de los niños. (Profesora B, comunicación personal, 11 de junio de 2019)*

Claro, no ven todo color de rosa. También plantean que todo era muy informal y había gente que se aprovechaba de esta informalidad. “Yo recuerdo que una señora se voló con la plata de la Asociación de Padres y eso se empezó a corromper. En esa época, para el día de la familia, para el día de la madre, les pedía uno materiales y los daban” (Profesora C, 11 de junio de

2019). Todas estas transformaciones, para algunas de los docentes, han generado pérdida de sentido de pertenencia con el colegio, tanto de padres de familia, como de los mismos docentes. En relación con la pérdida de sentido de pertenencia, se llega a afirmar que esto obedece a varios factores, tanto estructurales, como personales o subjetivos. En relación con el segundo factor y su relación con la construcción del sentido de pertenencia, la profesora A expone que esto tiene que ver con la formación personal, con la vocación de los profesores. Que ahora hay muchos profesores que no aman su profesión, que escuchar profesores diciendo cosas como, *“hoy se acaba esta mierda”, lo que muestra es que están sufriendo su profesión.* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En prospectiva, sobre la reconfiguración de las relaciones escuela comunidad, la profesora A considera que, en lo económico, *“el sostenimiento de las instituciones es responsabilidad del Estado, que esta responsabilidad es una ganancia de la sociedad”.* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019). No obstante, la docente C, discute que eso también ha conllevado a que los papás se vuelvan tranquilos, que se vuelvan *“conchudos”.* Para esta docente,

*Lo único que les interesa es que el niño pasó. ¿cómo? Si sabe leer, si sabe escribir, si sabe multiplicar, no les interesa. Les interesa simplemente que el niño pasó al año siguiente... Entonces, ha desmejorado esa calidad... como ese interés que el niño realmente... se adueñe de su colegio en la forma que lo hacían anteriormente. Porque es que el niño también amaba su colegio. En cambio, ahora... como esa desfachatez con la que hacen las cosas, como que no les interesa nada, que todo es como por cumplir por una nota.* (Profesora C, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En la discusión, no obstante la docente A, argumenta que *eso es también una manifestación de las dinámicas de cambio de la sociedad. Porque hay cambios que... no todo cambio es positivo, o sea, trae consecuencias. Es fruto de una sociedad compleja y no sólo es a nivel local, sino global* (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Una profesora plantea, en este marco, que:

*... el colegio si tiene una misión en el espacio: hacer oferta a la comunidad, a las diferentes poblaciones para cada día mejorar y... pensaría que en eso, el Colegio debe abrir más sus puertas a la comunidad... o sea... tenemos como... un edificio hermosísimo, cerrado*

*acá para nosotros. Y si quieren usar (refiriéndose a los miembros de la comunidad) por ejemplo las canchas, no pueden hacerlo por la misma organización que hay institucional. Pero sí debería ser un poco más activo. Por ejemplo, la relación con el parque. Hemos perdido espacios verdes, donde se podrían hacer más actividades seguras para la comunidad. (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019).*

Se propone, en este sentido, que el espacio del colegio no sólo sea para formar a los niños, sino que contribuyan a la formación de la comunidad. Y se reconoce que ya ha habido iniciativas, como el ofrecimiento de cursos de formación digital para los padres, *“para los abuelitos, para los vecinos, algo así. Aquí hay una comunidad que podría beneficiarse de formación que puede ofrecer el colegio”*. El proyecto de formación digital, se pensó como parte del trabajo social de los estudiantes, pero, *“eso requiere de una persona, de un profesor, de un doliente que lo organice, que esté acá, y ninguna persona lo va a hacer a honoris, sino que se requiere de una persona que tenga esa función y la Secretaría no lo ha considerado”*. Otro proyecto que se menciona que hubiese podido beneficiar a la comunidad, fue el de bilingüismo. Desde que ofreció el proyecto de bilingüismo, ha ofrecido cursos de inglés, en convenio con el ILUD, y encuentran una parte de la Universidad Distrital y la comunidad. Para la profesora A, *en ese momento se abrieron todas las puertas, en el sentido de que el tiempo que están sin utilizarse los salones y la planta física ya está copado por la comunidad. (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019)*

A partir de la lectura de las docentes, podemos ver cómo se interpreta también una creciente especialización de los escenarios escolares que conducen a mayores niveles de profesionalización y especialización de la actividad docente y de las funciones de la escuela, pero también a un creciente aislamiento de la escuela frente a las dinámicas sociales. Así, por ejemplo para la profesora A, el impacto de las políticas públicas, en las relaciones colegio-comunidad, colegio-sociedad, se juzga como positivo, en tanto ha permitido la especialización de los servicios estatales. Para la docente, se ha organizado la oferta social del Estado. El Estado, así, habría mejorado sus servicios a la comunidad. Antes el colegio ofrecía cursos, talleres. Pero *“es que el colegio no puede ofrecer todo”*. Antes *“había centros de interés, pero entonces, no se ofrecían con la calidad y con la seriedad que debería ser”*. Concluye: *“Yo pienso que hemos adelantado mucho en esa organización social. Por ejemplo, cuando aparecen los derechos del adulto mayor. Antes ofrecíamos la olla escolar, el refrigerio, la colada. Eso lo hacían las mamás y ofrecían eso,*

*como las onces, como la colada, la mogolla. Mire que ahora tenemos un comedor que ofrece una alimentación balanceada*". Para la docente, esto es ya institucionalizado, con proyectos, con personas especializadas. *"Es como si dijeran que nosotros podemos ofrecer salud"*, agrega. Y responde. *"No, porque nosotros no somos expertos"*. (Profesora A, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

No obstante, esta lectura, no es compartida por la docente D, para quien, en relación con los centros de interés para padres, otra profesora comenta que *"dictaban cursos talleres de chocolatería, clases de costura, de modistería"*. Con los cursos de chocolatería, la profesora D explica que se convocaba a los padres, se traía el chocolate y luego se pedía una cuota. Entonces las mamás se llevaban sus colombinas y había muchas mamás que vendían en sus casas. Y las mamás llegaban. Aclara otra docente: *"pero era un momento en el que las mamás no trabajaban mucho, o sea que quedaban en la casa"* y podrían aprovechar estos espacios como un momento de socialización, *"como una oportunidad venir al colegio. Lo que ahora tenemos es que correr rapidito para decirles las tres cosas que tenemos que decirles, porque tienen que correr para cumplir con una jornada laboral"*. Otra profesora reconoce que *"eso es lo que más ha cambiado toda la situación"*. En este nuevo escenario, se han fragmentado las relaciones familiares y los niños crecen solos. No tiene apoyo de los padres.

Al analizar las posturas de las docentes entrevistadas con relación a la transformación de la escuela, se evidencia la incidencia del Estado en procesos no solo académicos y administrativos. También se evidencia en los cambios que se han producido en las relaciones entre escuela y comunidad, escuela-familia y entre las mismas familias. Estas se han quebrado y los sustitutos institucionales no han contribuido a su reparación, pues se han edificado más sobre la formalidad que sobre la configuración de proyectos colectivos. Se ha edificado entonces una idea dominante sobre la educación y es que ésta es, sobre todo, la apuesta de los individuos por ganar reconocimiento o mejorar sus condiciones de vida, a través de los procesos educativos. La comunidad no es un proyecto en tal sentido.

Las reformas administrativas que se hicieron en el gobierno de Andrés Pastrana (ley 715 de 2001, particularmente el título II cap. III) cuyo fin primordial fue la "racionalización de los recursos" en educación y que condujo a la centralización de la administración de muchas funciones de las instituciones educativas, marcó un hecho importante en estas relaciones entre los colegios

y la comunidad. Según las maestras entrevistadas, la centralización de los recursos de varias sedes y jornadas en un solo Rector fue también determinante para el nuevo rumbo de las instituciones educativas. El cambio se basó en la creación y modificación de políticas públicas en educación tendientes a fortalecer estas tres líneas de acción: cobertura, calidad, y eficiencia, dando menor importancia a las acciones colectivas de la comunidad educativa en pro de la institución. En las entrevistas realizadas es notoria la discusión frente a la institucionalidad; una de las profesoras entrevistadas promueve y está a favor de seguir la norma y las directrices de la SED, por el contrario las otras maestras no tienen una percepción favorable de las políticas que han permeado estas relaciones entre las comunidades y las escuelas, que para este momento son instituciones educativas distritales, donde la educación pasa de ser un derecho a un servicio que debe prestar el Estado, gestionando los recursos desde el sistema general de participación. Con esto, se ha quitado mucha autonomía a las instituciones educativas en la gestión de sus proyectos educativos y en la posibilidad de participación de los miembros de la comunidad en los asuntos pedagógicos, administrativos y de gestión, rompiendo así la posibilidad de construcción de una escuela vinculada a la comunidad y motor de integración social.

Para finalizar este apartado podría concluir, basada en las entrevistas realizadas a las docentes, que es necesario convocar de nuevo a las comunidades a ser parte integral y activo del gobierno escolar, invitar a la participación, conocer la escuela en sus dinámicas diarias, así mismo integrar los procesos barriales al colegio.

## Los retos para repensar las relaciones escuela-comunidad desde la educación popular

Como han planteado varios autores, la educación popular, está orientada para el trabajo educativo con sectores sociales excluidos y explotados, tanto urbanos como rurales. Busca contribuir al empoderamiento de las comunidades, a través de procesos de alfabetización y construcción de conocimiento situado; esto es, que los aprendizajes respondan a los intereses y demandas de cada comunidad, pero que, así mismo, contribuya al fortalecimiento de procesos organizativos y autogestionarios. De igual manera, busca transformar las condiciones de vida, de exclusión y explotación a través de la autogestión económica, en diálogo y confrontación con el Estado y el mercado.

Esta forma de entender la educación se gesta en Brasil, Chile, Bolivia, Cuba, Colombia y otros países de América Latina donde la clase media ilustrada, en articulación con sectores populares, ven la necesidad de contribuir a la transformación social radical mediante la concientización de los pueblos y la búsqueda de su organización y empoderamiento. Desde esta mirada, las distintas iniciativas de educación popular han buscado desarrollar procesos de emancipación en diferentes espacios sociales, donde se reconocen los procesos de empoderar y emancipar el pueblo, inspirada en la pluralidad y la integración, donde se acepten y valoren los saberes del sur. Algunos ejemplos de educación popular en Colombia y América Latina son: el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL liderado en Colombia por Marco Raúl Mejía, la profesora Lola Cendales y Jairo Muñoz, entre otros, la Red de Educación Popular Entre Mujeres REPEM y el Consejo Regional Indígena del Cauca, cuyos programas educativos, están orientados bajo los principios de la educación popular (Mejía, 2011).

La educación popular, tiene objetivos claros, son metas comunes y que se nutren en doble dirección con las comunidades. Freire planteó que la educación no sólo sirve para reproducir el orden social y sostener las relaciones de poder en la sociedad de clases, sino que también puede convertirse en una práctica de libertad; a partir de la crítica a la educación bancaria, encontró en el diálogo, la participación y la problematización un camino que permitiría construir la concienciación en los oprimidos y de este modo emprender acciones para su emancipación. (Amador y Muñoz, 2018, p 3)

Como puede verse en esta corta exposición, la educación popular surge del campo societal, la educación pública, surge del campo estatal; mientras que la educación popular busca contribuir a la auto-organización de la sociedad y, particularmente de los sectores populares, la escuela pública surge para enfrentar problemas del capitalismo en términos de capacitación y control de la mano de obra.

Ahora bien, desde los años ochenta, empieza a plantearse que las escuelas deben fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje, para contribuir a la modernización del país. El discurso de la calidad se constituye en uno de los ejes centrales de las propuestas de educación de distintos gobiernos. No obstante, no se invierte lo suficiente como para que este discurso gane en profundidad. Un discurso modernizador también es apropiado por las fuerzas sindicales que buscan, que la escuela pública, de igual forma, contribuya al desarrollo cultural y económico del país.

En este marco se instaura y desarrolla el movimiento pedagógico que busca captar mayores recursos y autonomía a las instituciones educativas. Esta iniciativa conduce a la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, en el marco de la nueva constitución de 1991. La escuela es planteada por algunos, como un escenario para la formación de sujetos críticos y propositivos. En este sentido se proponen distintas apuestas a finales de los años noventa para fortalecer los proyectos educativos. La escuela se convierte en un escenario que debe ser evaluado desde distintos frentes.

En este mismo marco, las distintas experiencias de educación popular sufren, en algunos contextos, un proceso de fragmentación y se diluye en varias iniciativas de formación con titulación muy localizadas, encontrando dificultades para la construcción de proyectos de articulación social y política de los sectores excluidos, que vayan más allá de resolver problemas muy locales. Se multiplican las experiencias en sectores populares e incluso logra su institucionalización a partir del surgimiento de licenciaturas en educación comunitarias, muy marcadas por Paulo Freire (1998) y las concepciones que se construyeron alrededor del trabajo de educación popular.

Como puede verse, lo comunitario y lo colectivo son elementos centrales de la educación popular, mientras que la escuela pública está orientada a la formación de individuos; puede que críticos y propositivos, pero igual individuos. Allí es donde se aplica y evidencia la enseñanza para la competencia, en el sentido amplio de la palabra, en la educación formal y pública, no hay un objetivo común, y las metas son verticales, no se interesa por construir comunidad desde el quehacer comunal.

## Repensando las relaciones escuela-comunidad. Una apuesta de articulación de la escuela pública y las pedagogías populares

Los maestros tenemos la responsabilidad política y social de formarnos, ser actores de las transformaciones, de educar a los y las niñas para preguntar, saber actuar, saber cuestionar y ante todo para exigir un mejor presente y futuro. Queremos educar para leer de diferentes maneras la realidad, para entender y convivir desde la pluralidad. Como maestros sabemos que es necesario que todas las personas tengan un pensamiento crítico, pero es indispensable para quienes vivimos en la marginalidad y quienes estamos en

condiciones de vida complicadas y desfavorables desarrollar un pensamiento crítico como una de las estrategias que usemos en la escuela, y junto con el trabajo comunitario, sería la manera de hacer resistencia a los mercados y modelos neoliberales que quieren permear cada parte de nuestra existencia. El maestro deberá estar al servicio de la comunidad, de lo contrario se vuelve cómplice de las injusticias, de los abusos, pasando al bando del victimario. Pero para esto, es necesaria y urgente la vinculación de la escuela con la comunidad, con los estudiantes, con las madres y padres, vecinos, bibliotecas, parques, plazas de mercado y redes culturales, los colegios no deben desanclarse de su entorno y ser un ente prestador del “servicio educativo” ya que las instituciones son para y por el pueblo. Lo popular es para el pueblo, y lo público también.

Esta forma de pensar la educación como un campo de potencia colectiva, no es nuevo ni resultado únicamente de las elucubraciones intelectuales, como se afirmó al principio de este texto. Ya en los años 20 del siglo XX, por ejemplo, el peruano José Carlos Mariátegui invita al docente a la dignificación de su quehacer y expone como; *“El modesto preceptor, el oscuro maestro del hijo del obrero y del campesino necesita comprender y sentir su responsabilidad en la creación de un orden nuevo* (Mariátegui, 1925, en: [https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas\\_de\\_educacion/paginas/los%20maestros.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm),. Frente a esta necesidad, la labor docente,

según su rumbo, puede apresurarla y facilitarla o puede retardarla. Ese orden nuevo ennoblecerá y dignificará al maestro de mañana. Tiene, por ende, derecho a la adhesión del maestro de hoy. De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. La servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan. Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugerencias. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano.” (Mariátegui, 1925, en: [https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas\\_de\\_educacion/paginas/los%20maestros.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm),).

De este modo, Mariátegui hacía una diferenciación del papel de los docentes en cada escenario educativo, y como cada uno debía asumir una postura frente a su “estatus”. Al mismo tiempo propone una reflexión que conduzca



a la politización y al fortalecimiento ético de la profesión docente, llamando a generar movimientos del proletariado y la clase obrera, convocando a la formación para la emancipación de las masas. El autor nombra a los docentes normalistas como los llamados a la formación y transformación de la sociedad y la cultura.

Con el legado de Mariátegui, Freire y otros, frente a este proceso en búsqueda de justicia, se busca que el docente reconozca el entramado local o barrial y su enseñanza esté de cara a la realidad pues si el maestro no conoce estas estructuras, sus fortalezas y debilidades, la escuela seguirá supliendo solamente algunas falencias, de contenidos “académicos” y en el mejor de los casos colaborar en sortear algunas dificultades de los estudiantes y sus familias.

En esta misma línea, Piedad Ortega propone en su texto: *La Educación Popular y su resignificación en la pedagogía crítica*, que la educación debe ser contextualizada, en la que las pedagogías críticas estén al servicio de la comunidad, posibilitando la autonomía, y la inclusión. Para esta autora:

*“Una educación que se territorializa en el pensamiento crítico: entendido este en sentido amplio como la formación de la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente, es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero, a develar múltiples formas de manipulación que anticipan una condición del sujeto amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico de lo práctico y lo que se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana”. SF P:7*

Es por esto, que la invitación es a soñar en colectivo, humanizar la escuela, siendo esta el lugar de todos y todas; los padres deben estar en esa misma “sintonía”, ellos, los padres trabajadores, enterarse y participar en la política. En nuestra práctica cotidiana, algunos padres de familia expresan comúnmente que la educación es el camino al “éxito”, a pesar de que muchos de ellos no han estado en la escuela dado que han sido marginados o excluidos de ella, mediado esto por diferentes experiencias, pero aun así reivindican el papel de la escuela y quieren para sus hijos, una mejor escuela, una mejor maestra, una mejor educación de calidad. El llamado es a educar para la libertad.

## Bibliografía

Amador, J C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo., *Revista Nómadas* (43), 47 - 67

Blanco, J, Duarte, R., L y Aragón, M. (2017). Neoliberalismo y Escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia, *Revista republicana*, (23), 93-128.

Bocanegra, A. H. (2015). *Sindicalismo, democracia y políticas públicas. El caso del sector educativo colombiano*. Universidad Libre.

Bocanegra, A.H. (2006 enero - junio). Globalización y política educativa en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (24), 33 – 50.

Estrada, J. (2004). Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970-2004. Ed. Aurora.

Estrada, J. (2010). Privatización y mercantilización de la educación pública estatal, otra muerte anunciada: a propósito del Decreto 2355 del 2009. *Educación y Cultura*. (87), 18-24

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Guarín, A., Medina, C., Posso, Ch., (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos en la educación secundaria pública y privada en Colombia, *Revista Desarrollo y Sociedad*, (81), 61-114.

Herrera, M.C, Infante A, R. (2004). Las políticas públicas y su incidencia en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo. 1970-2002, *Revista Nómadas*, (20), 76-84.

Mariátegui, J.C. [sf] (1925); *Los Maestros y Las Nuevas Corrientes*. [https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas\\_de\\_educacion/paginas/los%20maestros.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm).

Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular y una semblanza de Orlando Fals Borda*.

MEN, (2002). "Por una escuela más democrática". En Al Tablero, edición digital. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87181.html>

MEN-OCDE, 2016, *Revisión de las políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Bogotá.

Merino, J.V (2008). "El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad", En *Cuadernos de Pensamiento*, No. 21, págs, 221-264.

Ortega, P. (2018). La Educación Popular y Su Re-Significación. En *La Pedagogía Crítica*. Sin fecha, MIMEO sin publicar, trabajado en seminario doctoral Pedagogías Críticas. Agosto a noviembre 2018.

*Revista Dinero*, (9/10/2014). La educación no sale bien librada. Recuperado en: <https://www.dinero.com/pais/articulo/inversion-educacion-colombia/200832>

Velazco, J. (2016). *Construyo mi colegio. Estrategia para la construcción y apropiación del lugar educativo*