

Comunidad Educativa Escolar en la Modernidad Líquida

Educational Community in the Liquid Modernity

Sebastián Ansaldo Marín

Universidad Diego Portales
sansaldo@gmail.com

Resumen

El trabajo recoge las opiniones de diversos actores representantes de comunidades escolares sobre dos dimensiones de análisis: la comunitaria y la comunicativa/cultural.

La investigación, que toma como contexto general el actual escenario de Modernidad Líquida, señalado por Zygmunt Bauman, evidencia que existen escasos vínculos sociales entre los actores y que la comunidad, entendida a partir de lazos de solidaridad, es débil en los casos estudiados. Además, la investigación busca adentrarse en los discursos sobre usos de los nuevos medios de comunicación para socializar y construir nuevas comunidades que van en paralelo con la comunidad escolar, revelando que grupos de interés o “comunidades estéticas” son transversales en las diversas dependencias del sistema escolar chileno.

Abstract

This work reflects the views and opinions of various stakeholders of an educational community about two dimensions of analysis: Community and communicative/cultural.

The research, which takes as its general context the current scenario of liquid modernity by Zygmunt Bauman, shows that there are few social bonds between the people and that the community, understood from the bonds of solidarity, it is weak in the cases studied. In addition, the research seeks to analyze discourses on uses of new media to socialize and build new communities that run in parallel with the school community, revealing that interest groups or “aesthetic communities” are transverse in all the levels of the Chilean school system.

Palabras clave

Comunidad educativa, modernidad líquida, comunicación y educación

Key words

Educational community, liquid modernity, communication and education

1. Introducción

Antes de cualquier racionalización sobre lo comunitario, es importante explicitar que “comunidad” es un término polisémico al extremo y de casi absoluta discrecionalidad de uso (Fistetti, 2004), por lo que se hace necesario problematizarlo y caracterizarlo.

Este trabajo busca analizar y contrastar las posturas teóricas a la luz de las visiones y opiniones de los distintos perfiles que conforman lo que regularmente se entiende por comunidad educativa. Todo, tomando en consideración el escenario líquido, dominado por las comunicaciones y tecnología.

Desde una primera mirada, tal y como plantea Zygmunt Bauman, “comunidad” es un concepto que genera un sentimiento cálido y la sensación de bienestar en un mundo caracterizado precisamente por la falta de seguridades y certezas (Bauman, 2003). Un mundo que otros advierten es el de las comunicaciones, de la globalización y de la conformación de espacios sociales transterritoriales y transnacionales (Beck, 2004; Bauman, 2001; Giddens, 2000; Castells, 1998).

Este mundo con menos amarres es que el Bauman ha bautizado como “Modernidad Líquida”, que de alguna manera simboliza y caracteriza el momento actual del desarrollo occidental capitalista. Señala que vivimos en un tiempo de fluidez extrema y no sólo en lo relativo a la impalpable y transparente simultaneidad de las nuevas tecnologías, sino a todo el entramado institucional occidental, que ha ido perdiendo la solidez del proyecto moderno. Es la liquidez de los vínculos, de la ciudadanía, de lo público u colectivo. Es el imperio del individuo que debe ahora cargar su mochila con todas las pautas y caminos que antes venían por defecto.

La falta de compromiso, ya sea con otros, con la vida pública o con instituciones mayores, es, así, una de las características de la modernidad líquida. Al respecto parece relevante preguntarse qué pasa con lo comunitario en un mundo sin compromisos.

En este contexto, van mutando espacios comunitarios que han servido de anclaje para culturas específicas. Uno de estos espacios es el mundo y cultura escolares. Así, un espacio escolar que ha basado su funcionamiento en la transmisión de saberes centrados en la cultura letrada, en el disciplinamiento social y en la racionalización curricular (Huergo, 2005), se ve bombardeado por la irrupción de una cultura popular mediada por canales

de comunicación masivos, nuevas formas de transmitir y crear contenidos y una juventud en resistencia con códigos y lógicas propias (Martín-Barbero, 2002).

Cómo la comunidad escolar se enfrenta a estos embates es una de las interrogantes sobre la que busca reflexionar este trabajo. Especialmente en un contexto educacional como el chileno: descentralizado, cada vez más autónomo para los establecimientos (Montt, 2012) y en el cual las escuelas deben competir entre ellas por matrícula. Hace algunas décadas, la literatura sobre mejoramiento escolar ha puesto énfasis en que uno de los factores que comparten escuelas eficaces es la gestión de una comunidad con metas y valores compartidos y un sentido de pertenencia (Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D., 2007), aspectos que deben ser reflejados en el proyecto educativo institucional. Así, cada vez más, la gestión de lo comunitario es una tarea propia de los establecimientos, que puede diferenciarlos para atraer más matrícula, en un escenario altamente competitivo como el chileno.

Cabe así, preguntarnos qué ocurre con las comunidades, en este caso escolares, en un contexto en que la escuela y la cultura escolar en general, están sometidas a presiones, por un lado desde las políticas públicas, la normativa y la gestión escolar, y por otro por la influencias emergentes y novedosas dadas por el nuevo panorama moderno caracterizados por la liviandad, fluidez y el surgimiento y desarrollo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.

Pero no son solamente los soportes los que han cambiado las configuraciones: el sentido mismo de lo comunitario ha ido tomando distintos matices. El peso de lo comunitario es hoy también menor, en el sentido de que las comunidades hoy también son efímeras y volátiles, y dejaron de tener anclajes éticos y morales basados en relaciones de solidaridad y cooperación. Fenómeno que Bauman ha denominado “Comunidades Estéticas”.

1.1 La comunidad deseada

Al hablar de comunidad, no en su sustancia o tipología, sino en su sentido general y en lenguaje común, se hace necesario advertir sus efectos en cuanto palabra. Zygmunt Bauman dice que es uno de esos términos que generan sensaciones, y en este caso, buenas sensaciones. Provoca un sentimiento de bienestar y calidez. Se le asocia con protección, seguridad, entendimiento, diálogo, comprensión, afecto o amabilidad. Con respecto a porqué la comunidad como concepto está asociada a una promesa de bienestar, Bauman,

nos dice que es precisamente por su ausencia en el mundo moderno: “evoca todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad, aplomo y confianza” (Bauman, 2003: 9).

Una de las máximas expresiones del estudio comunitario como tipología, y sin duda la más influyente, es la expuesta por Ferdinand Tönnies, quien de alguna manera, llevó a otro nivel el estudio de la comunidad a través de categorías polares.

Tönnies define la comunidad como todas las clases y asociaciones en las cuales predomina la voluntad natural (Tönnies, 1979). Está, según el autor, fundada en la solidaridad orgánica, profunda e instintiva, que no depende de la reflexión o la razón personal, sino de la interrelación de las condiciones reales y naturales, por ejemplo, el medio natural, costumbres, tradiciones, lazos de sangre y étnico-culturales, etc. (Posada, 2001).

La tesis de Bauman es que el advenimiento de los nuevos medios mecánicos de transporte y sobre todo la aparición de la informática y los medios de comunicación electrónicos, fueron los responsables del golpe final a la comunidad natural u orgánica.

Desde ese momento, “toda homogeneidad tenía que ser escogida a mano entre una enmarañada masa de variedad mediante la selección, la separación y la exclusión; toda unidad requiere ser hecha; la concordia ‘producida de forma artificial’ es la única forma de unidad disponible” (Bauman, 2003: 20).

En ese sentido, las nuevas formas de entender la comunidad, o la “comunidad realmente existente” de nuestra época, será mucho más parecida a la fortaleza que hay que construir y a las paredes que hay que levantar para protegerla de los enemigos externos, que el círculo “cálido” y siempre presente de las comunidades naturales.

Así, se empieza a hablar del comienzo de la lucha por el retorno de la comunidad, o el deseo que hay detrás de lo que se entiende por comunidad. En palabras de Hobsbawm, “El término ‘comunidad’ no fue empleado nunca de manera más indiscriminada y vacía que en las décadas en que las comunidades en sentido sociológico resultaban difíciles de encontrar en la vida real” (Hobsbawm, 2007: 427).

1.2 Comunidades éticas y comunidades estéticas

Comienza así, sumando otros factores propios de la modernidad capitalista, un camino de recuperación del sentimiento de comunidad, pero con las condiciones muy particulares del mundo líquido. Bauman explica que las características de nuestra época han dado lugar a la emergencia de una elite global extraterritorial, que puede experimentar y disfrutar de la individualidad de facto, adquirida gracias a la ideología meritocrática.

Bauman opone el sentimiento comunitario, basado en la existencia de garantías universales, a la individualidad meritocrática, aunque con salvedades importantes. No es que ahora los “poderosos” puedan vivir en ausencia de comunidad, sino que las fuentes de comunitarismo están actualmente desalineadas del componente ético. De esta manera, Bauman distingue las comunidades estéticas, de las comunidades éticas (Bauman, 2003).

Las comunidades estéticas están definidas por su ligereza. Cumplen con la labor inicial de una comunidad, es decir proporcionar el sentimiento cálido de pertenecer a algo, pero se caracterizan por su flexibilidad, elegibilidad, y volatilidad.

Es una comunidad de lazos no vinculantes más que con el objeto central, y que tiene que mantener abiertas sus entradas y salidas. Es decir, mantiene control férreo sobre lo que sea lo “común”, que es lo que posibilita el reconforte, pero es flexible en sus fronteras. Ejemplos de este tipo de comunidad sobran. Desde seguidores de autores o intelectuales, hasta fanáticos de alguna marca de ropa. De usuarios de algún teléfono celular o software, hasta entusiastas de algún deporte. A este tipo de comunidades estéticas, Bauman también las denomina “comunidades percha” “o comunidades de guardarropa”, es decir, comunidades en las cuales los individuos cuelgan preocupaciones y sentimientos que se experimentan individualmente de forma temporal, que luego pueden descolgarse y colgar en otra percha. Es más, se pueden utilizar varias perchas a la vez.

En contraste a las comunidades estéticas, Bauman señala, que la comunidad ética, actualmente en retirada, se caracteriza por estar tejida de compromisos a largo plazo, compuesta por derechos inalienables, obligaciones irrenunciables y de durabilidad prevista (Bauman, 2003). Existen en estas comunidades, una red de responsabilidades éticas vinculantes y con consecuencias, que reafirma el derecho de todos sus miembros a una seguridad comunitaria, con el fin de enfrentar los riesgos y desgracias de la vida individual.

1.3 La comunidad educativa

Tal como ocurre con el concepto de comunidad, la “comunidad educativa” es un término ambiguo que puede referirse a cuestiones disímiles.

En este sentido, y después de todo lo expuesto, recalcaremos que comunidad puede ser comprendida en sus dos grandes sentidos: como grupos sociales en un lugar determinado, o por el tipo de relaciones entre ellos (Williams, 1921).

En este trabajo, mi acercamiento a lo que entendemos por comunidad, estará mucho más cerca al segundo sentido, tomando sobre todo los marcos conceptuales de Tonnies y de Bauman, los cuales ya fueron explicitados .

Thomas J. Sergiovanni, uno de los autores más citados sobre comunidad educativa, toma varios aspectos de la comunidad en su sentido tipológico -entendida como vínculos de responsabilidad ética- usando para ello sobre todo las ideas de Tonnies. Desde su perspectiva, las organizaciones escolares deben ser consideradas ante todo, comunidades y que sólo así pueden cumplir sus objetivos. Es decir, que están basadas en relaciones e interacciones con significaciones morales y no sólo contractuales, en que los miembros se sienten pertenecientes a un grupo determinado, con relaciones afectivas fuertes y que comparten valores (Sergiovanni, 1994).

Desde la visión de la Gestión Escolar se entiende a la comunidad en su sentido de proyecto común, como manera de compartir valores y a reforzar identidad de fines. Es decir como “factores de éxito” para la escuela.

Así por ejemplo, Fullan y Hargreaves señalan que el aislamiento, el individualismo y la incertidumbre van asociados a lo que llaman “escenarios de aprendizaje empobrecido”, y que una escuela que progresa debe trabajar en “red” con todos sus miembros sintiéndose parte de algo importante. (Fullan y Hargreaves, 2006).

En relación a cómo es vista la cultura escolar por los estudiantes, Michael Fullan (Fullan, 2002) ejemplifica con un estudio realizado en Estados Unidos. Explica que en general existe más bien una percepción negativa y con poco sentido comunitario de la escuela. La investigación señala que sólo un 30% de comentarios u opiniones de los estudiantes que participaron del estudio puede calificarse como positiva (los maestros son simpáticos,

la escuela está bien, etc.), mientras que el 70% fueron negativas y designadas por los investigadores en la categoría “tema de la alienación” (Fullan, 2002: 180), como por ejemplo: sentirse tensos, no encontrar sentido a la escuela, no saber nada de sus directores o profesores, etc.

En términos de participación, visto como un atributo del aspecto comunitario, y desde la realidad nacional, existen algunos datos que nos permiten esbozar una idea sobre la poca participación tanto de estudiantes como de apoderados. De acuerdo a la IX encuesta a actores del sistema educativo 2012 realizada por el CIDE, casi un 60% de los apoderados encuestados indica una participación baja o media en actividades o reuniones con profesores, un 75,3 participación baja o media en actividades extra-programáticas y un 50% indica un nivel de participación baja o media para conversar temas disciplinarios con el profesor (CIDE, 2012).

En base a este tipo de diagnósticos, la institucionalidad, desde la política pública, ha buscado fortalecer espacios de participación y de desarrollo comunitario. Así, por ejemplo la normativa de la Jornada Escolar Completa, implementada a mediados de los 90, recomendaba la conformación de centros de padres y de estudiantes como forma de participación de los miembros de la comunidad escolar. Esto con la paradoja de que en el diseño de esta política la consulta a padres fue prácticamente nula (Martinic, 2003).

Ya en el gobierno de Ricardo Lagos, se implementa la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” que tuvo como fin generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo.

Sin embargo, más allá de programas o políticas centralizadas, otros afirman que no hay fórmulas únicas para el desarrollo de la comunidad escolar. En el estudio “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” de la UNICEF que identifica escuelas con buenos resultados, se hace hincapié en la complejidad de la relación entre la escuela y los apoderados y estudiantes: “La mayoría de los directivos y profesores entrevistados señalan que el apoyo familiar es fundamental pero difícil de lograr. Han aprendido que para lograr que los padres y madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra. Cada una ideado caminos en este sentido” (Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D., 2007: 14).

1.4 Cultura escolar vs. cultura mediática

Este trabajo se enmarca también en estudios de comunicación por lo que fue necesario abordar el enfoque Comunicación/Educación, pero dejando de lado la visión meramente instrumental de introducción de medios en la escuela, lo que significa pensar en el denso ecosistema comunicativo y cómo se relaciona con el “difuso y descentrado” entorno educacional (Martín-Barbero, 2002: 332). Difuso de formatos, tipos de informaciones, lenguajes y saberes y descentrado de los centros que han organizado históricamente la educación, la escuela y el libro.

Según Martín-Barbero, los jóvenes de hoy están permanentemente expuestos a un medio-ambiente comunicativo saturado de “saberes-mosaico”, que circulan en forma de información desde diversos canales. Esta experiencia, contrasta con lo vivido en la escuela, que se basa principalmente en la autoridad docente y en el libro como difusión de los saberes, conocimientos que están desfasados y crean una “desconcertante” vivencia en los niños y jóvenes (Martín Barbero, 2002).

En relación con los medios y las nuevas tecnologías, las fronteras entre niños y adultos, antes perfectamente delimitadas, están desapareciendo, pero a la vez siendo rediseñadas: “Los muros que rodean el jardín de la infancia se han mucho más fáciles de escalar. Y, sin embargo, los niños, especialmente mayores, participan cada vez más en mundos culturales y sociales que son inaccesibles, e incluso incomprensibles, para sus padres” (Buckingham, 2005: 64).

De esta manera, la escuela muchas veces se enfrenta en forma de conflicto a esta “otra cultura” (Martín-Barbero, 2002), que implica otros modos de leer, pensar y aprender y que identifican a los medios masivos y a las nuevas tecnologías, con el mundo de la frivolidad, la alienación y la manipulación, cuestión que si incluso fuera así, coarta la reflexión sobre lo que ocurre por encima o por debajo de esas categorizaciones. Algo similar plantea Huergo al asumir que debemos percibir a la escolarización como íntimamente emparentada con “la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales”. (Huergo, 2005: 41)

2. Metodología

Al haber pocos antecedentes anteriores, el enfoque de la investigación es principalmente exploratorio. Así el tipo de investigación ha sido coherentemente diseñado desde lo cualitativo, puesto que se busca la dispersión o expansión de datos.

Por otra parte, esta investigación opta por interpretar las visiones y expresiones de actores educativos. De esta manera, por ser desarrollada en un momento específico y tiempo único, tiene un carácter transversal o transeccional. Al ser transversal su propósito es recolectar datos y describir variables en un momento dado.

La población de esta investigación son directores(as), docentes y estudiantes de tres establecimientos educacionales de Santiago.

Por ser esta una investigación exploratoria se buscó levantar información a partir de las tres dependencias del sistema escolar chileno: municipal, particular subvencionado y particular pagado.

En cuanto al número de casos, el muestreo de individuos no se realizó según los criterios del muestreo estadístico. Así, la representatividad de la muestra no está dada por el muestreo aleatorio o por la estratificación, sino por el posible aporte que los individuos realizarán en relación al estado de elaboración de la teoría hasta ese momento (Flick, 2007). En ese sentido, se buscó incorporar un número que dé sustento a lo previamente definido. Una vez que comenzó la aplicación de instrumentos se definió el criterio de saturación teórica (Flick, 2007) para poner límite a los perfiles docentes y estudiantes. En cuanto a los directivos, se entrevistó a los tres directores(as) de cada establecimiento.

En relación a los establecimientos elegidos, el criterio de selección estuvo fundamentalmente ligado a la disponibilidad y facilidad de acceso a éstos.

Esta investigación usa principalmente dos técnicas de investigación con el fin de alcanzar los objetivos propuestos: entrevistas semi estructuradas a docentes y directivos de establecimientos escolares, y grupos de discusión con estudiantes de octavo básico de establecimientos escolares.

El trabajo de campo se realizó entre octubre y diciembre de 2013.

2.1 Operacionalización

De acuerdo al marco teórico y los objetivos propuestos se definieron dos grandes dimensiones a explorar: dimensión comunitaria y dimensión comunicativa/cultural. Cada dimensión posee a su vez temas que permitieron periciar y explorar la percepción de los actores.

Una de los mayores desafíos al trabajar con el concepto comunidad, tanto en su forma general como aplicada en contextos educativos, es fijar una posición teórica dada la extrema polisemia del término y su diversidad de connotaciones en el lenguaje común. Pero además, es necesario entender lo comunitario a través del relato de los sujetos a investigar, por lo que parte importante de este trabajo es definir qué es para los actores educativos una comunidad escolar, contrastándolo con las miradas teóricas.

En este sentido, parte esencial del concepto comunidad que utilizaremos, y que se explorará con los actores, estará dado por el tipo de vínculos sociales, y los valores compartidos, reconociendo que una comunidad está constituida por relaciones afectivas y una voluntad natural (Tönnies, 1997), pero que en las circunstancias de la modernidad líquida, en relación al fin de las comunidades en su sentido sociológico, debe tener un fuerte componente ético (Bauman, 2003) y ser construida (no existe por decreto), potenciada y estimulada por las organizaciones escolares (Sergiovanni, 1994).

Considerando a la comunidad educativa como un elemento más de la vida en sociedad, más allá del espacio meramente escolar, es relevante saber cómo los involucrados en el proceso escolar la entienden como un nodo dentro de la vida urbana, es decir, como se interconecta relacionándose con su entorno y contexto cercano. De esta manera, trabajar con la dimensión comunitaria de análisis se hizo evidente.

Además de la preocupación por lo que es una comunidad, cómo se entiende y cómo se pone en práctica, este trabajo la sitúa en un esquema general dado por el surgimiento de nuevas formas de comunicación que reflejan emergentes maneras de crear y entender el conocimiento. Así, las nuevas tecnologías de información y comunicación van creando nuevas prácticas de sociabilización y de construcción cultural comunitaria que en varios sentidos se intersectan con la comunidad educativa. De esta manera, la dimensión cultural y de comunicación será clave para ir imbricando con la dimensión comunitaria.

En un primer acercamiento, esta investigación busca levantar información en los relatos de los actores para conocer cómo utilizan sus tiempos libres y de ocio, cuál es su relación con las nuevas tecnologías y sus dispositivos y qué tipo de prácticas de consumo mediático y *online* tienen.

Para la elaboración de las preguntas se utilizó el siguiente esquema basado en las dos categorías de análisis:

Dimensión	Subdimensión
Dimensión comunitaria	Concepto de comunidad escolar
	Gestión comunitaria
	Vínculos sociales
	Valores
	Relaciones con el entorno
Dimensión comunicativa/cultural	Uso de tecnología
	Prácticas de consumo <i>online</i>
	Vinculación social <i>online</i>
	Grupos de interés
	Tiempo Libre
	Percepción y valoración de internet
	Uso y percepción de medios masivos

La información recolectada durante el proceso de entrevistas y grupos de discusión fue ordenada y categorizada de acuerdo a una rejilla de contenido que también estuvo segmentada por tipo de actores.

Los campos de las rejillas de contenidos fueron determinados por las categorías y subcategorías ya explicitadas en el punto anterior.

3. Resultados

De acuerdo a los datos e información recogidos durante el proceso de investigación se presentarán los resultados según ocho claves surgidas de las dos dimensiones principales.

3.1 Análisis de la dimensión comunitaria

Clave 1: La comunidad educativa siempre existe, aunque deba ser gestionada

Para los actores consultados, la comunidad educativa está siempre presente en una escuela y se entiende sobre todo a partir de quienes la componen. A pesar de su constante presencia, de todas maneras los sujetos en general indican que la escuela sí debe preocuparse por gestionar su comunidad y propiciar la participación de todos. No se observan juicios o percepciones relativos a que la comunidad escolar sea entendida a partir de las relaciones de solidaridad, voluntad orgánica o lazos afectivos.

De acuerdo a lo esperable, y a lo que dicta el lenguaje común informal, el concepto de comunidad educativa, en la mayoría de actores entrevistados, es entendido en relación a la existencia de un grupo de personas que se relacionan entre ellas en un espacio escolar.

Clave 2: Los vínculos sociales entre los actores educativos no son fuertes

En la mayoría de los relatos se observan pocas características asociadas a la generación y mantenimiento de relaciones afectivas estrechas que den a entender conocimiento y preocupación por los otros actores. En cualquier caso se observa que, por lo menos a nivel discursivo, en el establecimiento municipal se pueden encontrar más señales que permitan distinguir vínculos cercanos entre los actores.

Así, por ejemplo, aunque la mayoría de los docentes dicen sentirse cercanos a sus alumnos, pocos conocen algo de sus vidas más allá del colegio. A su vez, los alumnos plantean que son pocos docentes a los que les tienen confianza y cariño

Por su parte, en relación a los docentes y directivos, el discurso sugiere la idea de que la escuela debe controlar y limitar de alguna manera los vínculos emocionales y las relaciones de afectividad, pues no es rol principal de los docentes y directivos generar vínculos de cercanía con los estudiantes, o entre ellos.

De esta manera, una de las docentes del establecimiento particular subvencionado indica:

“...entendamos sus problemas hoy día (los de alumnos y apoderados), apoyémoslos y sigamos adelante, pero nosotros no podemos cambiarles la vida, entonces enterarme yo del drama, no me sirve mucho”.

Como rasgo a destacar hay que mencionar que por lo menos a nivel de declaración, se observa que docentes y estudiantes de la escuela municipal mantienen una cierta relación de cercanía, que podría coincidir con un primer nivel de estructura comunitaria. Además, la aseveración de los profesores sobre cómo regularmente visitan a los estudiantes y sus familias confirmaría este primer indicio.

Clave 3: Hay un choque de valores entre los estudiantes y la escuela

Los actores profesionales de los establecimientos (directivos y docentes) en general señalan que es labor de la escuela inculcar ciertos valores, pero que es complejo porque los estudiantes vienen con “otros” desde su entorno familiar. En general hay poca claridad de qué valores quiere o debe transmitir el establecimiento, tanto para adultos como para estudiantes. Nuevamente, en el establecimiento municipal se aprecia una diferencia, pues existe concordancia entre lo que la dirección dice querer potenciar y lo que responden los estudiantes sobre lo que la escuela quiere de ellos.

Como se ha señalado en el marco teórico, uno de los factores principales para definir si existe o no comunidad, según Tönnies y Bauman, por un lado, y según Sergionvani en temas educativos, por el otro, es si se comparten valores, y en el caso organizacional escolar, si los valores transmitidos por la dirección son asimilados y puestos en práctica por los actores principales.

El análisis de las entrevistas nos permite reconocer que hay pocos ejemplos en que podamos decir que el ideario valórico sea un elemento compartido entre los actores.

Clave 4: Sólo para la escuela municipal las relaciones comunitarias con el entorno son relevantes

No es un tema a considerar para los actores de los establecimientos particulares el tipo de relaciones que tengan con organizaciones o personas del barrio o entorno cercano. Por su parte el establecimiento municipal enaltece la función social de la escuela como un centro

comunitario de excelencia donde todos tienen cabida y como nodo dentro de una red de otras instituciones que permitan asegurar ciertos derechos o condiciones básicos para los vecinos.

De acuerdo a los testimonios de los entrevistados, el establecimiento que más utiliza redes de asociación con el entorno es el municipal.

Esta posición es confirmada por los(as) docentes y por los estudiantes.

3.2 Análisis de la dimensión comunicativa y cultural

Clave 5: Hay una clara diferencia entre cómo utilizan el tiempo libre los estudiante versus docentes o directivos

Las diferencias etarias reflejan contrastes en cuanto al uso del tiempo libre y actividades de esparcimiento. Mientras los estudiantes dicen destinar sus espacios de ocio para la utilización de dispositivos tecnológicos y actividades al aire libre, los docentes y directivos a su vez, plantean que ocupan su tiempo en trabajar o en estar con la familia. Esta categoría es relevante pues permite apreciar, (aunque sea algo conocido) cómo el mundo digital y mediático forma parte de la vida cotidiana de los niños, tanto en sus espacios de tareas, como de juego.

Según lo observado, los tres tipos de actores mantienen comportamientos diversos en cuanto a actividades de tiempo libre, marcándose más diferencia según las edades.

Los niños(as), de los tres tipos de dependencia, dicen ocupar gran parte del tiempo en actividades relacionadas al uso de nuevas tecnologías, sobre todo en redes sociales y video juegos. En relación a los docentes, la respuesta más frecuente, en los tres tipos de dependencia, es que gran parte de su tiempo libre es utilizado en actividades relacionadas con la actividad docente, es decir planificar clases y corregir pruebas y/o trabajos.

Clave 6: Los(as) estudiantes participan en comunidades de interés y las escuelas no lo saben

Varios de los entrevistados del perfil estudiantes dijeron formar parte de grupos de interés, ya sea sobre juegos de videos, grupos de baile o grupos de música. Docentes y directivos plantearon no conocer estos grupos.

Al respecto se observó en las entrevistas que aunque pocos estudiantes mencionaron participar o formar parte de este tipo de grupos, todos dijeron conocer a alguien y saber de actividades de ese estilo. Así, por lo menos uno o dos niños(as), de cada dependencia, dijo realizar actividades con estos grupos. Entre los tipos de agrupaciones que los estudiantes mencionaron participación se destacan: grupos de baile, seguidores de artistas (Justin Bieber), jugadores de videojuegos (League of Legends, Call of Duty), seguidores de expresiones artísticas o culturales extranjeras (Otakus) y seguidores de programas de televisión (Violeta).

Es importante mencionar que, al ser consultados docentes y directivos sobre estos grupos de interés, pocos o casi ninguno manifestaron conocimiento sobre si los estudiantes intervenían en colectividades de este tipo.

Con respecto a esto la directora del establecimiento municipal plantea:

“No. La verdad no. Hay niños que de repente tienen una identidad. Que les gusta un grupo, pero que ellos movilicen o hagan grupos, no. Tienen sus preferencias, sus películas, sus juegos, pero no se manifiesta aquí en el colegio”.

Clave 7: Las nuevas tecnologías son aprovechadas mayormente por los estudiantes y su uso se realiza de manera transparente sin juicios de valor

Los perfiles de mayor edad (docentes y directivos) usan las nuevas tecnologías sobre todo para aspectos laborales y de comunicación con entornos cercanos. Además mantienen un discurso crítico con respecto a cómo los jóvenes se relacionan con los dispositivos y las tecnologías, demostrando cierta preocupación por como los “absorbe”. Mientras, los(as) estudiantes tienen un uso extensivo de las nuevas tecnologías, incluso sin tener un acceso inmediato. No manifiestan posturas críticas o peligros en su uso.

Así, en relación a cómo los perfiles entrevistados utilizan las nuevas tecnologías e Internet, se descubrió que son los alumnos quienes más realizan actividades conectados a Internet.

En cuanto a cómo es descrito y percibido el uso de redes sociales en la conformación de vínculos sociales y comunitarios en el ámbito escolar, los perfiles entrevistados expresaron diferentes visiones. Como ya hemos dicho, los estudiantes, de todas las dependencias dicen utilizar redes sociales de manera habitual. En cuanto a su uso, dicen emplear sobre

todo *Facebook*, para comunicarse con amigos(as) ya sea del propio establecimiento o de otros ámbitos.

Los docentes que usan *Facebook*, a su vez, dicen utilizarlo con poca frecuencia y más que nada para saber de sus amistades y familia. En cuanto a su uso para socialización con otros profesores o alumnos, la mayoría plantea que prefieren usarlo para fines personales y no para temas laborales.

Según los discursos escuchados, queda claro que hay diferentes percepciones en términos valorativos según la edad de los entrevistados. En general para los niños, Internet es un medio transparente, poco racionalizado por ellos y que opera de manera neutral. No se escucharon valoraciones ni negativas ni positivas de su uso y de alguna manera está siempre presente, omniabarcante y omnipresente. En cambio para los adultos, ya sean docentes o directivos, existe generalmente un juicio sobre el uso que le dan los estudiantes relacionado al ensimismamiento y asilamiento social.

“El nivel de enajenamiento absoluto. Quizá es problema mío y no lo entiendo no más, pero me preocupa. Por ejemplo, con esto se ha perdido el hábito de la buena escucha, que es tan vital saber escuchar al otro. Están súper aislados”. Profesora de establecimiento particular subvencionado.

Clave 8: Medios masivos como la televisión abierta son criticados por docentes y directivos y no ocupan gran espacio en las actividades de los(as) estudiantes

Los(as) estudiantes dicen no ver mucha televisión abierta. Se repiten las noticias y algunos programas nocturnos. No nombran ningún contenido específicamente para niños de televisión abierta. A su vez, docentes y directivos reclaman por los malos contenidos y porque pueden afectar al desarrollo educativo de los niños.

(Pregunta: ¿Ves televisión?) “Yo no. Porque no me gusta. Me aburro. No le encuentro nada diferente”. Estudiante Particular Subvencionado.

Los docentes y directivos, a su vez, manifiestan un juicio crítico con respecto a los contenidos televisivos de hoy, sobre todo de la televisión local. Para muchos de ellos, además de ofrecer pocos programas de calidad, que sean un “aporte” al país, la televisión perjudica la cultura de los estudiantes y los expone a programación decadente y perjudicial.

“En general los encuentro... o sea, hay mucha cosa en la televisión abierta que francamente me... no son para nada mi gusto: los reality, hay mucha cosa chabacanas también, los matinales, todas esas cuestiones las encuentro como de mal gusto”. Director establecimiento particular pagado.

De esta manera se desprende que la televisión y otros medios, generan la instalación de ciertos códigos y lenguajes propios de ese formato, transformándose en catalizadores de una experiencia colectiva que es adoptada por los estudiantes y adaptada a los entornos comunitarios escolares. Esto generalmente por fuera de las instrucciones y lineamientos pedagógicos e institucionales, y de alguna manera contraviniéndolos.

4. Conclusiones

4.1 La escuela liviana

Las opiniones y visiones de los actores involucrados muestran que el tema comunitario presenta interesantes aspectos. Por un lado, desde su concepción, la mayoría propone que la comunidad educativa se define desde quienes la componen, es decir, la circunscriben al espacio escolar y está siempre presente, pero a la vez admiten que tiene que ser construida y potenciada desde la institución escolar. En este sentido, confirmamos que existe entre los entrevistados una visión de comunidad escolar, entendida desde quiénes son sus miembros y no desde el tipo de relaciones y vinculación que hay entre ellos, lo que no impide que en el discurso se aprecie su importancia y relevancia para el desarrollo de la escuela.

Al respecto, podríamos plantear que lo que se da en las escuelas estudiadas, es un reflejo de lo que hemos mencionado anteriormente con respecto a la etapa en que se encuentra la cultura occidental. Se observó que las comunidades escolares son efímeras y de poco peso para las personas. Cuando se habla de comunidad en realidad es una etiqueta para adjudicar ciertas características deseables, más presentes en los discursos que en prácticas o hechos concretos. Lo que le da gravedad y sustancia a las comunidades, es decir el elemento afectivo, solidario y ético, que permite generar lazos con una carga de compromiso, no existe en las comunidades escolares revisadas. Son comunidades permeables, ligeras, dispuestas alrededor del espacio escolar, pero no construyéndolo de forma colaborativa

y dialogante. Van recorriendo con una trayectoria paralela a los procesos de aprendizaje, pero no influenciándolos a la manera de los constructivismos pedagógicos tan presentes en los discursos institucionales y docentes.

Los valores y visiones de mundo son poco compartidas entre miembros de lo que se llama la comunidad escolar, no en el sentido de que sean opiniones distintas, sino en que la escuela no es un lugar de puesta en común de esos valores. Hay pocas instancias y encuentros para desplegar, dar a conocer y discutir consensos y disensos, lo que va minando las posibilidades de una comunidad con enfoque ético.

Según lo observado, la escuela tiene una función formadora, pero a la cual se le han extirpado los vínculos de relación fuertes y pesados. La liviandad, tan característica de esta época, poco a poco también va llegando a la escuela.

4.2 Lo comunitario en la escuela pública

Parte importante de las últimas disquisiciones en la agenda del ordenamiento estructural en educación, plasmadas hoy en día en la instalación de procesos reformistas, concierne al rol de la educación pública.

Pudimos observar que, a modo comparativo, en el establecimiento municipal, se observa desde docentes y directivos, una idea de la escuela como una institución con una función social de protección, más allá de la función formativa-pedagógica, lo que permea sus acciones y permite la construcción de un sentido de comunidad más elaborado que el encontrado en otras dependencias. Efectivamente, en la escuela municipal hay más preocupación entre los actores, más discursos basados en la solidaridad, más explicitaciones a la inclusión, más acciones de vinculación con el entorno inmediato y una mayor intensidad discursiva, en la transmisión de valores deseables. Algo que también es evidenciado por los planteamientos de sus estudiantes.

Al respecto es interesante preguntarse en qué sentido la labor pública de una institución educativa está emparentada con el tipo de comunidad que hay en ella. Al parecer, podemos decir que la escuela municipal tiene un entendimiento y sensibilidad que la hacen estar más propensa a generar un ambiente comunitario con lazos más fuertes y de mayor compromiso. Tanto por su relación con otros organismos públicos, como por la integración barrial y sectorial, el establecimiento municipal despliega de mejor manera

una doctrina comunitaria basada en componentes éticos, aun cuando está lejos de ser una comunidad en su sentido más estricto según lo visto en el marco referencial.

4.3 La cultura escolar/mediática

Pudimos ver en este trabajo la percepción que tienen diferentes actores sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías. La relación de la juventud con estos elementos es de naturalidad casi total. El interés en la construcción de culturas emergentes, a través de comunidades, va ligado no tanto a la exposición a medios, sino a cómo otros del círculo cultural cercano, también usan esos medios para realizar determinadas acciones. Algo que de alguna manera, tomamos prestado de las ya famosas mediaciones de Jesús Martín-Barbero.

Todo esto también implica cambios para las comunidades educativas. La identificación con lo escolar, y ni siquiera a nivel comunitario, sino como elemento constitutivo de los jóvenes, se ve asediada por muchas otras formas de imaginario de lo juvenil. Los guetos de identidad se hacen cada vez más fuertes, fenómenos que hemos conocido como tribus juveniles o urbanas. De alguna manera lo escolar, se ve enfrentado a estos nuevos modos, motivado también por una lucha de la escuela contra estas otras identidades. Ese conflicto fue claramente observado en el trabajo, pues para docentes y directivos, el uso de los nuevos medios y algunas de estas nuevas comunidades, son entendidas desde el peligro, el ensimismamiento, el retraimiento social, etc. Además es poco lo que se rescata sobre su posibilidad en términos de aprendizajes. En general, para ellos las búsquedas en comunidades de interés y en el uso de nuevos medios, no son fuente potencial para lograr mejores aprendizajes.

Queda de manifiesto que, por lo menos a nivel de visiones en los establecimientos visitados, la comunidad escolar también es mucho más cercana a las comunidades estéticas que a las comunidades éticas y que docentes y directivos se enfrentan a los embates líquidos de la interacción a través de las nuevas tecnologías desde la resistencia y el temor.

Finalmente, cabe señalar que será relevante a futuro, en términos operativos, avanzar en un concepto de comunidad que abarque estas cuestiones y permita a las escuelas abordar desde la co-construcción ética el fomento a lo comunitario, considerando las condiciones propias del momento histórico en que nos encontramos.

Referencias

- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile: UNICEF, Asesorías para el desarrollo.
- Beck, U. (2004). ¿Qué es la globalización? Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2003) Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Editorial Cátedra.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1998). La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE (2012). IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2012. Universidad Alberto Hurtado de Chile.
- Fistetti, F. (2004) Comunidad. Léxico de política, tr. H. Cardoso. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Flick, U. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). La escuela que queremos. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Argentina: Grupo Santillana de Ediciones.
- Hobsbawm, E. (2007). Historia del siglo XX. Buenos Aires: Editorial Crítica,
- Huergo, J. (2005). Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas. Ediciones de Periodismo y Comunicación Universidad Nacional de la Plata.
- Martín-Barbero, J (2002). Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martinić, S (2003). Participación y cultura escolar, En La educación en Chile, hoy. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile, En Weinstein, J. y Muñoz, G. ¿Qué sabemos de los Directores de Escuela en Chile? Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Posada, J.J. (2001): Notas sobre comunidad educativa. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica. Programa Red. 1ª edición.
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: Comunidad Y Sociedad. Signos Filosóficos, vol. XIII, núm. 26, 43-62.
- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. En Educational Administration Quarterly.
- Tönnies, F. (1979): Comunidad y asociación. Homo sociologicus. Barcelona: Ediciones Península.
- Williams, R. (1921): Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión.