



NYDIA CONSTANZA MENDOZA¹

LA ESCUELA EN CONTEXTOS POPULARES: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL CONFLICTIVA*

Resumen

El presente artículo analiza la forma como la escuela en contextos populares se constituye en una construcción social conflictiva, al reunir prácticas escolares sedimentadas por dinámicas sociales, pero a la vez dimensionar la acción subjetiva de los diferentes actores (locales e institucionales) que allí se expresan. El estudio retoma una experiencia de acompañamiento educativo e investigativo, realizado desde el departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en tres escuelas del sector de Cazucá, municipio de Soacha, donde se profundiza en la dimensión histórica de éstas instituciones, en los intereses de los actores locales e institucionales que participan en su construcción, en las formas de relación que estos actores construyen entre sí y en el proceso de intervención pedagógica del equipo de práctica comunitaria.

¹ Profesora Universidad Pedagógica Nacional.



Summary

This paper analyses the way school –in popular contexts- assumes the position of a social conflictive construction, when residual teaching practice and social dynamics get together. But at the same time this position extents the subjective action of the different actors –local and institutional- who express themselves in that setting. This study takes up a supporting and research educational experience –carried out from the Social Sciences Department at the Universidad Pedagógica Nacional- in three schools in the Cazuca area, in the municipality of Soacha, where the historical dimension, the interests of local and institutional actors who take part in the construction, and the relationship among them as well as the process of pedagogical participation of the communitarian practice team runs.

* El presente artículo es una primera síntesis de las discusiones adelantadas en el marco del proyecto de práctica comunitaria: «Acompañamiento educativo e investigativo en los procesos de construcción social de escuelas en Contextos populares» del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, realizado en tres escuelas del sector de Cazucá – Corinto III, municipio de Soacha.

Presentación:

La institución escolar ha sido "objeto" de numerosos abordajes investigativos que han dado cuenta, entre otros aspectos, de los niveles de relación que se establecen entre educadores, padres de familia y estudiantes; de los procesos de conocimiento que allí operan y de la manera como la escuela logra articular a la "comunidad educativa" dentro de su dinámica.

El presente artículo, busca presentar desde otra perspectiva las relaciones que se establecen entre la escuela y el contexto, al asumirla como una institución que se construye social e históricamente. Esto supone reconocer que en el proceso de constitución de una escuela entran en juego diferentes actores con múltiples intereses, iniciativas y maneras de ver que hacen evidente la coexistencia de distintas propuestas educativas en el espacio escolar.

1. La escuela: arena social en contextos populares

Abordar la escuela como una institución que se construye socialmente, parte de reconocer la conjugación y confrontación entre los elementos que históricamente le han designado un papel central dentro del orden social, y la acción subjetiva de los actores que allí se encuentran, y que la van configurando y cargando de un sentido particular.

En las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en distintos momentos históricos. (...) Los fragmentos de estos distintos proyectos para la escuela se expresan

en las prácticas de sujetos específicos cuya historia personal e intereses particulares también entran en juego. En este sentido la construcción social de la escuela comprende la heterogeneidad de elementos culturales e ideológicos de los sujetos y de los grupos sociales implicados en la vida diaria escolar²

La escuela es sedimento y edificación al mismo tiempo, por cuanto en ella se reproducen discursos de poder, normas, maneras de ver y saber construidos socialmente, y a la vez se generan tensiones entre los actores que allí participan y que expresan diferentes representaciones y prácticas. Esta doble significación reconoce la construcción cotidiana, dinámica, continua / discontinua, de la escuela, en el marco de procesos estructurales de tipo socio - cultural, político y económico.

Al hablar de la escuela como arena social, se busca reconocer a la institución educativa como un espacio en el que se visibilizan y se tratan asuntos considerados como problemas sociales o de interés general para diferentes actores. Por ejemplo, el tipo de educación que se busca desarrollar, las formas de participación y decisión que se construyen en el ámbito escolar, el acceso a los recursos, etc. Así, el carácter de "arena" que asume la escuela pone de manifiesto una intención de "inversión" y "adquisición" de recursos materiales o simbólicos con los que no cuentan los actores que interviene en ella. *Definiremos la arena como un sistema organizado de instituciones, de procedimientos y de actores, en el cual hay fuerzas sociales que*

² MERCADO, Ruth. *Procesos de negociación local para la operación de las escuelas*. En: ROCKWELL, Elsie. (Comp) . *La escuela cotidiana*. F.C.E. México. 1997. P. 59.

pueden hacerse oír y utilizar sus recursos para obtener respuestas (decisiones, presupuestos o leyes) a los problemas que plantean³

La importancia que adquiere la institución escolar como materialización de aspiraciones, valores e intereses, de un grupo social, y a la vez, como espacio para generar iniciativas que la vayan modificando, permite evidenciar la heterogeneidad de posiciones respecto al proyecto educativo que allí se pretende consolidar. Este hecho convierte a la escuela en móvil de conflicto entre diferentes actores, que la ven como espacio de control y poder.

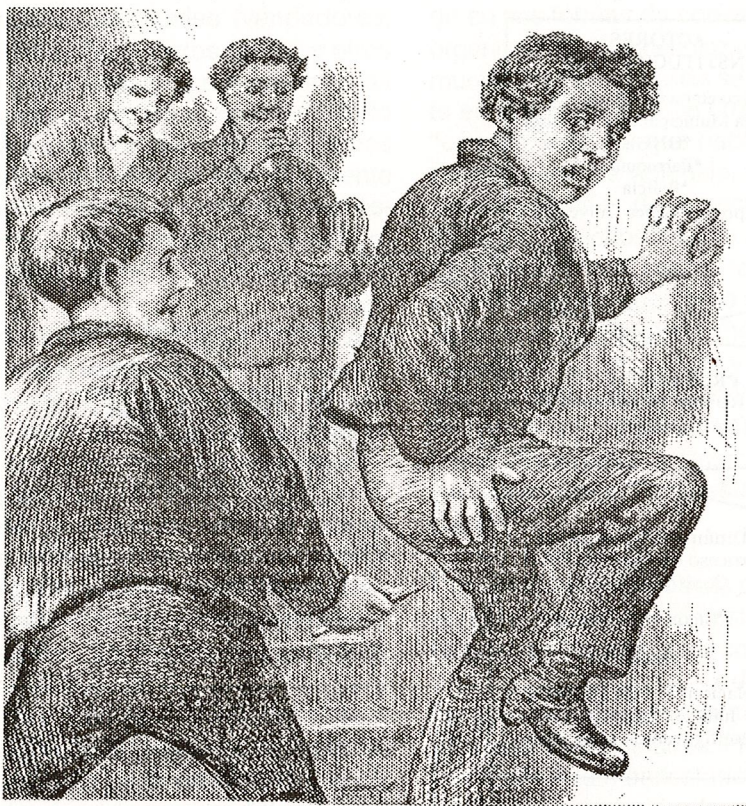
El conflicto ocupa una dimensión relevante en la comprensión de la escuela como arena social, en tanto se constituye en una entrada para reconocer la dimensión subjetiva presente en la construcción de la institución educativa: *"La cultura que una sociedad tiene del conflicto define lo que la gente valora, las formas adecuadas de conseguirlo, las posturas ante otros que buscan lo mismo y las instituciones y prácticas que ayudan a determinar el curso de las disputas sobre cuestiones de valor"⁴*

Aunque el término conflicto ha sido asociado en diferentes estudios con una connotación de acontecimiento, esto es, como "una acción significativa que tiende hacia unas metas"⁵, para nuestro caso nos intere-

³ NEVEU, Eric. *Sociología de los movimientos sociales*. 2da edición. Abya - Yala. Quito. Ecuador. 2.000 pág. 135.

⁴ HOWARD ROSS, Marc. *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Ediciones Paidós. Barcelona. España. 1995.

⁵ REX, Jhon: *El conflicto social un análisis conceptual y teórico*. Siglo veintiuno editores. México 1994. P. 136



2. Una experiencia de investigación y acompañamiento educativo en tres escuelas del sector de Cazucá, municipio de Soacha

¿Cómo abordar la construcción continua y discontinua de la institución escolar?, ¿En qué medida la intervención pedagógica en la construcción de proyecto educativo permite la consolidación de nuevas formas de vinculación social en el espacio escolar?.

Retomaremos la experiencia de práctica comunitaria del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollada en tres escuelas del sector de Cazucá, para profundizar en esta mirada de construcción y deconstrucción de la institución escolar y de paso valorar el proceso de acompañamiento del equipo de práctica de ciencias sociales.

Las posibles entradas planteadas para asumir a la escuela como una construcción social, parten de conocer las dinámicas que intervienen en los contextos locales (populares), de indagar en los procesos históricos que han acontecido y acontecen en la constitución de las escuelas, de caracterizar a los actores locales e institucionales que han intervenido e intervienen en dichos procesos, y de reconocer los vínculos y las formas de relación que estos actores construyen entre sí. El esquema que aparece a continuación retoma los elementos que participan en el proceso de construcción social de la escuela, teniendo en cuenta la experiencia de acompañamiento educativo mencionada:

sa concebirlo como un proceso que recoge una serie de expresiones y reacciones de los actores partícipes del contexto escolar, que en ocasiones se convierte en vehículo para la fragmentación o la cohesión de los actores vinculadas a ella. De este modo, se reconoce que: *"el conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidos por la incompatibilidad de metas o una profunda divergencia de intereses"*⁶

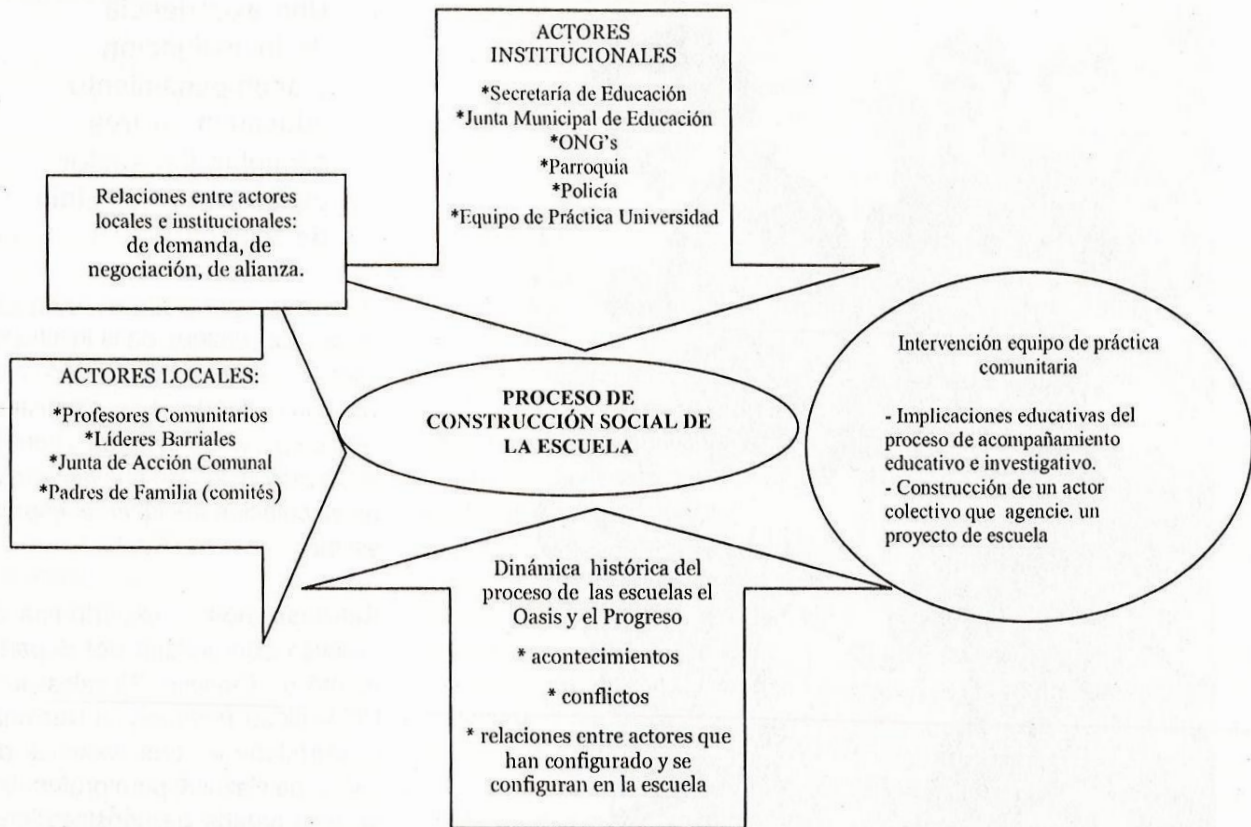
Esta construcción conflictiva de la escuela se hace más evidente en espacios donde no se ha logrado constituir una propuesta educativa por parte de alguno de los actores

que participan en su constitución,⁷ dando lugar a que los distintos grupos, organizaciones e instituciones que allí intervienen, manifiesten sus diferentes intereses y proyectos y establezcan variados vínculos y representaciones con relación a ella.

La escuela, como una organización que incluye elementos instituidos e instituyentes se convierte en arena social en los contextos populares, pues así como reúne rasgos que le dan continuidad e identidad y la diferencian de otras organizaciones, también es dinámica y cotidiana, en tanto allí entran en juego expresiones e interacciones de diferentes actores que intentan hacer viable un proyecto de escuela.

⁶ Como es el caso de las escuelas en las que el equipo de práctica realizó la experiencia de acompañamiento educativo.

⁷ HOWARD ROSS. Marc. Op cit. P. 38.



2.1 Los contextos barriales:

La lectura del contexto en el que se va configurando el espacio escolar, cobra importancia en tanto se reconoce que en los procesos de construcción social de la escuela tiene lugar un "cruce ecológico de culturas"⁸ esto es, que en ella se ponen en juego no sólo la cultura académica propia de los ámbitos formales, sino además la cultura social, pública y cotidiana de los contextos con los que interactúa.

Las escuelas en las que se ha desarrollado el acompañamiento educativo del equipo de práctica de Ciencias Sociales, se encuentran ubicadas en el Sector de Cazucá - Corinto III, municipio de Soacha, en límites

⁸ Al respecto ver: PEREZ GOMEZ, Angel. *La escuela, encrucijada de culturas*. En: Investigación en la escuela N° 26. 1995.

al oriente con el sector C de Ciudad Bolívar y al noroccidente con la localidad de Bosa. Cazucá está compuesto por 14 barrios aproximadamente, y habitado por comunidades consideradas como en alto riesgo social, desplazadas por la violencia política y económica⁹.

Los barrios de este sector, que comenzaron a constituirse hacia 1994 - 1995 por la compra de lotes no

⁹ Según datos presentados por el Plan de Desarrollo Municipal de Soacha, para 1998 se contaba con la presencia de 168.000 desplazados en el municipio. En este mismo año, según una investigación adelantada por estudiantes de trabajo social de la Universidad Nacional, diariamente llegaban cerca de 21 personas desplazadas por diferentes actores del conflicto armado. Esto explicaría en buena parte las razones por las cuales este municipio según datos del Banco Mundial tiene un crecimiento demográfico del 18% y 20% anual, uno de los más altos del mundo.

legalizados, se encuentran en consolidación, es decir, que el contexto barrial, las formas de organización y el sentido de pertenencia se está constituyendo. Ello supone pensar que el conjunto de interacciones y vínculos sociales básicos (tejido social) y las experiencias asociativas entre sus habitantes aún son frágiles y hasta ahora comienzan a configurarse.

Según encuestas realizadas por estudiantes vinculados a la práctica comunitaria a un grupo de padres de familia¹⁰, buena parte de los habitantes de estos barrios trabajan en

¹⁰ Durante el año 2.000 se realizaron cerca de 80 encuestas a los padres y madres de familia de las escuelas el Oasis, el Progreso y la Isla, que participaron en los talleres programados en la "Escuela de Madres y Padres", en las que se incluyeron preguntas sobre información familiar, laboral y escolar.



empleos eventuales (vendedores, construcción, oficios varios) y otros no tienen trabajo. La mayoría de las personas encuestadas lleva viviendo entre uno y cuatro años en estos barrios, y cerca del 80% solamente han terminado la primaria o han estudiado parte de ella, presentándose casos aislados de analfabetismo.

El carácter de contexto popular que asumen estos barrios, no reside exclusivamente en los bajos ingresos económicos de sus habitantes ni en la ubicación que se haga de ellos en la estructura socio – económica; pues se reconoce además, que en sus procesos de constitución como sectores populares entran en juego las prácticas culturales, las representaciones, las formas de producción y reproducción social que sus habitantes elaboran *“para concebir y manifestar su realidad, su lugar subordinado en la producción, la circulación y el consumo.”*¹¹

De este modo, siguiendo los aportes de García Canclini, (1994) es posible establecer al menos tres procesos que intervienen en la configuración de las culturas populares: 1) una apropiación desigual del capital cultural y económico, 2) una elaboración propia de sus condiciones de vida y 3) una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos¹²

Sobre este aspecto, llama la atención la manera como el carácter de “desplazada” que asume buena parte de la población que habita el sector, pone en juego una memoria de desarraigo y fractura, pero también una estigmatización social que inci-

de en sus formas de constitución y organización. “Ser desplazado” para muchas de éstas familias se convierte en una huella con la cual deben “cargar”; estigma que habla de un pasado lleno de violencia, de posiciones contrarias, de persecuciones, de las que muchos buscan alejarse. Sin embargo, este mismo “carácter” también es utilizado como vehículo para la adquisición de mercados, vinculación a programas y proyectos, de múltiples entidades gubernamentales y no gubernamentales cuyas propuestas buscan trabajar “exclusivamente” con esta población.

Una de las problemáticas que más afecta a las familias de este sector ha sido la dificultad para consolidar una propuesta educativa escolarizada que de cuenta de sus intereses y necesidades. Problemática que se ha manifestado, de una parte, en la carencia de establecimientos educativos con una infraestructura adecuada, la falta de personal docente cualificado y de recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las labores académicas; de otra parte, en la iniciativa de diferentes instituciones: Universidades, organizaciones no gubernamentales, entidades municipales, ejército, policía y la participación de algunos padres de familia, jóvenes y líderes, habitantes de los barrios; quienes han desarrollado con mayor o menor incidencia propuestas y actividades que han ido configurando los espacios escolares.

El equipo de práctica comunitaria del departamento de Ciencias sociales de la U.P.N. como uno de los actores que intervienen en el proceso de las escuelas, ha implementado una propuesta de acompañamiento educativo entre 1998 y 2.001 en tres

escuelas del sector: La Isla, el Progreso y el Oasis, a través del desarrollo de actividades en el aula, la conformación de escuelas de madres y padres y el apoyo en la formación pedagógica de algunos jóvenes y líderes comunitarios que han asumido espontáneamente las labores docentes.

El reconocimiento de la complejidad socio – cultural presente en estos barrios se ha convertido en un desafío para los procesos de intervención pedagógica realizados, por cuanto implican el diseño de estrategias y acciones (no siempre exitosas) que busquen dar cuenta de la urdimbre social que atraviesa y conforma estos espacios escolares.

2.2 Elementos para una reconstrucción histórica de las escuelas el Oasis y el Progreso

Un aspecto central que se ha retomado para la comprensión de la construcción social de estas escuelas, es conocer su dimensión histórica, valorando los acontecimientos, conflictos y actores que las han configurado. Para nuestro caso, nos centraremos particularmente en algunos rasgos históricos de las escuelas el Progreso y el Oasis.

La escuela el Progreso, ubicada en el barrio del mismo nombre, comenzó a constituirse hacia 1995, a partir de la iniciativa de un grupo de madres de familia y de un líder barrial interesado en la labor docente. Por su parte, la escuela el Oasis surgió en el año 1996, aproximadamente, como producto del trabajo de un grupo de jóvenes del barrio, quienes construyeron la escuela y asumieron el trabajo educativo.

¹¹ GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Las culturas populares en el capitalismo*. Ed. Nueva Imagen. 4ª edición. México. 1994. P. 62

¹². Ibid. P. 63

Las actividades escolares en la escuela El Progreso han sido asumidas en diferentes momentos, por actores institucionales y locales: líderes barriales, ejército, policía, equipo de práctica de Ciencias Sociales, maestros del municipio; lo que ha evidenciado conflictos de intereses sobre lo que debe ser este espacio educativo, sobre el tipo de educación y de enseñanza que se debe implementar, pero además sobre quienes deben asumir la formación de los niños y niñas.

En este proceso ha sido clara, la intervención de organizaciones no gubernamentales y de algunos políticos de partidos tradicionales, cuya presencia obedece, en la mayoría de los casos, a intereses coyunturales. De igual modo, se han presentado importantes intentos de organización de los padres y madres de familia, se han generado espacios de discusión sobre el nombramiento de docentes y el apoyo municipal, y tensiones de tipo coyuntural (elecciones) que han mantenido distanciad las relaciones entre instituciones, entidades municipales y habitantes barriales.

Actualmente, (2.001) la escuela cuenta con una infraestructura adecuada construida por la policía y con maestros contratados por el departamento. Lo que llama la atención y que se vuelve pregunta para algunos habitantes del barrio es que la construcción de la nueva escuela, además de un mejoramiento significativo de las condiciones de trabajo académico, también implicó la destrucción de lo que la gente con su esfuerzo había logrado consolidar: *"Con la tumbada de la anterior escuela, también tumbaron la memoria y el esfuerzo de quienes la hicimos"*



El caso de la escuela el Oasis presenta grandes diferencias: quienes asumieron y asumen las actividades escolares son jóvenes del barrio preocupados por la situación educativa de los niños(as) del sector. Estos jóvenes, cuya formación pedagógica ha partido de la experiencia y de la cualificación educativa que han realizado el equipo de práctica y otras organizaciones no gubernamentales presentes en la zona, han sostenido este espacio, no sin afrontar diferentes inconvenientes.

La principal dificultad que este grupo ha tenido que afrontar es la carencia de recursos económicos, si bien la opción por lo educativo ha sido una expectativa construida a partir de la experiencia, la falta de apoyo económico ha generado desgaste en el grupo, presentándose incluso deserción en algunos de sus integrantes.

A su vez, la iniciativa de este grupo de profesores que se auto definen como comunitarios, ha sido aceptada por algunos padres y madres de familia, que en algunos momentos apoyan las actividades que se realizan, pero también ha sido criticada por algunos integrantes de la junta de acción comunal y habitantes del sector, quienes manifiestan su desconfianza frente al trabajo académico asumido por los profesores.

La falta de organización entre el grupo de profesores, los padres de familia y las entidades que apoyan el proceso, sumado a la incipiente institucionalización del espacio escolar, ha generado la ruptura permanente de acuerdos y la ausencia de compromisos que a largo plazo permitan un mejor funcionamiento de la escuela, lo cual impide una elaboración colectiva del proyecto educativo.

En la actualidad la construcción de la nueva planta física de la escuela El Oasis y la incertidumbre por el futuro de su funcionamiento para el siguiente año (2.002) ha generado enfrentamientos entre algunos padres de familia y el grupo de profesores comunitarios, pues no está claro "quien es el dueño" de la escuela, máxime cuando "ahora la escuela si va a ser bonita". Esto ha provocado desmotivación frente al trabajo académico.

Las escuelas el Progreso y el Oasis, cuyas historias particulares dan cuenta de acontecimientos históricos diferenciados, se constituyen en interesantes casos de reflexión por cuanto en sus procesos de constitución histórico – social se van presentando conflictos, liderazgos y maneras de ver en los que se van conformando grupos con demandas afines y



encontradas sobre la escuela que se pretende edificar.

En este sentido se reconoce que estas escuelas comporta un espacio de amplios significados¹³ debido a que se convierte en el lugar de encuentro, y en la "puerta de entrada" para lograr un reconocimiento social en el contexto barrial.

2.3 Los actores locales e institucionales

Como se ha visto en la configuración de los espacios escolares han intervenido e intervienen numerosos actores quienes, de manera desigual, construyen maneras de ver y de hacer la escuela. Por actor se entiende a un individuo o un colectivo que mediante sus propuestas y acciones se hace visible en un espacio y en un tiempo determinado y adquiere relevancia en su relación con otros grupos o colectivos. Esto implica reconocer a los actores como "*formas particulares de expresión social*", que se configuran y construyen tanto en el plano de lo material como en el plano de la cultura. (Romero 1992)

¹³ Es interesante destacar en este punto, que si para la década de los 60's en la consolidación de los barrios bogotanos iniciar la construcción del templo era una necesidad inaplazable, para los barrios del sector en estudio la construcción de la escuela, incluso más que de un parque o del salón comunal, se constituye en una tarea prioritaria. Quizás estas nuevas familias leen como necesidad la edificación de la escuela, en tanto se constituye en el espacio para educar a los niños y niñas y por ende mejorar sus condiciones de vida. Para profundizar sobre la historia de los barrios populares de Bogotá, véase: TORRES, Alfonso. *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá. 1950 - 1977*. CINER, Bogotá, 1993.

¿Cuáles actores han participado y participan en la construcción social de estas escuelas?. En primer lugar encontramos a los actores locales, entendidos como:

*Grupos que se caracterizan no por su potencial transformador en el terreno político formal, sino por sus aportaciones al debate y toma de decisiones sobre los asuntos de la vida cotidiana; es decir, en ellos participan personas que buscan caminos alternativos de vida, de formas de construir comunidades -identidades- y de incidir en aquellas decisiones que tienen que ver con los espacios de la cotidianidad*¹⁴

Como actores locales encontramos: líderes barriales, profesores comunitarios, juntas de acción comunal y comités de padres y madres de familia. Estos actores asumen de manera diferenciada su relación con la escuela:

En el caso de la escuela el Progreso la asociación de padres de familia y los líderes barriales están continuamente atravesados por rivalidades y conflictos con relación a quienes deben estar a cargo de la escuela y manejar los pocos recursos que lleguen. Por su parte, en la escuela el Oasis el grupo de profesores comunitarios está fuertemente cohesionado debido a que mantiene vínculos familiares entre sí; sin embargo, estos niveles de cercanía en buena parte han impedido que otros actores locales compartan el liderazgo de la escuela y dejen en manos de los profesores la responsabilidad de los procesos educativos.

De igual modo, en este proceso encontramos actores institucionales,

¹⁴ SAFA, Patricia. *Vecinos y vecindarios en la ciudad de México*. F.C.E., México 1998. P. 19

cuyo nivel de incidencia en los espacios locales obedece no a prácticas sociales cotidianas sino a proyectos y programas de un nivel más amplio. Como actores institucionales encontramos: Secretaría de educación, Junta Municipal de Educación, entidades no gubernamentales, Parroquia, Policía, Equipo de práctica de ciencias sociales, entre otros. Estos actores con niveles desiguales de intervención, algunos con propuestas puntuales otros con programas a largo plazo, han incidido en el proyecto de escuela a consolidar.

Para el caso de la escuela el Progreso han participado de las labores educativas con intereses diferenciados: el ejército, el equipo de práctica, profesores del municipio y la policía, quienes han establecido simpatías y diferencias entre sí y con los actores locales. Estos niveles de relación han permitido el desarrollo de propuestas puntuales entre actores locales e institucionales, pero también han generado tensiones dado que varios de los actores locales (líderes barriales) se agrupan exclusivamente en torno a uno o varios de los actores institucionales que intervienen en las escuelas (equipo de práctica, organizaciones no gubernamentales, entidades municipales).

En el caso de la escuela el Oasis la intervención de ONG's y el equipo de práctica se ha constituido en un apoyo para la formación pedagógica de los profesores comunitarios. No obstante, la presencia de profesores enviados por la secretaria de educación municipal ha sido vista por los profesores comunitarios como una intromisión no deseada en su trabajo cotidiano.

Los actores locales e institucionales, van constituyendo los procesos his-

tóricos de las escuelas, pero a la vez van reconfigurando sus propias maneras de sentir, saber y actuar. Así, estos actores van planteando miradas, acciones y posiciones respecto a la escuela, algunas de las cuales se superponen, desplazan o entran en contradicción. Exploraremos algunas de ellas:

Ø **La escuela: un camino para llegar al barrio:** En estos contextos, además de las juntas de acción comunal, las escuelas se convierten en la "puerta de entrada" para promocionar e implementar diferentes programas y proyectos. Varias entidades e instituciones gubernamentales y no gubernamentales reconocen en la escuela el punto de acceso para conocer a los habitantes del sector, y el espacio físico (pues es el único que existe) para desarrollar sus propuestas que por lo general se traducen en talleres y actividades culturales.

Ø **Estar a cargo de la escuela es una posibilidad para acceder al control de recursos:** Con la presencia de entidades no gubernamentales y de algunos programas municipales y nacionales comienzan a llegar diferentes recursos y opciones de cualificación. De este modo, las personas que asumen la dirección del espacio escolar tienen la posibilidad de "distribuir dichos recursos", establecer relaciones estratégicas con personas "influyentes" y tomar parte de las ayudas, pues "el trabajo desarrollado así lo amerita". Esta situación, en ocasiones ha generado tensiones entre diferentes actores locales (padres de familia, juntas de acción comunal,

profesores comunitarios) y fracturas al interior de los procesos organizativos.

Ø **La escuela y la búsqueda de reconocimiento social:** La escuela, para quienes han intervenido en su proceso, se convierte en un espacio de reconocimiento y de aceptación social. Ser profesor por ejemplo, implica ser una figura influyente para la toma de decisiones del sector. Sin embargo, este reconocimiento en ocasiones ha generado distanciamientos entre los habitantes de los barrios dado que las decisiones que se toman frente a la escuela, no siempre son del todo aceptadas, ni lo suficientemente consensuadas.

Ø **La escuela como plataforma**

política: En otros casos la escuela, especialmente en coyunturas electorales se convierte en el espacio propicio para la configuración de vínculos, alianzas y estrategias políticos. Esta situación ha generado disputas entre los habitantes del barrio debido al "uso politiquero" que en ocasiones se hace de la escuela y a la utilización que se hace del reconocimiento social que tienen las personas que han contribuido en el proceso de consolidación de los establecimientos educativos (líderes barriales), para fines electorales.

Ø **La escuela como estructura física:** La infraestructura con que cuenta la escuela se ha convertido en ar-

gumento para decidir el apoyo o desconocimiento del proceso adelantado. Por ejemplo, cuando se inició la contratación de maestros para las diferentes escuelas del sector por parte de la secretaría de educación del departamento, el argumento que se esgrimió para no enviar maestros a la escuela el Oasis, fue que esta institución "no existía" pues no contaba con la infraestructura física adecuada. Se evidencia entonces una idea de escuela como espacio físico más que como una organización que contribuye a la construcción de comunidad educativa.

Ø **La escuela: El "paradero" de los niños y niñas.** La falta de compromiso de algunos padres frente a la educación de sus hijos ha llevado a que varios de los profesores consideren que para algunos padres de familia la escuela se convierta en un "para-





dero” para desentenderse por un tiempo de los niños y niñas. *“Aquí hay niños que vienen y los matriculan y nunca más se vuelve a saber del papá o la mamá, es que hay padres que pareciera que los traen a la escuela porque ya no se los aguantan en la casa, no por que les importe lo que aprendan”*¹⁵.

- Ø **Un espacio para empoderar actores:** El acercamiento a las escuelas permite establecer relaciones estrechas entre algunas instituciones y las personas que orientan los procesos educativos. En este caso se busca cualificar y “empoderar” a estos actores locales, por ejemplo para la construcción de un proyecto educativo (como es el objeto de la intervención del equipo de práctica de la Universidad). Esta cercanía, a veces exclusiva con un solo actor local, (profesores comunitarios, padres de familia) ha generado resistencia en los demás colectivos y personas vinculados con la escuela, a quienes también les interesa participar de los procesos educativos que se implementen. (juntas de acción comunal, líderes barriales).

- Ø **La escuela un espacio de control:** Como contraste las escuelas también se convierten en un sitio estratégico de instituciones como la policía y el ejército para ejercer control sobre esta zona categorizada como “roja”, dado los altos niveles de conflictividad que presenta. En este caso la escuela adquiere una significación “geoestratégica” para hacer presencia en el sector.

Indudablemente, las referencias en torno a las escuelas son múltiples y van más allá de lo educativo formal o del conocimiento explícito que se elabora en el espacio escolar. Lo que interesa reconocer es que estas múltiples miradas van haciendo la escuela, desde lo instituyente, esto es, desde la acción subjetiva de quienes se consideran con el “derecho a decidir sobre su rumbo”, pero también desde lo instituido: Su función social como institución educativa.

2.4 Relaciones entre actores

Dadas las características del contexto y la presencia de varios actores (locales e institucionales) con diferentes iniciativas con respecto a las escuelas, es posible establecer que las posiciones e intereses en juego, las prácticas y los discursos, van construyendo diferentes formas de relación entre ellos ya sean de alianza, de negociación, o de demanda.

A lo largo de la historia de estas escuelas se han ido configurando *relaciones de alianza*, es decir vínculos basados en la construcción de acuerdos y en la colaboración mutua, principalmente entre actores locales y en algunas ocasiones entre estos y los actores institucionales. Un ejemplo de este tipo de relación es el que se establece entre los profesores de la escuela el Oasis y algunos padres de familia:

Gracias a los padres es que hoy en día la escuela está porque ellos nos han apoyado; nosotros les decimos que hay un problema, que nos van a sacar, y ellos mejor dicho, se enfrentan, van, pelean, hablan, lo que sea y nos apoyan mucho; ellos dicen: “el día que ustedes se vayan nosotros mejor dicho nos salimos de la ropa

*porque ustedes son los que tienen la escuela así, los que han luchado”, es un apoyo muy grande el que nos dan los padres, gracias a eso es que nosotros todavía estamos.*¹⁶

De igual modo, se han construido *relaciones de demanda*, entre actores locales y actores institucionales, en este caso entidades municipales, a quienes se les solicita un mayor respaldo para las escuelas del sector. Como referencia, se puede citar el reclamo del profesor que asumió durante un tiempo el liderazgo de la escuela el Progreso frente a la Secretaría de Educación:

*Hicimos la solicitud a la secretaria de que nos mandara al menos unos docentes(...) y llega Nestor con la misión de organizar el P.E.I. de la institución para legalizar la escuela, y se contara con la posibilidad de que al año siguiente se tuvieran docentes. Nunca se vio el apoyo del municipio para la realización de estos proyectos, nunca hubo una capacitación por parte del municipio para esto, nunca hubo injerencia de ellos ni siquiera se apersonaron por preguntar que había en la escuela como va la escuela, nunca, ... ahí veía uno la falta de interés de ellos.*¹⁷

En torno a estas demandas se han ido configurado *procesos de negociación* entre actores locales y entidades municipales, en los ha sido significativo el acompañamiento logrado por algunas organizaciones no gubernamentales e instituciones, (entre los que se encuentra el equipo de práctica) a los profesores y líderes barriales encargados de las escuelas.

¹⁶ Fuente: Entrevista a una profesora comunitaria de la escuela el Oasis. Mayo 7 de 2.000.

¹⁷ Fuente: Entrevista a un profesor comunitario y líder barrial de la escuela el Progreso. Febrero 4 de 2.000.

¹⁵ Fuente: Conversatorio con profesores comunitarios de la escuela El Oasis. Noviembre 2.000.

Este acompañamiento ha posibilitado la definición de diferentes acciones que buscan dar solución a las problemáticas presentes en las escuelas: organización de encuentros educativos entre educadores y líderes del sector, reuniones con entidades municipales, utilización de mecanismos de participación (derechos de petición); y la realización de eventos culturales para fortalecer los vínculos de solidaridad de los habitantes con las escuelas.

Estas formas de relación: de alianza, de demanda, de negociación varían, generándose en algunos casos situaciones de conflicto entre los actores tanto locales como institucionales dada las diferentes maneras como se asume la institución escolar. Lo interesante es reconocer como estas situaciones conflictivas generan rupturas al interior de los procesos de las escuelas, pero también se convierten en vehículo de cohesión entre actores.

Sobre el primer caso puede ser ilustrativo el siguiente ejemplo: En la escuela el Progreso, el mal manejo de los recursos ocasionó serias tensiones entre líderes barriales, provocándose la salida abrupta de una de las personas que se había vinculado activamente en su proceso:

Nelson no dejó porque él quería manejar eso, entonces yo empecé a atar cabos, cabos; cuando ya Nelson empezó: "que no que eso lo vamos a hacer aquí nosotros, que eso no lo puede saber nadie, que la comunidad no tiene porque enterarse", entonces eso ya me dio mala espina a mí y dije: "no yo no voy a permitir una cosa de esas", él ya no quería que la escuela se le entregara al municipio, porque según él lo sacaban de ahí corriendo. Entonces yo

le dije a las otras compañeras: "yo se esto y esto, y en la reunión vamos a hablar ¿me apoyan o no me apoyan?, porque así ustedes no me apoyen pero yo hablo porque a Nelson hay que mirar como lo sacamos de aquí, Nelson se va por que lo que está haciendo no lo está haciendo como debe ser."¹⁸

Respecto al carácter articulador del conflicto, la siguiente situación resulta ejemplificante: Debido al accidente de un niño en la escuela el Oasis, se generó un fuerte enfrentamiento entre una madre de familia y los profesores comunitarios. Esta situación permitió reafirmar los vínculos familiares y de solidaridad que cohesionan al grupo de educadores:

Cuando Camilo se quitó el dedo, yo era la profesora de él y el problema era conmigo y la mamá me la estaba buscando era a mí, pero yo siempre tuve el apoyo de mis compañeros, de todos: - ¡ah que la voy a demandar!, - ¡idemándenlos a todos!-, - ¡ah pero usted se va para la cárcel!-, - ¡inos vamos todos para la cárcel!-, si, cosas así, que así a veces pelíamos pero siempre estamos juntos, y eso es algo que ¡uy! A nosotros nos alimenta mucho, que el que tuvo un problemita, vamos a ver que pasó y todos estamos ahí, nunca: - ¡ah no, mire usted a ver usted como se las arregla!- o que tal el día del dedo de Camilo me hubieran dicho: - ¡ah no usted es la profe mire que hace!- ¡uy no!, yo me hubiera muerto donde no hubiera tenido el apoyo de ellos.¹⁹

Un aspecto evidente en estos espacios escolares, es que lo anímico

¹⁸ Fuente: Entrevista a madre de familia vinculada activamente al proceso de la escuela el Progreso. Febrero 28 de 2.000

¹⁹ Fuente: Entrevista a profesora comunitaria de la escuela El Oasis. Septiembre de 2.000.

cruza permanentemente el ámbito escolar, estas tensiones, demandas y conflictos afectan el curso de la escuela en tanto inciden en las acciones de quienes asumen su liderazgo, llámense profesores comunitarios, padres de familia o líderes barriales. En ocasiones la distinción entre lo público y lo privado de estos actores se difumina y se cruzan permanentemente en el ámbito escolar.

Las formas de relación que se establecen entre los actores locales e institucionales, dan cuenta de los niveles de acercamiento o distanciamiento que puedan llegar a establecerse entre éstos. Ello implica que los tipos de vínculo que se construyen entre actores tienen en cuenta, tanto la manera como es argumentada la relación que se establece con la escuela, como las acciones que en ella se plantean; lo cual nos pone de manifiesto la forma como se puede estar proyectando esta institución.

2.5 Intervención pedagógica del equipo de práctica comunitaria

Finalmente, reconociendo al equipo de práctica como uno de los actores que ha tomado parte en el proceso y que como tal establece relaciones con los otros actores, configura y se configura en el proceso histórico de las escuelas, genera conflictos y construye diferentes maneras de ver y actuar; una tercera entrada para la comprensión de la construcción social de estas escuelas, tiene que ver con analizar las implicaciones educativas de un proceso de intervención pedagógica.

En este sentido, el equipo de práctica partió de la premisa que buena



parte de los cruces conflictivos que se presentan entre actores locales e institucionales en su relación con la escuela, obedecen a la inexistencia de un proyecto educativo construido colectivamente, que de cuenta de lo que se pretende implementar en este espacio. Este hecho si bien no pretende reunir las diferentes miradas sobre la escuela, porque evidentemente seguirán coexistiendo, apunta a reconocer y potenciar lo existente como posibilidad, esto es, construir proyecto de futuro.

La intervención pedagógica del equipo de práctica se ha orientado a construir colectivamente este proyecto de escuela, para lo cual se diseñó e implementó una propuesta de acompañamiento educativo e investigativo, con miras consolidar un proceso de formación pedagógica con profesores, una propuesta curricular contextualizada en Ciencias sociales para la básica primaria, y un enfoque de organización de padres y madres de familia.

No obstante, la presencia de éste equipo en las escuelas, además de articularse a las dinámicas escolarizadas, buscó construir alternativas de solución a las problemáticas educativas existentes en dichos contextos, con una intencionalidad explícita: la configuración de vínculos comunitarios y el desarrollo de procesos organizativos. En este sentido conviene aclarar lo que se entiende por práctica comunitaria.

Cuando hablamos de práctica comunitaria nos referimos a los procesos de acompañamiento educativo que privilegian la construcción de identidades colectivas y el fortalecimiento de vínculos sociales, entre los diferentes actores que toman parte de los procesos educativos con los

que se trabaja (niñ@s, líderes barriales, jóvenes, educadores, equipo de práctica, etc), con miras a consolidar procesos organizativos y de desarrollo educativo y cultural.

Acompañar en este caso tiene que ver con configurar una experiencia de práctica que promueva el intercambio de saberes, la negociación cultural y la resolución de conflictos, en tanto formas de reelaborar sentidos y proyectos colectivos. Esto implica, la consolidación de propuestas que permitan la circulación de los saberes presentes en los procesos educativos (académicos, populares, sociales, etc), así como el reconocimiento de las diferentes maneras de ver, actuar y pensar el mundo de los grupos y personas que intervienen en su proceso.

El trabajo desarrollado por el equipo de práctica comunitaria en las escuelas en mención, permite hacer un balance de logros y dificultades:

En cuanto a los logros, el proceso ha permitido realizar una lectura permanente de la dimensión subjetiva de los actores con los cuales se trabaja: sus intereses, expectativas, sentires; a partir de lo cual ha sido posible reorientar las acciones y los proyectos acordes con los intereses y necesidades de los habitantes. De igual forma, a través de esta experiencia se han construido unos mínimos acuerdos de trabajo (no exentos de conflictos) con los actores locales presentes en las escuelas, que van posibilitando la elaboración de puntos de encuentro respecto al proyecto educativo que se desea constituir.

El acompañamiento pedagógico contribuyó, desde sus diferentes

acciones y procesos (actividades en el aula, trabajo con padres de familia, organización de eventos culturales, encuentro entre educadores, etc), al fortalecimiento de vínculos afectivos y solidarios de algunos actores locales e institucionales con relación a la escuela, además de ampliar las perspectivas de análisis respecto a las problemáticas educativas presentes en el sector.

A manera de logro, también es importante señalar que la práctica pedagógica comunitaria, participó de un proceso de investigación durante el año 2.000 denominado: "Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades de la Universidad Pedagógica nacional". Cofinanciado por el CIUP, a partir del cual fue posible reconocer las concepciones pedagógicas que orientaron el trabajo, los vacíos conceptuales, así como redefinir acciones para cualificar la experiencia. Finalmente, el proceso permitió el diseño de tres propuestas pedagógicas: diseño curricular contextualizado en Ciencias Sociales para la básica primaria, formación pedagógica de profesores comunitarios y procesos de organización de padres y madres de familia.

En cuanto a las dificultades, los niveles diferenciados de agrupación de los habitantes y los continuos cambios que se presentan las escuelas, han impedido una mayor articulación de propuestas sobre el proyecto de escuela, pues las continuas modificaciones que allí suceden evitan que se desarrolle un trabajo continuo. Así mismo, la presencia de varias entidades no gubernamentales e instituciones con multiplicidad de programas que centran su acción en la escuela, genera una sobrecar-

ga de actividades para las personas que se encuentran al frente de ellas (profesores comunitarios, padres de familia, líderes barriales), lo cual dispersa las actividades que se planean.

En términos generales, este acompañamiento educativo e investigativo ha permitido replantear continuamente las lecturas sobre los sectores populares, las estrategias de intervención que se proponen y los niveles de relación que se establecen con los actores locales e institucionales, lográndose configurar propuestas respecto al trabajo con profesores comunitarios, padres y madres de familia y la enseñanza de las ciencias sociales



3. A manera de conclusión

Asumir la escuela como una institución que se construye social e históricamente implica trascender el "plano formal" de lo escolar y profundizar en los actores y en las relaciones que se establecen entre estos actores desde una perspectiva cultural e histórica, que de cuenta de la coexistencia, confrontación o conjugación de diferentes intereses, iniciativas y maneras de ver y hacer la institución escolar.

En este sentido un estudio en caso, permite dimensionar las particularidades de un contexto local y reconocer en la escuela una realidad construida socialmente, esto es, valorar en el establecimiento escolar un orden y unas prácticas escolares sedimentadas por dinámicas sociales; pero a la vez dimensionar la acción subjetiva de los diferentes actores (locales e institucionales) que allí se expresan, su potencial de cambio en los espacios escolares.

Finalmente, los procesos de acompañamiento pedagógico, particularmente los que se desarrollan en contextos escolares poco institucionalizados y poco organizados, implican diseñar una estrategia de acercamiento a la dimensión subjetiva de los actores allí presentes y de reconocimiento de las lógicas que operan en su relación con la escuela. De allí que se busque proponer espacios formativos (actividades culturales, enfoques curriculares, propuestas pedagógicas), que fortalezcan los procesos de identidad frente al espacio escolar y la estructuración de espacios organizativos en torno a la escuela. La apuesta es entonces por continuar la construcción de experiencias educativas y de acompañamiento pedagógico cuyos sentidos estén orientados a la consolidación de vínculos comunitarios.

BILIOGRAFÍA.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Las culturas populares en el capitalismo*. Ed. Nueva Imagen. 4º edición. México. 1994.

HOWARD ROSS, Marc. *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Ediciones Paidós. Barcelona. España. 1995.

MERCADO, Ruth. *Procesos de negociación local para la operación de las escuelas*. En: ROCKWELL, Elsie. (Comp). *La escuela cotidiana*. F.C.E. México. 1997.

NEVEU, Erik. *Sociología de los movimientos sociales*. 2da edición. Abya - Yala. Quito. Ecuador. 2.000. 135p.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *La escuela, encrucijada de culturas*. En: Investigación en la escuela N° 26. 1995.

REX, Jhon: *El conflicto social un análisis conceptual y teórico*. Siglo veintiuno editores. México 1994.

SAFA, Patricia. *Vecinos y vecindarios en la ciudad de México*. F.C.E. México. D.F. 1998.

TORRES, Alfonso. *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá. 1950 - 1977*. CINEP, Bogotá, 1993.