



PARTICIPACION COMUNITARIA E INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA PUBLICA

Jorge Jairo Posada
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCION

Estas notas de trabajo pretenden servir de base para la reflexión de un asunto tan complejo como son las relaciones entre la escuela (directivos, profesores) y padres, madres de familia y comunidad. Gran parte de lo planteado aquí refleja no sólo la elaboración teórica sino que también recoge experiencias de trabajo con padres y madres de familia en Escuelas Públicas de Santafé de Bogotá.

En Colombia en los últimos años se ha escrito mucho sobre participación, pero aun queda trabajo por

hacer para crear procesos reales en este sentido.

Se habla de la participación como algo positivo en sí misma, sin analizar más a fondo con qué intereses se promueve, qué se busca con ella, qué tipos de participación se dan. Por esto se considera importante plantear algunos aspectos conceptuales acerca de este concepto.

Algunos elementos conceptuales sobre la Participación

Las palabras que se refieren a los procesos sociales, tales como edu-

cación, desarrollo, participación pueden tener varios significados. Las palabras no son sólo abstracciones, ellas se encuentran ligadas al quehacer práctico de los seres humanos. El sentido de las palabras está relacionado con la praxis social. En el caso de la participación, este significado puede ser visto: como un medio para justificar o legitimar decisiones, o también como una forma de mejorar la gestión abaratando los costos; o, como un proceso donde se va aprendiendo a decidir, a orientar la vida.

Podrían considerarse extremos en su lectura, (con el riesgo de asumir

posiciones dicotómicas): participación reglamentada y ofertada por el Estado como medio de legitimación a la que llamaría la participación como concesión; y la participación que surge de las necesidades de organización de las mismas comunidades, a la que se ha denominado participación como conquista.

La participación como concesión: en una relación social el sector dominante concede al otro la posibilidad de participar, suponiendo del otro polo, la pasividad, la aceptación y la gratitud. Este tipo de participación, también se le ha denominado participación tutelada, inducida, subordinada. (Múnera, 1996).

La participación reglamentada, ofrecida, logra liderazgos individuales, no respeta las formas propias de las comunidades, muchas veces atropella y crea yuxtaposición.

La participación como conquista: en la práctica de los sectores populares (subordinados), la participación significa, no sólo tomar parte en aquello que las clases dominantes conceden. La palabra participación tiene una connotación fuerte, activa, práctica: ella es, de hecho, una conquista, una lucha por derechos, negados por mucho tiempo. La participación puede ser entendida como una forma de construcción de ciudadanía. A esta se le ha llamado también participación emancipadora.

Por otra parte, es importante aclarar que la participación no se puede asumir como algo dado, es siempre un proceso; la participación se construye, se desarrolla, a través de un número de pequeñas acciones (en la cotidianidad educativa),

no pudiendo ser adquirida de repente, por un acto jurídico, o un decreto.

La participación puede ser asumida como un objetivo, o meta y también como un medio y método. Cualquier tipo de participación puede abrir espacios de elaboración, al menos en el plano del discurso, para prácticas educativas y sociales alternativas.

Para que la participación se dé, de hecho es fundamental crear mecanismos específicos de participación. Es importante tener en cuenta que no existe un único método participativo; hay una variedad de procedimientos y prácticas que dependen en parte de las opciones políticas.

Como en cualquier práctica, los agentes de las prácticas, desarrollan un proceso de construcción de la participación, mediante instrumentos que la viabilizan concretamente, pero esto no se debe reducir a la aplicación mecánica y formal de procedimientos o técnicas. Pero los métodos son caminos a ser construidos y no recetas que aplicadas mecánicamente producen resultados inmediatos. Un método se convierte con demasiada facilidad en el método.

Una de las prácticas donde se puede dar la participación es la planeación; la planeación está relacionada con intereses sociales y no sólo es un procedimiento técnico o algo racional, abstracto y formal. Como tal, trata de imponer intereses de un grupo o de un segmento social a la sociedad o a una comunidad. La planeación es siempre política, no es neutra, ya que representa opciones, decisiones y

prioridades. La planeación participativa es un momento de una práctica participativa.

La planeación participativa se puede convertir en un espacio de negociación de intereses. Esta no debería ser entendida, como ocurre la mayoría de veces, sólo como una acción burocrática y formal, sino sobre todo como una práctica social y política, resultante de la dinámica que imprimen a la sociedad los intereses en conflicto. Por tanto supone compromisos que pueden concretarse en la medida en que hay conciencia de los intereses y voluntad de defenderlos.

Por otro lado, el conocimiento de las carencias y de las necesidades sentidas, a partir de las cuales se definen prioridades para la distribución de recursos, deben resultar de diagnósticos participativos; estos no se restringen a aquellos aspectos de la realidad, que pueden ser objetivamente captables, sino que también deben incluir los que se expresan como necesidades, en el plano de la subjetividad. La participación de los grupos sociales, no se limita a responder los cuestionarios elaborados por técnicos y académicos; esta debería ser más amplia y directa. Una visión del diagnóstico, empirista y restringida a lo cuantitativo, no producirá el tipo de conocimiento cualitativo propio de un diagnóstico participativo.

La planeación participativa no es una cosa fácil, que se pueda implementar a la ligera sin conciencia de sus exigencias y sin preparar las condiciones de su desarrollo. Cambiar una práctica social no es un proceso que se pueda realizar por decreto, o por mera decisión personal, de carácter voluntarista.



Implica todo un camino, mediante el cual es posible crear las condiciones para realizarlo.

La Gestión Democrática (Participativa) de la escuela como una cuestión pedagógica

“La democracia supone una actividad responsable del pueblo, orientada hacia la defensa de sus propios intereses, en los distintos frentes de la vida social. Es, como se advierte, una conjugación de medios y de fines: movilización responsable del pueblo para que conquiste los bienes que le corresponden como comunidad”. Antonio

García, en Su Defensor No 8 Marzo de 1994.

“La participación es la esencia de la democracia y, en consecuencia, el mecanismo indispensable para lograr la justicia social o -lo que es igual- para que la sociedad se ordene al bien común. Cuando los miembros de una sociedad quieren hacer de la democracia su modo de vida, deben saber conjugar y llenar de sentido el verbo participar, esto es, tomar parte en una cosa”. Carlos Augusto Lozano en: Su Defensor No 8, Marzo de 1994.

¿Cómo ha de ser la gestión democrática de la escuela? Para dar elementos de respuesta a esta pregun-

ta, primero se presentarán algunos rasgos de cómo ha sido la gestión de la escuela en Colombia, cuáles han sido sus características principales:

Todavía siguen predominando las formas tradicionales de gestión de la escuela (y del sistema educativo en general) basadas en la jerarquía, en la competencia, en el recelo entre compañeros, el grupismo, la negación del conflicto, los favores y en la desconfianza. Se da una desmotivación de los grupos de trabajo, una desactivación de las iniciativas o porque no estaban planeadas o porque todavía no están maduras las condiciones o porque no hay la suficiente formación. Son gestiones de «funcionamiento», de manejar lo que hay, manejar los recursos, no propositivas, sin riesgos, sólo de adecuación a las nuevas legislaciones, a los requisitos o a la normatividad externa, no surge de adentro de los colectivos de educadores.

Administraciones sin proyecto, es decir sin una propuesta pedagógica, o sea son administraciones o direcciones de “mantenimiento”; sólo alcanza su capacidad para hacer que las cosas continúen, pero las actividades no tienen realmente ninguna dirección, es la dirección de la inercia. La inercia del funcionamiento le gana a la posibilidad de darle alguna identidad a los procesos educativos. Son direcciones o administraciones pegadas a la norma, a la letra, pero no logran tener sentido. Son gestiones que atomizan a los maestros, no contribuyen a su organización como colectivo de profesionales reflexivos sobre su práctica.



Son gestiones de lo educativo sin pedagogía, realizadas desde las teorías de la administración de empresas.

Prevalece la excusa evidente o disfrazada para no volver visibles y públicas las actividades escolares y las ideas que la sustentan; no existe el hábito de la discusión abierta y democrática sobre los proyectos educativos que orientan la acción escolar.

Muchos maestros y directivos ven la legislación actual desde un punto de vista administrativo, y no ven las implicaciones pedagógicas y políticas para la formación de ciudadanía.

Recientemente ha reaparecido un discurso para la gestión de la escuela que se va a mezclar con estas formas tradicionales; se está presentando como modelo de gestión: el discurso del servicio al cliente, de gestión por resultados, medidos por indicadores y con base en la competitividad (el que no es competitivo no sirve), la autoevaluación, el autocontrol (ojo que los indicadores sobre lo que nos "autoevaluamos" no los colocamos no-

sotros), el control de eficacia (costo-beneficio, para poderlo comparar con la gestión privada que se supone de antemano más eficaz, pero no se dice a costa de qué, por ejemplo, de no pagar cuántas horas, vacaciones, aumento de jornada de trabajo), y muchas veces no es mejor rendimiento lo que mide, sino que las instituciones privadas pueden hacer gastos de mejora de imagen o lo que llaman de posicionamiento de su producto. Y todo este discurso requiere una mayor legitimación y para esto es necesario fortalecer la participación, lo que desarrolla sentido de pertenencia. Este nuevo modelo apoya las iniciativas, siempre y cuando éstas redunden en el mejoramiento de la eficacia.

Después de este intento de caracterizar la gestión escolar predominante en nuestro país, se presentarán algunas pistas para construir una propuesta de gestión democrática de la escuela:

Con base en la participación de los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa se podrá construir un programa de gestión de la escuela que contemple una propuesta pedagógica y administrativa, producida colectivamente, estableciendo un compromiso programático entre la dirección de la escuela y la comunidad. Sin programa, la gestión de la escuela será vulnerable a las mismas prácticas jerárquicas tradicionales de administración escolar.

La fiscalización y el control democrático de la acción y de la actitud (posición) de los elegidos se hará posible con la participación de las madres y padres y otros actores de la escuela en la evaluación del programa construido.

La base política de la dirección (Consejo Directivo) debe ser el resultado de la elaboración de la comunidad educativa de un conjunto de propuestas y procedimientos pactados entre los diversos segmentos, que orienten las acciones administrativas, sociales y pedagógicas que se desarrollan al interior de la escuela y de su relación con la comunidad-contexto.

Una educación de calidad de los sectores populares presupone el desarrollo de relaciones profundamente democráticas al interior de la escuela. La gestión democrática de las escuelas no se reduce a la elección de los representantes a los órganos del gobierno escolar.

La gestión democrática de la escuela tiene un carácter pedagógico tanto en relación a la democratización de las relaciones cotidianas de la escuela como en su incidencia en el proceso global de democratización de la sociedad y de la constitución de ciudadanía.

La gestión democrática significa, por tanto, una escuela que se transforma en espacio permanente de experiencias y práctica de la democracia. El aprendizaje de la democracia deberá permeare todo el conjunto de relaciones que se desenvuelven en su interior y en las relaciones con la comunidad.

Las propuestas pedagógicas (Peis, proyectos curriculares, etc) necesitan crear procesos reales de participación, produciendo ejemplos concretos de acciones democráticas al interior de la escuela y por fuera de sus muros.

El proceso pedagógico puede estar enraizado, impregnado y articulado con la cultura de la comuni-



dad. Para trabajar con la cultura de la comunidad se requiere conocerla y para conocerla es necesario que se aseguren canales de expresión de esta cultura. Es difícil, por ejemplo, hablar del respeto a la vivencia y experiencia del educando, si no existe espacio para la expresión de esta vivencia y de esta experiencia. También será difícil conocer el contexto donde el educando vive si la escuela no abre espacios reales de participación y expresión de lo cotidiano de la comunidad.

Para que esto se concrete es necesario un cambio en los comportamientos verticalizados de nuestra cultura autoritaria, así mismo crear dispositivos y condiciones de participación.

La participación puede ser en sí misma un aprendizaje, muchas veces no es algo tan espontáneo, presupone formación e información, la participación se aprende fundamentalmente participando; lo que no significa que los procesos de participación no deban estar siempre acompañados de procesos formativos.

El desafío es construir nuevas relaciones al interior de la escuela, donde las madres y padres, estudiantes, funcionarios no sean meros ejecutores de parcelas de las acciones educativas, sino sujetos colectivos capaces de crear y apropiarse de la concepción del proyecto y de la planeación de la escuela como un todo.

Varios autores pedagogos (Torres, J.1993; Giroux, 1990) han hecho estudios confirmando que la participación como los valores no se puede enseñar o aprender sino

viviéndolos, viviéndolos, participando. La participación se enseña en el currículo oculto; la escuela crea o no un ambiente participativo que se vive en la cotidianidad.

Los Peis democráticos trabajarán por superar el funcionamiento compartimentado, autoritario y excluyente, donde los estudiantes apenas estudian o hacen tareas, los padres acompañan precariamente la vida de la escuela, los funcionarios cumplen la rutina y los profesores actúan aisladamente.

No se necesitan directores que piensen por los demás, sino que dinamicen la construcción de propuestas pedagógicas como proceso permanente de vida escolar y no como un formato que hay que llenar para cumplir con una norma.

La construcción de la democracia al interior de la escuela presupone, el desarrollo de una cultura democrática, gestada sin negar las diferencias, en oposición a una cultura del verticalismo, del ahogamiento de los conflictos, del consenso forzado o prefabricado (basado en la desinformación o en el cansancio de los participantes), en fin en una cultura autoritaria que queremos superar.

La gestión democrática de la escuela cumple un papel de extraordinaria importancia para la democracia de un país y para la formación de ciudadanos (constitución de ciudadanía). Se trata de la contribución en la construcción de una cultura democrática capaz de diseminarse en el cuerpo social. Pero, no se puede perder de vista que la democratización es un proceso global, su avance depende de la acción y de la voluntad en todos

los espacios sociales. La escuela no es una isla de democracia; a la escuela han llegado, los complejos conflictos que se viven en nuestra sociedad. Por tanto la democratización de la escuela no se puede dar aisladamente.

Se trata de la contribución de la escuela en cuanto parte del cuerpo social, desarrollando en su interior una cultura de la participación, de decisiones colectivas, de convivencia con las diferencias pero no con las desigualdades.

La participación de las madres y padres no es un agregado más a la propuesta educativa; debe ser algo inherente a un proyecto educativo democrático.

Los Peis realizados porque la Ley obliga, las comunidades educativas que hay que conformar por obligación no son garantía de verdadera participación, ni de gestión demo-





crática. Entre la Ley y la participación que garantice un proceso de democratización de la escuela hay mucho trecho.

Si la escuela pública, especialmente la escuela de enseñanza básica, es por excelencia una escuela de formación de ciudadanos; si la escuela pública da una contribución tan central al proceso de formación de ciudadanía y al proceso de formación de una cultura democrática, es vital la participación que la comunidad puede tener en el proceso de gestión de la propia escuela.

El proceso de democratización de la escuela tiene que ser entendido como un proceso de democracia social, y, en ese sentido es un proceso interno a ella pero también es esencialmente, un proceso de apertura de la escuela a la participación de las familias y de la comunidad; es como plantea Freinet, un proceso por el cual la escuela se abre a la influencia de la comunidad pero también la escuela influye en la comunidad.

La escuela que se abre a la participación de los ciudadanos no sólo educa a los niños que están en la escuela. La escuela puede ayudar a crear comunidad y contribuir a la educación ciudadana; la escuela puede ser un agente institucional fundamental del proceso de organización de la sociedad civil.

Tomar el punto de vista de los sectores populares, al cual raramente se le pide participación; considerando lo que piensan, para que participen de la discusión de los programas y de las actividades de la escuela. Así de esta forma la escuela colabora a reconocer en sí mismos unas personas cargadas de

dignidad humana. Porque en esto esencialmente es que consiste la idea de ciudadanía y en esto consiste la función principal de la escuela: preparar a las personas para una vida digna.

La integración de la escuela con la familia y la comunidad debe implicar, sobre todo, la posibilidad real de tomar decisiones y la aceptación del conflicto y de la diversidad. La relación de la escuela con los padres y madres y con las demás personas de la comunidad debe contemplar la posibilidad de la divergencia y la necesidad del debate. Si por el contrario esa relación se reduce a la armonía y a la adhesión, resultará en el fracaso como se ha podido verificar en múltiples experiencias.

Cualquier mecanismo de representación que pueda ser creado no debe eliminar otras formas de participación, como la creación de comisiones y comités, reuniones amplias, asambleas y debates sobre las cuestiones fundamentales de la actividad pedagógica.

Se trata de reconocer que no se debe negar la colaboración en proyectos específicos, sino sobre todo de lo que se trata es de la democratización del poder y consecuentemente de las decisiones. La participación efectiva del poder permitirá que la actividad educativa consiga ser producto de un esfuerzo colectivo, donde sus sujetos -profesores, alumnos y demás sectores populares- tengan su contribución específica.

La renovación de la gestión escolar y la participación de la comunidad en la escuela, y en ese sentido la democratización de la educa-

ción, hace necesario el acceso a información y la expresión autónoma e independiente de los diferentes protagonistas de la actividad educativa. Para ello se necesita también cambios en la estructura administrativa de la educación.

El apelar a la participación puede no encontrar resonancia en los sectores populares debido al fracaso de sus experiencias anteriores. Los sentimientos más comunes consisten en la desconfianza, en el recelo, en el aislamiento y en el escepticismo.

La gestión tradicional de la escuela, el autoritarismo, no será alterado por una Ley o por prescripción burocrática; es necesario además de otras cosas, la crítica a las concepciones vigentes de participación, redefinirlas y con eso atravesarse a construir nuevas prácticas y propuestas.

Las dificultades de la participación en el contexto de la escuela:

La escuela es un espacio en el que se dan como en cualquier otro espacio social, relaciones de poder. Por esto se considera la participación como una práctica política, que se dirige específicamente al cambio de las relaciones de poder, en la perspectiva de hacerlas más horizontales, más dialógicas y por consiguiente más democráticas. Hay que analizar las características de esta estructura de poder para ver las dificultades de creación de una gestión participativa de la escuela.

Una cultura de no participación, poca trayectoria organizativa, ex-



perencias negativas anteriores, condiciones económicas y sociales difíciles y condiciones políticas como la violencia, son razones fuertes para obstaculizar la participación; sin embargo es necesario señalar algunos obstáculos que están directamente relacionados con la cuestión pedagógica.

1. Una estructura jerárquica de la institución escolar, con diferencias bastante amplias entre los niveles de decisión y las funciones que estos implican.
2. Los contenidos de la educación escolar: sólo se presenta una de las formas de los saberes existentes en la sociedad. Esta escogencia de contenidos se respalda en una visión de la ciencia, que se presenta como la única forma legítima de verdad.
3. Los métodos de enseñanza: fundamentados en la supuesta diferencia entre los que no saben y los que saben. En esta práctica predomina la memorización repetitiva en vez de la creatividad y la autonomía del pensamiento, haciendo que los educandos adopten también actitudes de pasividad.
4. El conjunto de relaciones autoritarias que se expresan en el plano de las relaciones interpersonales, el autoritarismo profundo históricamente enraizado de nuestra sociedad

Por tanto, para poder hacer participación se necesitará que la estructura educativa sea democratizada a fondo; los contenidos deberán ser confrontados con otras formas de saber para la generación de saberes nuevos; se necesitará

implementar métodos de enseñanza participativos, con base en el diálogo de saberes y será necesario así mismo contribuir a revertir el autoritarismo, el burocratismo y las relaciones jerárquicas.

Son muchos los interrogantes que quedan pendientes; algunos podrían ser:

¿Hasta qué punto la conciencia de la importancia de la participación, como proceso, finalidad y método, se encuentra generalizado entre los educadores, a punto de tornarse, no apenas en un simple deseo o discurso, sino en algo buscado, en un punto decisivo o fundamental de su práctica pedagógica?

Si esto no se encuentra generalizado, ¿qué tipo de estrategias se están desarrollando para ampliar esa conciencia?



¿Hasta dónde los contenidos están siendo desarrollados a partir de diagnósticos o de la consulta popular, de común acuerdo con los Consejos Escolares? ¿Hasta dónde los métodos de enseñanza adoptados en la escuela reproducen las formas autoritarias de relación?

¿Qué tipo de condiciones están siendo creadas, para que los agentes educativos puedan flexibilizar su acción educativa, de modo que puedan adecuarla mejor a los tiempos y condiciones de la vida de las comunidades?

¿Cómo romper con las actitudes pasivas y receptoras que históricamente se han institucionalizado en nuestra sociedad?

Interculturalidad y Negociación Cultural

Para poder desarrollar una propuesta de participación el trabajo educativo debe ser construido desde la interculturalidad, desde la negociación cultural. Porque siempre se parte de que los padres y madres no saben, de que los profesionales de la educación «tenemos que explicarles»; el hecho de que se tenga más información sobre la legislación y de los términos como currículos, Peis, etc., no hace que los padres y madres no tengan una opinión sobre la educación que quieren para sus hijos, no significa que ellos quieran ser apáticos al desarrollo de sus hijos.

«Desde un auténtico enfoque intercultural, hay que poner en primer término el análisis del modelo social y cultural donde se desarrollan las relaciones entre grupos culturales. No puede entenderse una

propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Porque la multiculturalidad de que hablamos se integra en un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y justicia, ha profundizado las desigualdades existentes con diversas consecuencias: la violencia, el racismo, el sexismo, el consumismo, la ideología del éxito personal, el individualismo, la insolidaridad. Por eso, las dinámicas de homogenización cultural, los procesos de silenciación de la diversidad cultural, la progresiva concentración de los agentes de producción cultural, las políticas culturales de los medios de comunicación..., deben ser elementos esenciales en el análisis de lo intercultural. Resulta, pues, difícil hablar de interculturalidad en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las culturas sin prestigio y así se explica que, a menudo, el contacto cultural adquiera un carácter problemático, conflictivo, y establezca una dinámica de relaciones en términos destructivos: asimilación, segregación, marginación...." (Lluch y Salinas, 1996).

Algunos enfoques educativos ven las diferencias, la diversidad como sinónimos de problemáticos, patológicos o deficientes, generando así unas propuestas de adaptación o de compensación. Volviendo a centrar la labor educativa en la homogenización.

Una concepción pedagógica diferente que retome la interculturalidad supone el reconocimiento de la heterogeneidad cultural; es una propuesta educativa con capacidad para conectar la escuela con los referentes culturales del contexto.

Se propone la escuela como un foro cultural y un espacio de construcción y reconstrucción cultural.

A continuación se presentan algunos elementos derivados de la experiencia que pueden servir para facilitar la participación de los padres y madres y de la comunidad en la escuela.

Es fundamental la recuperación y el desarrollo de la autoestima tanto a nivel individual como colectivo; a nivel individual a través del autorreconocimiento de los valores que tienen como personas y que pueden poner al servicio de los demás; a nivel grupal o comunitario la recuperación de la autoestima pasa por descubrir o reconocer los valores que tiene ese grupo/comunidad y que ayudan a su propio desarrollo.

Así mismo es importante el desarrollo de procesos educativos que contribuyan al empoderamiento, que se da a nivel individual y comunitario; a nivel individual, cuando cada persona desarrolla la capacidad de aportar a la construc-

ción de su comunidad, con propuestas, con trabajo, con ideas, ya no está sólo como individuo sino que se siente parte vital y aportante de un grupo. A nivel comunitario, con la capacidad que tiene ese grupo o comunidad de plantear y construir alternativas frente a sus problemas y necesidades y de negociarlas con el gobierno local o nacional.

Por último, es necesario recuperar los lazos de solidaridad, posibilitando que el grupo/comunidad visualice esos lazos de solidaridad y encuentre lo importante que han sido para la construcción y el desarrollo de lo que hoy se es. Estos tres elementos pueden tener como eje transversal el enfoque de la negociación cultural, (Sequeda y Posada, 1996).

La participación requiere de la negociación cultural; es imposible realizarla si se conciben a los padres y madres y a la comunidad como desposeída de saberes y de una cultura. Todos tienen saberes y todos pueden aportar.





Existe ya una trayectoria tanto teórica como práctica de esta perspectiva; se están adelantando variadas experiencias educativas y con diferentes grupos sociales, así como hay una elaboración conceptual sobre el tema.

La importancia de este enfoque radica entre otras cosas en que permite el reconocimiento y validación de los saberes construidos desde las diferentes prácticas sociales (laboral, familiar, comunitaria, etc).

El Diálogo de Saberes y la Negociación Cultural se convierten en una herramienta para la reconstrucción de los saberes populares, para su enriquecimiento y complejización. Es una forma educativa de construir aprendizajes relevantes, que sirven para mejorar la vida, sentirse parte de una comunidad y una cultura. Los planteamientos de la negociación cultural buscan romper la dicotomía entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la vida diaria. O, como plantea Pérez (1993) romper la dicotomía entre el aprendizaje sistemático de la ciencia, y la cultura de su escenario vital cotidiano.

Esta concepción pedagógica no sólo busca un aprendizaje significativo, sino un aprendizaje relevante que se apoye en las preocupaciones y elaboraciones que las personas han ido creando en su vida.

Se intenta superar la yuxtaposición de dos estructuras semánticas (modelos conceptuales, visiones del mundo) paralelas en el estudiante: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana (semántica experiencial) y la memoria semántica académica (conocimiento académico). Se

trata de no profundizar la división, la separación entre el aprendizaje descontextualizado de la escuela (educación) y el aprendizaje extraescolar.

«Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también con la educación, el alumno, debería de aprender reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. La educación así planteada se convierte en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad» (Pérez, 1983).

Los jóvenes y los adultos están influenciados por variedad de instrumentos culturales, que no se restringen a su cultura familiar, sino en gran parte de los medios y de sus amigos. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la educación.

Para Germán Mariño (1994) la negociación cultural se basa en el principio de reconocer para negociar; según este educador Colombiano: «se piensa en términos de una negociación... pues se rompe con la ingenua idea que basta con que el otro escuche contundentes argumentos para que transforme inmediatamente su manera de pensar y actuar. Inclusive, va más allá de la teoría del conflicto, en la medida que también modestamente asume que conflictuar (sic) al otro es algo mucho más difícil que vencerlo en un duelo verbal y/o de evidencias empíricas; cambiar una

mentalidad es enfrentarse a un todo profundamente arraigado y como si fuera poco, sustentado no sólo en aspectos de orden cognoscitivo sino en elementos que van desde el miedo y la fe, hasta la ética y la moral. En últimas, es enfrentarse a un cambio cultural».

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, Jerome (1988). Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa, Barcelona.

GIROUX, Henry. (1990). Los profesores como Intelectuales. Ediciones Paidós y M.E.C, Barcelona.

LLUCH, X. y SALINAS, Jesús. (1996) Uso (y abuso) de la Interculturalidad. En: Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, No 252, noviembre.

MARIÑO, Germán. (1994) El Diálogo Cultural: Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. Material de apoyo. Maestría en Educación Comunitaria - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

MÚNERA, Leopoldo (1996) Sobre la Participación. Documento sin editar. Bogotá.

PÉREZ, Angel. y Sacristán, Gimeno. (1993) Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata. Madrid.

SEQUEDA, M. y POSADA, J. Diálogo de saberes y educación con jóvenes y adultos para la democracia, la paz y los derechos humanos Santafé de Bogotá, 1996.

