

El vínculo escuela–comunidad

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Resumen: Este texto explora la idea de que la escuela puede establecer un vínculo cercano con la comunidad que le rodea para tener un impacto significativo, tanto en el aprendizaje de los y las estudiantes, como en el bienestar general de la comunidad. Se desarrollan los elementos constitutivos de una comunidad, las prácticas concretas que deben conducir tanto las escuelas como las comunidades para tener una relación productiva, y cómo esto se vincula con la confianza entre los participantes. Se destaca que el vínculo cercano es un factor fundamental en la construcción de un entorno educativo y comunitario saludable y productivo. Desde lo empírico, se presentan datos de dos escuelas primarias de sostenimiento público en el sur de Jalisco, y se resaltan algunas prácticas locales promisorias.

Palabras clave: comunidad, escuela, relación.

La educación escolar es parte fundamental de la vida formativa de las nuevas generaciones en cualquier localidad. Es casi imposible pensar en el siglo XXI en una nación que no tenga un sistema educativo organizado para llevar experiencias formativas a su población a través de una intrincada red de centros educativos, los cuales deben contar con reglas operativas, personal y recursos más o menos homogéneos, para actuar en consonancia con lo que marca el modelo educativo / formativo. Es evidente que el modelo educativo curricular de un sistema nacional debe ser homogéneo, ya que se trata del esquema ideológico que estará en necesaria correspondencia con los objetivos del país. Sin embargo, es también claro que la enseñanza en las escuelas del sistema educativo debe estar asociada con las características de la comunidad a la que se presta a servir. Por ello, la escuela no puede ser vista como un ente organizacional autorreferenciado que lleve a cabo procesos aislados de

la comunidad. Desempeña un papel fundamental en la sociedad, y su capacidad para influir en el aprendizaje de los y las estudiantes, así como en el bienestar de la comunidad, se potencia cuando se establecen vínculos cercanos, con respeto a sus propias características, creando sentido de pertenencia y prácticas de colaboración. En este texto se da cuenta de los elementos constitutivos de una comunidad, entendida en un sentido amplio; se señalan algunas prácticas concretas que se han realizado desde los centros escolares, así como de las localidades, y se resaltan las formas en que puede asumirse como una relación productiva.

Desde el principio de los tiempos, los individuos siempre han dependido unos de otros para su supervivencia, desarrollo y bienestar. Aquellos que desarrollan mecanismos de cooperación con seres cercanos, e incluso lejanos, para mantener la armonía en las relaciones grupales fueron capaces de lograr su inclusión en grupos y así ampliar sus posibilidades de supervivencia y mejora (Levett-Jones, Lathlean, Maguire y McMillan, 2007). A la capacidad de asociarse con otros y otras para cumplir objetivos comunes se le ha llamado comunidad, aunque, para ser sinceros, se trata de un concepto polisémico que hay que precisar. Cuando se habla de “la comunidad”, suele hacerse referencia a una entidad simbólica de la vida en común y a la vez de un espacio dinámico e intersubjetivo que tiene como constitutivos la pertenencia, la interrelación y la cultura compartida por sus miembros; asimismo, tiene como finalidad responder a las demandas del entorno y satisfacer las necesidades compartidas. También se le ha comprendido como “el escenario de la construcción de relaciones humanas y valores interpersonales vinculados al conocimiento de los y las demás, a la conciencia del colectivo... así como a la búsqueda de cambio social a través de la organización y la cohesión social” (Cueto, Espinosa, Guillén y Seminario, 2016, p.2). Un medio ambiente, un entorno que presente circunstancias adversas, puede impulsar procesos colectivos y fomentar el involucramiento y el compromiso de los y las integrantes de comunidades con metas orientadas en pro del entorno, o hacer frente a dificultades cotidianas (Cueto et al., 2016). Es fácil pensar en guerras, calamidades medioambientales como incendios, terremotos o explosiones volcánicas.

Así, se vuelve trascendente no solo hablar de “la comunidad” como entelequia abstracta, sino acompañar la reflexión con un concepto aledaño:

“el sentido de comunidad”. Para Sánchez (citado en Cueto et al., 2016, p.2), se trata de “el sentimiento de pertenencia a una comunidad, así como la percepción de interdependencia entre sus miembros, por la cual cada miembro del colectivo se siente importante para los demás y para el grupo”. Asimismo, es posible afirmar que, por un lado, “Favorece el surgimiento de un compromiso conjunto por la satisfacción de las necesidades grupales, psicológicas y materiales” (McMillan y Chavis, 1986, p.2), y, por el otro, que “Es un constructo de estructura multidimensional, organizado en cuatro componentes: pertenencia o membresía, influencia, integración y satisfacción de necesidades y conexión emocional” (McMillan et al., 1986, p.2).

Pese a la impresión inicial de que la construcción del sentido de comunidad es un fenómeno natural y fluido, no se trata de algo que surge por sí mismo o de manera fortuita, sino que más bien requiere acciones y actividades concretas de sus integrantes, con sustento de otra idea fundamental: la confianza, que se entiende como “un valor que se construye en las relaciones interpersonales y que se manifiesta en la seguridad que una persona tiene en otra, basada en la creencia de que ésta actuará de manera responsable y honesta” (Conejeros, Rojas y Segure, 2010, p.30). Tschanen-Moran y Hoy (1998) han dejado claro que se trata de la voluntad de la persona para ser vulnerable ante otra u otras, con base en la certeza de que esta segunda tendrá una acción benevolente, competente y honesta. En otras palabras, usando terminología del pugilismo: “permitirse bajar la guardia con la certeza de que no recibirá un guantazo”.

CONCEPTOS EN TORNO AL VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Al pensar en la escuela, es decir, el centro de trabajo educativo, no como una institución de gobierno (o particular), sino como un recurso comunitario, el lugar donde confluyen los y las iguales y los y las diversos con la propósito de lograr aprendizajes, y al entorno que le rodea y acoge como elemento clave de la acción escolar, se amplían los horizontes y los significados, y con ello los impactos formativos. No es fortuito que en casi todos los países se promueva, de una u otra forma, la participación de miembros de la comunidad en órganos de diálogo, e incluso de influencia

operativa. En el caso mexicano, se cuenta con los concejos escolares y municipales de participación social, las sociedades de padres y madres de familia y, a partir de 2019, se tienen los comités escolares de administración participativa (CEAP) (SEP, 2022), que vinculan a las escuelas y las comunidades en torno a la gestión de los recursos. Así, la constitución del ente vinculado “escuela–comunidad”, entendido como un paso más allá de la escuela a secas, “no se concibe como una institución meramente transmisora de conocimientos, sino como un lugar en el que se trabajan afectos, valores, normas, modelos culturales, y donde se crean lazos de cohesión social” (Vera, 2007, p.30).

Las escuelas, en particular las de financiamiento público, cuyo presupuesto operativo proviene por lo general de los magros recursos del erario, no pueden perder su función principal, que es la multiplicación de los saberes, la promoción de los aprendizajes y ser fermento para el desarrollo de la cultura nacional, sus funciones naturales. Sin embargo, cuando el modelo educativo nacional, que es abstracto y general por naturaleza, se pone en contacto con las características y las condiciones específicas de la comunidad, se ve en la necesidad de transformarse en lo operativo (aunque no en lo esencial) para atender de forma conveniente las características vernáculas de la localidad. La institución educativa se encuentra entonces ante cuatro retos básicos:

1. Transformar esquemas sociales de relación.
2. Vincularse a procesos sociales y comunitarios.
3. Ejecutar proyectos que promuevan el bienestar de familias y vecinos.
4. Llevar a cabo proyectos pedagógicos orientados a todos los actores, utilizando en la medida de lo posible los recursos escolares, con la intención de mejorar la convivencia local (Ospina y Manrique, 2015).

La producción académica en torno a este fenómeno no suele ser muy amplia. Por el contrario, se encuentran textos que remiten a dos formas básicas de entender el vínculo escuela–comunidad: la “escuela clausurada” y la “escuela abierta” (Herrera, 2016). En la primera, la institución educativa se cierra en sí misma, en sus propios procesos, entiende su labor como ajena al contexto, y toma solo lo que requiere de su entorno, al tiempo que su mirada se centra, en el mejor de los casos, en la mejora cotidiana

de sus procesos operativos relativos a eficiencia administrativa escolar, una buena docencia, la vinculación de los materiales con la propia docencia, el avituallamiento de la escuela y las medidas de eficiencia terminal, como el combate al ausentismo o abandono, y eventualmente a la mejora de las calificaciones entendidas como sinónimo del aprovechamiento escolar. Se vuelca sobre sus propias lógicas de trabajo didáctico, pedagógico y curricular, y crea una cultura de la barda hacia adentro, buscando que el exterior no le influya (Fernández, 2009). Un líder eficiente en este tipo de escuela será quien se centre en optimizar los procesos, lo que por fuerza le priva de observar su entorno. En la segunda forma, “la abierta”, en la medida de sus posibilidades y capacidades, la escuela se involucra con la comunidad que le rodea, incorpora los conocimientos locales y participa de forma activa en ella y con ella (Trilla, 1995; 1999). En este tipo de escuela, la mirada se posiciona en el entorno, trata de reconocer y comprender los constitutivos culturales, naturales, sociales o económicos de la comunidad, con la finalidad de vincularlos a la propia labor. Es entendible que aquí un líder escolar con éxito será una directora o un director capaz de dinamizar los procesos de vinculación entre el personal administrativo y académico de la escuela y personajes clave de la comunidad.

La literatura académica refiere al liderazgo educativo eficaz como uno que desempeña la persona que dirige el plantel y se apoya en sus superiores en la jerarquía organizacional. Esta acción es fundamental en marcar el rumbo y ritmo del avance y, junto con esa persona, dichas acciones deben verse complementadas con la aportación del colectivo docente. Álvaro Rivera y Yolanda Guerra (2020) hablan de tres tipos de maestros, de acuerdo con la forma en que se relacionan con la comunidad:

1. Los “maestros nativos”, cuya familia y lugar de residencia permanente se encuentra en la misma comunidad donde está la escuela. Conocen, respetan y valoran lo que la localidad hace y produce, así como los significados que le fundamentan.
2. Los “maestros residentes”, quienes son profesores de otros lugares diferentes al pueblo donde está ubicada la escuela. Residen en la localidad de lunes a viernes y se ausentan por completo durante las temporadas vacacionales.

3. Los “maestros forasteros”, es decir, personas que habitan en otros lugares diferentes al pueblo donde se encuentra ubicada la escuela. Todos los días se desplazan desde su lugar de residencia hasta el pueblo y regresan una vez que finalice la jornada, por lo que su contacto con la comunidad es casi inexistente.

Carol Mutch y Sandra Collins (2012), de Nueva Zelanda, dan cuenta de que no se trata solo de lo que la escuela hace o hizo, sino también del espíritu, es decir, las intenciones y los supuestos que fundamentan las actividades del personal escolar, que serán la base para lograr un compromiso exitoso. Señalan que el compromiso entre las escuelas y los padres o las comunidades estará de forma permanente influido por la medida en que el personal de la escuela y los padres creen en esta vinculación y le dan valor por sobre otras cosas, logrando con ello compartir la responsabilidad hacia el aprendizaje y el bienestar de los niños y las niñas. De lo contrario, ante la ausencia de una voluntad cooperativa de los y las miembros de la comunidad y las y los profesores, se puede caer en percibir a los otros actores como intrusos (Ceballos y Saiz, 2019).

La creación de comunidad entre la institución escolar y la localidad requiere análisis, ya que dependerá de aspectos normativos organizativos, cognitivos y volitivos. En otras palabras, la vinculación entre la escuela y la comunidad dependerá de que las normas que rigen al sistema educativo nacional, y por tanto marcan la pauta para la operación de la escuela, permitan un nexo entre el centro de trabajo educativo y la comunidad. Los elementos organizativos son aquellos que, si bien pueden estar o no pautados en la normatividad escolar, dependen de la manera en que el colectivo docente, el personal administrativo, y en especial el personal directivo, co-construyen y sostienen las pautas de acción para establecer una relación completa. El elemento cognitivo se refiere a cómo los actores escolares y comunitarios comprenden su espacio de acción y operación de sus contrapartes y, sobre todo, la manera en que están entendiendo la vinculación y sus presumibles resultados. Por último, tal vez el más importante, está el aspecto volitivo, es decir, la voluntad o “las ganas” de desempeñarse en esas actividades que serán necesariamente fundamento de las acciones. En síntesis, si los actores escolares y comunitarios desean desarrollar las actividades, las entienden como algo provechoso,

dan los pasos pertinentes para organizarse y realizarlas, y están dentro de un margen normativo pertinente, podrán tener un impacto en la comunidad y la escuela.

Del lado de la comunidad en abstracto, y de los núcleos familiares en términos más concretos, Wilson Sucari, Patty Aza, Julissa Anaya y Julia García (2019) realizaron una revisión sistemática de literatura, y establecieron cinco líneas de acción para las familias en las dinámicas escolares:

1. Como facilitador de las condiciones básicas para la escolarización.
2. Facilitación de comunicación entre familia y escuela.
3. Como mediador en el aprendizaje académico desde casa.
4. Como colaborador en la gestión y las actividades de la escuela.
5. Contacto con la comunidad.

Los diferentes tipos de participación de los padres en las escuelas son una consecuencia de la forma en que entienden su labor y priorizan las necesidades que acompañan cualquier toma de decisiones responsable sobre cómo invertir el tiempo de las personas (Galián, Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023). Estos análisis han comprendido incluso formas “cuantitativas” orientadas a la medición. Una es el desarrollo y la puesta en marcha del cuestionario para la facilitación docente de la participación familiar en instituciones educativas (QFIS-TP), desarrollado por María Gomariz, Joaquín Parra, María García y María Hernández-Prados (2022), integrada por siete dimensiones:

1. Comunicación.
2. Sentido de pertenencia.
3. Involucramiento en casa.
4. Participación en actividades escolares.
5. Participación en asociaciones de padres o concejo escolar.
6. Participación comunitaria.
7. Capacitación para maestros y familias.

No se abunda en este tipo de mediciones, no por carecer de interés o rigor científico, sino porque se puede caer en la muy humana tentación de transformar un elemento relacional entre seres humanos que participan

en una comunidad en un indicador numérico, lo que quizá no dé resultados tan ricos como el análisis de los vínculos.

DECISIONES METODOLÓGICAS Y RESULTADOS

En este escrito se da cuenta de cómo se vinculan dos escuelas con sus respectivas comunidades. Los resultados son solo una parte que corresponde al componente del vínculo escuela-comunidad, uno de ocho aspectos valorados en un proyecto mayor desarrollado por tres organizaciones en Jalisco. Como objetivo principal, el proyecto se planteó: conocer la percepción de diferentes agentes educativos (estudiantes, familias, docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos, supervisores y jefes de sector) sobre sus necesidades a nivel del sistema, su rol, la escuela y sus estudiantes para garantizar el aprendizaje de niños y niñas; así como los cambios que han detectado después de la pandemia, y lo que creen que una organización de la sociedad civil puede aportar. Como ya se dijo, se resaltan solo los resultados del vínculo escuela-comunidad, con un diseño cualitativo, y se centra en construir casos de escuelas en cada una de las 12 regiones que conforman el estado de Jalisco. Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: entrevista semiestructurada conducida con supervisores, directores, docentes, asesores técnico-pedagógicos y miembros de familia (Álvarez-Gayou, 2003, p.109) y grupos focales con cuatro estudiantes de primaria alta (de cuarto a sexto grado) en cada escuela visitada.

Los datos se recolectaron a través de las entrevistas, mientras que los audios fueron transcritos y analizados de manera minuciosa y sistemática, buscando solo los elementos constitutivos de la relación entre la escuela y la comunidad. Como toda entrevista en la que la persona recibe preguntas —algunas que requerían respuestas más amplias que otras, y se le pide que reaccione a este tipo de cuestionamientos—, existen amplias posibilidades de que la información pase por el filtro de la subjetividad y el sesgo individual, lo que es inevitable. Sin embargo, al desarrollar múltiples entrevistas *in situ* y plantear de forma equivalente los cuestionamientos a los diversos actores, así como recibir respuestas similares, se puede concluir que la construcción de la explicación es plausible. La información permite comprender el punto de vista de los entrevistados sobre el tema

tratado, en este caso la relación entre la escuela y la comunidad, se rescatan las expresiones de los adultos entrevistados en dos escuelas del sur de Jalisco; asimismo, se omiten los datos que permiten la identificación de los centros de trabajo para cumplir con la confidencialidad comprometida.

RESULTADOS POR ESCUELA

A continuación, se presentan las características de ambas escuelas y los hallazgos en torno al vínculo que mantienen con la comunidad.

Escuela A

Tiene casi 300 estudiantes y está ubicada en la cabecera del municipio, cuya población es de alrededor de ocho mil habitantes. La escuela fue construida y fundada en 1984, tiene la infraestructura mínima necesaria para operar en términos de mobiliario y personal académico. Sin embargo, como es esperable, podría aún contar con más equipamiento e infraestructura para actividades de aprendizaje, lo que se traduciría en mayor impacto. La escuela necesita más materiales y “consumibles” para clases, ceremonias, acciones de vinculación y otras actividades para favorecer el aprendizaje activo de los alumnos. Contar con impresoras y equipo de cómputo de mayor capacidad sería útil para generar más materiales didácticos. Se señalan como carencias a atender algunos elementos de infraestructura física, como terminar la barda perimetral, realizar mejoras en paredes y techos, pintura, equipo para amortiguar las altas temperaturas, como ventiladores de techo, e incluso mejorar el equipamiento de los laboratorios. La internet es apenas suficiente en la escuela, lo que, aunado a que muchos estudiantes carecen de este tipo de servicios en sus casas, hace que sea un lugar de confluencia para quienes quieren usar la red.

El entorno de la escuela presenta algunas carencias, ya que los recursos económicos son escasos en la localidad, en general, y las familias que integran la comunidad escolar, en particular. Esto tiene efecto en el bienestar general de los niños y las niñas, como en su nutrición. Los miembros de la familia nuclear y extensa tienen poco tiempo para apoyar en lo académico a los alumnos. Los motivos referidos fueron, por un lado, la necesidad de trabajar largas horas para obtener un salario suficiente, lo que se

traduce en desatención de los ritmos y las necesidades particulares de los estudiantes, así como en el bajo nivel de escolarización de madres, padres y tutores. La gran mayoría de los adultos en los hogares ha culminado tan solo la primaria, y en ocasiones la secundaria. Esto no es exclusivo de la escuela o de la localidad, sino que es la característica general de una gran cantidad de comunidades en México. Algunos estudiantes viven en barrios donde hay una presencia importante de violencia o del crimen organizado, lo que se naturaliza y convierte en un atractivo para los jóvenes.

La zona escolar, en particular esta escuela, se ha considerado como “de paso”. Los profesores, al obtener su plaza laboral de la autoridad educativa, se comprometen a desempeñarse aquí, sin embargo, en cuanto tienen oportunidad de solicitar su cambio a lugares más atractivos, lo hacen, lo que significa que permanecen entre 12 y 18 meses en promedio. Una parte de los docentes no son de la comunidad y deben trasladarse desde su lugar de residencia a la localidad y todos los días. Hay docentes que recorren 100 kilómetros de trayecto en cada sentido, lo cual impacta su desempeño. Al terminar su jornada laboral, se retiran lo más pronto posible del centro de trabajo, lo que interfiere en las posibilidades de socializar con colegas, alumnos o padres de familia. Por obvias razones, desconocen las prácticas locales, las festividades y por ende las preocupaciones de los habitantes en la zona. Lo anterior limita de manera significativa el impacto de las actividades que desarrollan con sus estudiantes o en la comunidad, ya que, por lo general, son genéricas y no en respuesta a las condiciones de la localidad.

Asimismo, hay una gran lentitud en la entrega de plazas laborales, lo que genera grupos atendidos “de manera temporal” por meses, e incluso hay casos de grupos atendidos por tres o cuatro docentes durante el ciclo lectivo. Existe un nivel relativamente alto de satisfacción con las prácticas docentes y la promoción del aprendizaje, a la luz de las condiciones materiales y educativas de la zona. Al analizar la información de la gestión pedagógica de los actores escolares, relativa a las acciones de los profesores y las profesoras y su posible vínculo con la comunidad, el señalamiento común fue sobre el papel trascendental que tiene la claridad acerca de los fines y los medios que como colectivo docente deben de perseguir. Los actores centrales de la jerarquía administrativa, es decir, la supervisión de zona y la respectiva asesoría técnico-pedagógica, están en

coordinación permanente con la dirección de la escuela para buscar mejores formas de vincular el trabajo docente y obtener resultados más óptimos. Sin embargo, reconocieron que la constitución del colectivo docente, con metas y planes comunes que incorporen la promoción de reflexiones y propuestas para la mejora, se desarrolla de manera muy lenta y, ante la alta rotación de docentes, no se ha podido resolver.

Así, se puede decir que la comunidad es tranquila, con carencias económicas y bajo nivel de escolarización de los adultos, que, pese a ello, tienen una gran disposición para participar en las actividades organizadas, lo que significa que no proponen actividades ni establecen vínculos cercanos con la escuela, sino que más bien aportan de manera reactiva a lo que se les solicita. Los padres trabajan en el campo o en las ciudades cercanas, lo que les aleja por un tiempo de la comunidad, por lo que a veces no participan. Las madres, en cambio, están cercanas a la actividad escolar, desempeñan un papel más de apoyo, pero con apoyo limitado en términos de materiales didácticos. Hay buena voluntad y relación entre la comunidad y la escuela. Es claro que la delincuencia organizada y el narcotráfico están presentes en la comunidad, sin embargo, los entrevistados mencionan que estos grupos no han penetrado en la vida cotidiana de la escuela. Los estudiantes reportan haber presenciado con cierta frecuencia actividades ilícitas o actos de violencia, lo que es un distractor para sus planes de vida; por ello, las autoridades escolares y de la zona señalan que una de sus preocupaciones es desarrollar estrategias para atender esta problemática de una manera más efectiva.

Escuela B

Tiene más de 400 estudiantes y está ubicada en una cabecera municipal con más de cincuenta mil habitantes. El plantel escolar tiene más de tres décadas en este lugar, en la periferia de la ciudad, en un entorno de carencias. Los familiares, como en otras comunidades, tienen poco tiempo para dedicarse al apoyo de los estudiantes en sus tareas escolares debido a sus ocupaciones laborales, y, al igual que en la Escuela A, las madres, los padres y los tutores tienen un bajo nivel de escolarización.

Por otro lado, mencionan que existe una cantidad importante de familias desestructuradas o reconstituidas, lo que añade tensiones a cómo se

relacionan los miembros de las familias y la comunidad. El edificio de la escuela muestra un buen estado de conservación, lo que contrasta con el vecindario, que no ha tenido mucho progreso económico, pero sí expansión demográfica. Algunos y algunas estudiantes provienen de barrios en donde presencian situaciones que “no deberían ver por su edad”, de acuerdo con la versión de padres, madres, tutores y maestros. Por ejemplo, se mencionó el vandalismo y los recientes robos a la escuela. La situación de esta, en términos de infraestructura, es calificada como de suficiente y en condiciones dignas. Ha recibido apoyo con el domo, mejoras a las canchas de básquetbol, e incluso un campo de fútbol cercano a la escuela. En las entrevistas, también se refirió apoyo para mejorar la seguridad, con la instalación de luminarias, cámaras de vigilancia y la puerta principal. Con respecto a la conectividad, la infraestructura también es suficiente, y se informó que se recibieron tabletas y apoyos de Aula Google. La escuela cuenta con un nivel de infraestructura por encima del promedio de la zona, lo que se debe a las habilidades de gestión del director y el apoyo de la supervisora de zona. La parte administrativa no fue referida como un área problemática; pese a ello, señalaron que con frecuencia la carga de trabajo en la elaboración de reportes les quita tiempo para lo académico. Tanto el director de la escuela como las y los docentes expresaron que les interesa lograr un esquema de gestión que proporcione mayor autonomía al colectivo, o al menos un esquema de gestión horizontal para que profesores y equipo directivo logren acuerdos y se vinculen con la comunidad.

El ambiente de trabajo, la manera en que se lleva a cabo la coordinación educativa y el respeto a las intenciones formativas de todos los miembros del colectivo docente, está dando frutos, que, sin embargo, no se pueden tomar como un resultado consolidado, sino que están en proceso. Se puede rescatar la intención de utilizar todo recurso disponible para el aprendizaje de los y las estudiantes, así como el respeto a las intenciones formativas del nivel primaria. Como reto en la operación de la escuela, señalaron la importancia de la co-creación de sentido, lo que representa lograr significados compartidos respecto a la misión formativa entre las y los miembros de la comunidad escolar y la comunidad fuera del ámbito escolar. Uno de los grandes retos, que podría transformarse en un riesgo, fue no poder conectar con los intereses de los niños y las niñas, así como

con sus familias, y centrarse en una docencia enfrascada en contenidos, o en acciones pautadas por la autoridad educativa, dejando de lado el aprendizaje significativo para las y los estudiantes. Se señaló a menudo la idea de “resignificar la escuela”, lo que sin duda se trata de un enfoque novedoso en el centro de trabajo, que rescata las intenciones de aprendizaje de las alumnas y los alumnos y sus familias, y el proceso de enseñanza de las y los miembros de la comunidad académica, centrado tanto en la utilidad de los aprendizajes como en la comunidad, misma que ven como un lugar complejo, con niveles elevados de violencia y adicciones, lo que, no obstante, no parece tener efectos nocivos en el ánimo del equipo directivo y docente. Entienden que las carencias en la comunidad no se resolverán pronto ni con facilidad, ya que se trata de elementos macroeconómicos y macrosociales; pero lo que sí pueden hacer es desarrollar pautas de labor enfocada con las personas dentro de la escuela y en los hogares. Prefieren centrar su trabajo, de manera lenta pero más productiva, con la mirada puesta en la generación de comprensiones comunes, el logro de acuerdos y la promoción de una convivencia armónica enfocada en los aprendizajes. Eligen construir un vínculo de entendimiento entre la escuela y la comunidad, en especial con los padres y las madres de familia. Tanto el personal directivo y académico, como los padres y las madres de familia, se expresaron de forma positiva unos de otros. Al parecer, se desarrolló una actitud para aprovechar los canales de comunicación abiertos durante la pandemia y sostener un vínculo más continuo. Refirieron múltiples ejemplos de mecanismos de comunicación fuera del horario laboral o en fines de semana, ya sea por parte de docentes a padres, o viceversa; por lo que, si se mantiene esta práctica, será posible una relación “virtuosa”.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Quedó de manifiesto que no existe la escuela, la persona o la comunidad perfecta. De la misma forma, es claro que no hay pautas de interacción entre la escuela y la comunidad que estén libres de errores, carencias o problemas. Directivos y docentes enfrentan múltiples tensiones en sus actividades cotidianas, enmarcadas por la normatividad institucional, las pautas organizativas en sus escuelas y las condiciones de las comuni-

dades. Pese a ello, han encontrado espacios para la reflexión orientada a la promoción de estrategias para el aprendizaje y la búsqueda de maneras productivas para el vínculo con la comunidad.

Asimismo, parece estar claro que las escuelas y las localidades enfrentan cuestiones que les dificultan su trabajo, dadas las condiciones particulares. Un ejemplo señalado en la Escuela A es la clarísima presencia de “maestros forasteros”, o al menos “residentes” (Rivera y Guerra, 2020), lo que hace muy difícil el establecimiento de relaciones productivas. Por otro lado, de manera contextual, las condiciones endémicas de delincuencia, violencia, e incluso pautas cotidianas e inadecuadas de convivencia, presentan retos importantes, pero existen visos de relación productiva entre la escuela y la comunidad. Algunas prácticas que se vislumbran desde la realidad empírica, que se corroboran con la teoría, son: participación de la comunidad en la toma de decisiones; proyectos y actividades colaborativas; alianzas con instituciones locales y comunicación abierta y transparente.

Por último, mencionamos que la relación de confianza es un elemento clave en la vinculación cotidiana entre la escuela y la comunidad. Cuando los participantes confían, se dan la oportunidad de ser vulnerables, esperando sinceridad, competencia e integridad en los demás; se establece una base sólida para el trabajo conjunto y el logro de objetivos comunes (Tschannen-Moran y Hoy, 1998). Algunos elementos constitutivos de la confianza, evidentes en los casos observados, son: transparencia en una relación que se desarrolla sin pliegues ni áreas grises; cumplimiento de compromisos o explicación de las desviaciones cuando no se puede lograr; respeto mutuo como personas y socios en la acción formativa de los niños y las niñas; y el desarrollo de la comunidad y la colaboración y reciprocidad, que parecen fundamentarse en la voluntad de alcanzar el mismo fin con la mayor eficiencia posible.

Para concluir, es posible afirmar que la evidencia empírica obtenida a través del trabajo de campo en dos escuelas de educación básica permite dar un nuevo paso en la construcción de explicaciones de por qué la cercanía escuela-comunidad es fundamental para el aprendizaje y el bienestar general. Al trabajar juntos, se logran metas compartidas y se establecen las bases para proponer unas nuevas, estableciendo un círculo virtuoso.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Instrumentos y metodología*. Paidós.
- Ceballos, N., y Saiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25336>
- Conejeros, M.L., Rojas, J., y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.
- Cueto, R., Espinosa, A., Guillén, H., y Seminario, M. (2016). *Sentido de comunidad como fuente de bienestar en poblaciones socialmente vulnerables de Lima, Perú*. PSYKHE. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/arto4.pdf>
- Fernández Merino, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Galián, B., Hernández-Prados, M.A., y Álvarez-Muñoz, J.S. (2023). Smart schools and the family-school relationship: Teacher profiles for the promotion of family involvement. *Journal of Intelligence*, 11(51), 1-24, <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030051>
- Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P., y Hernández-Prados, M.A. (2022). Teaching facilitation of family participation in educational institutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- Herrera, J.D. (2017). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 9(1), 11-33. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.01>
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J., y McMillan, M. (2007). Belongingness: A critique of the concept and implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 27(3), 210-218, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691706000645>

- McMillan, D., y Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. https://www.researchgate.net/publication/235356904_Sense_of_Community_A_Definition_and_Theory
- Mutch, C., y Collins, S.K. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167–187.
- Ospina Botero, M., y Manrique Carvajal, D.M. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad. *Zona Próxima*, No.22, 236–249.
- Rivera Sepúlveda, A.A., y Guerra García, Y.M. (septiembre–diciembre, 2020). Tensiones y discontinuidades en la comprensión comunitaria de la escuela rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.61, 102–121. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a7>
- SEP (2022). Manual de los comités escolares de administración participativa. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/LEEN_Manual_del_CEAP_2021.pdf
- Sucari, W., Aza, P. Anaya, J., y García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6–18. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.001>
- Trilla, J.B. (1995). La escuela y el medio: una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación* (pp. 217–231). Fundación Paideia.
- Trilla J.B. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, No.278, 44–50.
- Tschannen–Moran, M., y Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334–352.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. Zapico, *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela* (pp. 11–37). Grao.