

# CULTURA ESCOLAR Y COMUNIDAD EDUCATIVA

## SCHOOL CULTURE AND EDUCATIONAL COMMUNITY

*Eric Carafi Ávalos<sup>1</sup>*

*Magíster en Educación, mención Curriculum y Comunidad educativa*

*Universidad de Chile*

*ecarafi@gmail.com*

84

**Resumen:** En este artículo encontrarán una reflexión sobre la relación entre cultura escolar y comunidad educativa, a través de la revisión de conceptos y visiones acerca de la cultura escolar y lo comunitario. En medio de la crisis de sentido de la escuela/liceo como referente exclusivo en el desarrollo de aprendizajes y el surgimiento de subjetividades diversas, se analizan las posibilidades de fortalecimiento y desarrollo de las comunidades escolares a través de la incorporación de enfoques cuyo fundamento sean lo comunitario, la participación y la inclusión educativa.

**Palabras claves:** Cultura Escolar, Subjetividades, Comunidad Educativa.

**Resumo:** Neste artigo encontrará uma reflexão sobre a relação entre a cultura escolar e a comunidade educativa, através da revisão de conceitos e visões sobre a cultura escolar e a comunidade. Em meio à crise de sentido da escola/ensino médio como referência exclusiva no desenvolvimento da aprendizagem e a emergência de diversas subjetividades, analisam-se as possibilidades de fortalecimento e desenvolvimento das comunidades escolares por meio da incorporação de abordagens que têm como fundamento a comunidade, participação e inclusão educacional.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar, Subjetividades, Comunidade Educativa.

**Abstract:** In this article you will find a reflection on the relationship between school culture and the educational community, through the review of concepts and visions about school culture and the community. In the midst of the crisis of meaning of the school / high school as an exclusive reference in the development of learning and the emergence of diverse subjectivities, the possibilities of strengthening and development of school communities are analyzed through the incorporation of approaches whose foundation is the community, participation and educational inclusion.

---

<sup>1</sup> Profesor de Filosofía titulado en la UMCE, Magíster en Educación, mención Comunidad Educativa y Currículo de la Universidad de Chile. Docente del departamento de Educación de la USACH y parte del equipo del Núcleo de Convivencia, Ciudadanía y Género, del Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile.

**Keywords:** School Culture, Subjectivities, Educational Community.

## INTRODUCCIÓN <sup>2</sup>

Gott ist tot! (Dios ha muerto!) dice Friedrich Nietzsche en voz de Zaratustra (Nietzsche, 2011), con ello nos anticipa el cuestionamiento a la modernidad y sus principios fundantes;

“los principios totalizadores y objetivadores de la filosofía moderna, que se caracterizan, en parte, por sus meta narrativas de la historia, su fe en la teleología de la ciencia, su firme creencia en la marcha lineal del progreso industrial, su defensa del sujeto humano como un racionalista integrado y unificado, y su confianza en las “intenciones” de un determinado texto, se encuentran en estado de profunda crisis” (Giroux, 2012, pp. 101).

La confianza ilustrada moderna en la historia como expresión del progreso humano, el desarrollo sin límites de la ciencia, la racionalidad instrumental al servicio de la explotación de la naturaleza, el desarrollo de instituciones para la construcción del “moderno” Estado-Nación o la transformación de los sistemas productivos que permitieron el crecimiento del capitalismo y los mercados, se han vuelto nociones cuestionadas durante el último siglo; se ha instalado culturalmente “*la hermenéutica de la sospecha*”<sup>3</sup>. Por supuesto, esta “ola o tsunami crítico y post crítico” ha arrasado también con la escuela/liceo.

El gesto y compromiso *modernizador-civilizador-ilustrado* adquirido por el dispositivo “escuela” ha quedado en entre dicho, “como no podía ser de otra manera, los docentes vivimos en el ojo del huracán de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural” (Pérez, 1999); las prácticas sociales influenciadas por un mundo globalizado, obsesionado por el consumo, digitalizado, virtual y telemático, ha derivado en una construcción “líquida” de la realidad, cuya base es la incertidumbre, el individualismo, el exitismo y la segregación creciente debido al diferenciado acceso a bienes de consumo. Del mismo modo, las bases sobre las que se construyó la socialización moderna, tales como la política, la ética, la ciencia y ciertos valores universalizados, se han relativizado, generando sin sentidos, fragilidad, simulacros y fragmentación cultural.

En este contexto de transformaciones, las prácticas pedagógicas aparecen como no eficientes, inadecuadas y extemporáneas en relación a las condiciones culturales actuales; el sin sentido se ha apoderado de ellas, volviéndose superficiales. Así, la escuela/liceo se muestra carente de

---

<sup>2</sup> Este escrito ha sido editado a partir de la realización del Programa de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa, del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

<sup>3</sup> Término (les maîtres du soup- çon) fue acuñado por Paul Ricoeur en el texto *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido* (2006). Siglo XXI Editores.

“iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone [...] de manera tenaz unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en su entorno” (Pérez, 1999).

Inadecuación de la escuela/liceo como expresión nítida de la crisis que vive; un cuestionamiento radical sobre su eficacia, pertinencia y sentido, que surge de sus propios/as protagonistas. Un desafío de transformación cultural, pedagógica, material que facilite la construcción de otra escuela, otro liceo a partir de la apertura a otras estrategias y maneras de educar.

A partir de este hecho, el encuentro de los *sujetos* en espacios comunes, el desarrollo de relaciones sociales y la construcción de un sentido compartido se hacen cuesta arriba. Las comunidades educativas están enfrentando desencuentros y contingencias con dificultad; la falta de herramientas conceptuales y prácticas para el abordaje de conflictos o los obstáculos para el desarrollo de prácticas pedagógicas transformativas, no facilitan la construcción de un “*sujeto*” que se adapte críticamente al carácter dinámico/contingente de la realidad cultural.

Reflexionar acerca de la cultura escolar como contexto simbólico y material donde ocurre la interacción entre los actores educativos, se vuelve relevante; más todavía en un “*mundo*” con sujetos que demandan participación, tolerancia, inclusión y reconocimiento de derechos, a partir del respeto a la identidad.

### EMERGENCIA DE “SUBJETIVIDADES” E INCLUSIÓN

La institución educativa moderna, y su tendencia homogenizante, evidencia una tensión permanentemente con la demanda de apertura, diversidad, participación, democracia e inclusión; proceso que se ve agudizado en medio de la emergencia de diversas y múltiples subjetividades, cuyos códigos de escritura y lectura van desde el género, las generaciones, pasando por la raza, la clase, la etnia o el territorio; un ejemplo de esto, es que parte del discurso docente que ha levantado las banderas del “agobio” responsabiliza a esta expresividad múltiple del mayor esfuerzo implicado en la adaptación y desarrollo de los procesos educativos; los sujetos presentes en el aula se han diversificado, y el tradicional espacio educativo se ha abierto (apertura análoga, digital, telemática, espectral), volviendo poco eficientes los intentos institucionales de control y disciplina habituales de las prácticas pedagógicas tradicionales o estandarizadas cuyo objetivo es buscar resultados medibles. Sin embargo,

“la tendencia hacia la democratización del lazo social no está, pues, exenta de obstáculos. Ellos son visibles, como lo hemos discutido, en el ámbito de las instituciones y las experiencias recurrentes de abusos. Pero hay un elemento adicional

que hace obstáculo a esta demanda. A la presencia de un fuerte anhelo horizontal entre los miembros de los sectores populares se le contraponen la voluntad de los individuos de las capas medias altas y altas de trazar-apoyándose en mucho en elementos del pasado y sobre prejuicios sociales, culturales, étnicos- una verdadera frontera simbólica” (Araujo y Martuccelli, 2012, pág. 168).

Sectores hegemónicos de carácter conservador (en la modulación moderna del término, incluyendo su reproducción), concentradores de poder, tienden a negar y anular la emergencia de las “subjetividades” y su demanda de inclusión, articulándolas como gesto negativizado de modernidad extrema, posmodernidad o sociedad del *espectáculo-simulacro* (Baudrillard, 1984), vaciando de contenido su existencia-presencia, reduciéndolos a lo disruptivo, lo anormal, lo delictivo o simplemente una *otredad* negada.

Variadas experiencias de gestión inclusivo-participativa al interior de comunidades educativas, con mayor y menor éxito, coinciden en que el proceso de democratización de la cultura escolar ha generado resistencias (Giroux, 2008), que son expresión de visiones más conservadoras acerca de lo pedagógico y cuyos principios orientadores son el *orden, la disciplina y la autoridad*; todos estos principios son concebidos desde el mundo adulto, sustentando cierta jerarquía cultural que estructura y diferencia los discursos - prácticas, legitimando a algunos y negando otros (Duarte, 2012), configurándose como *adultocéntrica*.

En la actualidad algunas reflexiones en torno a lo pedagógico plantean que la escuela/liceo ya no es el dispositivo educativo exclusivo en las sociedades contemporáneas. Es más, la escuela/liceo misma ha sufrido transformaciones en sus dinámicas internas y prácticas pedagógicas, que desbordan el quehacer del espacio “aula” o los límites determinados por sus muros. Las dinámicas *socio-culturales-político-económicas* han complejizado la estructuración tradicional de la vida al interior de la institución escolar, volviendo difusos los principios-límites sobre los cuales se ha asentado lo pedagógico; el principio axial de la escuela/liceo moderna, expresado como *autoridad* se ha desdibujado frente al surgimiento de un

“capitalismo liviano, amistoso con los consumidores, [que] no abolió las autoridades creadoras de la ley, ni las hizo innecesarias. Simplemente dio existencia y permitió que coexistiera una cantidad tan numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo, y aún menos calificarse de “exclusiva” (...) “Numerosas autoridades” es, en realidad, una contradicción en los términos. Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas. Una autoridad en potencia se convierte en autoridad por cortesía de quien la elige. (Bauman, 2000, pág. 135).

La dispersión, en parte producto de la ausencia de mega relatos, ha desdibujado el proyecto moderno de un sujeto “universal” (ciudadano/a), y ha instalado la idea de diversidad expresada en la necesidad de inclusión: este proceso hace evidente la inadecuación entre la promoción de un propósito de carácter tradicional y la demanda de

reconocimiento de “nuevas” y otras subjetividades. El cuestionamiento al sentido y las prácticas de la autoridad del orden escolar son expresión de este escenario de inadecuación.

Algunos autores afirman que esto ha tenido como consecuencia “una progresiva pérdida de confianza en la institución escolar, en parte porque la escuela no ha sido capaz de integrar los rápidos cambios producidos en la moderna sociedad, y también porque asistimos a un cambio de concepto de educación”. (Longás et Al, 2008, pág. 139). Una doble reacción coexiste en este proceso: una actitud defensiva de la escuela/liceo como institución y una “sociedad” que responsabiliza a la escuela/liceo por la incapacidad de resolver su propio conflicto de inclusión. Esta ambigüedad no implica una desvalorización de lo educativo como muchos/as piensan; al contrario, existe una tendencia a ampliar la idea de lo pedagógico sin reducirlo a un lugar específico (como el aula), a una edad determinada (educación durante toda la vida) y más allá de saberes administrados exclusivamente por expertos/as (docentes, por ejemplo).

Ampliar el conocimiento que se tiene de las comunidades educativas para desarrollar un sistema escolar que alcance cierta autenticidad en su discursividad inclusiva se hace urgente. La caracterización de la “cultura escolar” permitiría conocer en profundidad las necesidades e intereses de los actores escolares, su diversidad y los alcances de la demanda por inclusión; al mismo tiempo facilitaría el conocimiento de los elementos identitarios influyentes en la construcción de los modos particulares de ser, diversos modos de relacionarse o convivir y la dinámica del cruce de “culturas” bajo un mismo propósito;

“el estudio de cuestiones escolares como las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los valores, las normas, generalmente consideradas parte de la cultura escolar, tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas” (Elías, 2015, pág. 286).

Algo se ha avanzado en ello; es así como

“diversos estudios realizados en Chile, muchos de los cuales sirvieron de fundamento al actual proceso de reforma de la enseñanza media, nos muestran que nuestro país no se escapa a esta realidad. Estos estudios hablan de una pérdida de sentido de la enseñanza media (falta de claridad en sus objetivos, desconexión con otras instituciones socializadoras y el mundo del trabajo), una crisis de eficacia (escasos logros en la adquisición de conocimientos y habilidades), crisis de equidad y rechazo de parte de los jóvenes a los marcos en que se da la convivencia escolar” (Cornejo y Redondo, 2001, pág. 1).

Ejemplo de esto es la trayectoria que ha tenido la promoción de la idea de que quienes constituyen las comunidades educativas son sujetos de derecho (consagrado formalmente la Ley General de Educación en su artículo N° 10); sin embargo, las posibilidades reales de transformación de la cultura escolar y los avances en este aspecto, se ven entorpecidos por la falta de procesos democratizadores que permitan la participación efectiva de los diversos actores en la construcción de comunidades inclusivas, transformadoras e integrales.

Los elementos contextuales que “rodean” y “atraviesan” la escuela/liceo deben ser considerados al momento de hablar de cultura escolar; por ejemplo, reducir los procesos educativos formales a una interacción exclusiva entre dos instituciones como la escuela/liceo y la familia, aparece como insuficiente frente a los cambiantes escenarios políticos, sociales, culturales y científico-tecnológicos, influenciados por sociedades globales y locales muy plurales,

“en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales.” (Bolívar A, 2000).

Las desigualdades a nivel cultural y económico desafían permanentemente el discurso democrático de la movilidad y la meritocracia, demandando procesos educativos cuyas prácticas consideren la multiculturalidad, el respeto a la diversidad y la convivencia con sentido colectivo; dicho proceso democratizador transformativo requiere de una reflexión frontal y crítica en torno a las visiones pedagógicas apegadas al autoritarismo, la segregación y la exclusión.

### APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar desarrolla “contenido” discursivo y práctico que aporta a la construcción de los modos de convivir en el ámbito escolar; es el contexto simbólico y material que fluye sobre la individualidad y lo colectivo, determinando las conductas y las relaciones sociales. La asimilación y el rechazo a los códigos culturales de comportamiento transmitidos por la escolaridad se encuentran en una permanente dialéctica entre estabilidad y cambio;

“el carácter estático se pone de manifiesto porque por un lado la cultura crea un carácter único en el sistema social al promover un sentido de pertenencia y compromiso, y participa activamente en la socialización de nuevos miembros introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad. Por otro, está sujeta a cambios en tanto los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques, de ahí su carácter dinámico” (Elías, 2015, pág. 288).

Conceptualmente, la cultura escolar puede ser definida a partir de diversas perspectivas y desarrollos teóricos, entonces puede ser concebida como **cultura organizacional**, idea derivada del desarrollo de modelos productivos de carácter capitalista y su *aparataje ideológico* (Althusser, 1988), cuyo énfasis está en los modelos de mejora continua y el liderazgo educativo como eje central de eficacia escolar; el centro de este modelo es la productividad asociada a resultados y metas cuantificables (lógica moderno-capitalista expresión de cierta racionalidad instrumental); como **clima escolar** o **interacción “subjetiva”** entre actores educativos,

“los supuestos que fundamentan el estudio del «clima» o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo «interaccionista» (Cornejo y Redondo, 2001, pág. 15).

Dicho modelo interaccionista da importancia a la construcción psicológica de la realidad social, siendo centrales los elementos cognitivos y motivacionales de los sujetos. En este sentido, por ejemplo, lo curricular (en sentido amplio) no queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela/liceo, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos formales y todo el bagaje cultural que se entrega a niños, niñas y jóvenes bajo el rótulo de «*currículum oculto*». Es así como se va determinando el marco de las relaciones interpersonales que se desarrollan en un contexto de aprendizaje; las bases curriculares vigentes en Chile proponen como soporte de este proceso el principio matriz de la transversalidad y su expresión operativa en objetivos de aprendizaje transversal (OAT); **como ideología**; “la ideología es un constructo crucial para comprender cómo el significado es producido, transformado y consumido por los individuos y los grupos sociales” (Giroux, 2008, pág. 205); incluye la determinación de los patrones de significado que se reproducen históricamente, es decir, las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos y compartidos en distinto grado por los “sujetos” de la comunidad escolar y legitimados socialmente intra y extra escuela/liceo; en otras palabras,

“la cultura está constituida como una instancia dialéctica de poder y de conflicto fundamentada en la lucha sobre las condiciones materiales y en la forma y contenido de la actividad práctica. No solo las experiencias vividas de diferentes clases y grupos sino también la actividad práctica implantada en la propiedad, el control y el mantenimiento de instituciones y recursos constituyen la naturaleza y el significado de la cultura; (...) asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadora; (...) la cultura se transforma en la materia prima tanto para la dominación como para la liberación” (Giroux, 2008, pág. 207).

Por tanto, al alero de lo ideológico es posible que coexistan hegemonía conservadora y resistencia transformativa, cuya síntesis puede posibilitar los cambios a nivel educativo; como **comunidad educativa**, es decir, como la interacción concreta entre los miembros de cada centro, que deviene en la construcción de “un sentido y propósitos comunes, expresados como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo de los lazos alcanzados” (Martínez-Otero, s. i.). La producción de la cultura escolar como *comunidad educativa* supone una concepción valorizante de lo colectivo como eje fundamental en el desarrollo de las relaciones sociales y el aprendizaje, también implica el desafío de definir las posibilidades y límites de lo comunitario. Otra de las implicancias de la resignificación de la cultura escolar a partir de una conceptualización y gestión de la interacción en las escuelas/liceos, es incorporar el contexto donde se insertan como un elemento configurador de lo comunitario. Es urgente desarrollar experiencias educativas que superen la topología “aula” como espacio excluyente de aprendizaje; ejemplos de esto son la metodología del Aprendizaje – Servicio, el control comunitario en la gestión de algunas instituciones

educativas, las crecientes ofertas institucionales para salidas pedagógicas temáticas o específicas, programas de sustentabilidad y reciclaje, el mejoramiento del entorno, etc. Pero esta interacción no solo tiene que ver con una escuela/liceo desbordada en lo educativo más allá de las aulas, sino que también se manifiesta en los posibles vínculos que una comunidad educativa pueda desarrollar con otras instituciones y organizaciones que comparten sus definiciones o su territorio, ampliar las estrategias de la escolaridad como vía de socialización.

### REFLEXIONES FINALES: LA CULTURA ESCOLAR DEVIENE EN COMUNIDAD.

Pensar el vínculo de una cultura escolar determinada con lo comunitario en la actualidad, se facilita al entender a la comunidad como **una matriz de cosmovisiones de mundo** (Rozas, 2015); cada comunidad, por tanto, desarrolla sus propias maneras de interacción en su interior y con su entorno, como producto de las relaciones entre los sujetos, cómo producto de la *cultura escolar* imperante, como producción permanente de significados. Las características de la interacción entre lo comunitario y su contexto son expresión de elementos de índole económico, cultural, educativo, territorial, político, etc., existentes en los territorios, lo que va determinando la especificidad de cada comunidad educativa.

Desde una perspectiva o enfoque “construccionista” la realidad se construye, por lo que las comunidades también (Rozas, 2015). Ahora bien, la cuestión es si esa construcción está dada desde agentes externos (expertos, sistema, estructura) o por la acción de los propios sujetos sociales que protagonizan los procesos educativos. Desde el enfoque decolonial se denomina **sujeto comunitario** a los “actores sociales que cuentan con una historia, en un contexto situado y que disponen de una concepción del mundo, una cosmovisión, que les permite y los hace poseedores de un paradigma de la sociedad” (Rozas, 2014). Cada una de las personas que concurren o se vinculan cotidianamente a una escuela/liceo, lo hacen desde sus propias trayectorias escolares, desde sus propias perspectivas de lo que está bien o mal y de sus propias experiencias de vida.

Bauman (2003) identifica tres características que permiten que una comunidad pueda definirse como tal, considerando su naturaleza o “modelo ideal”: a) que la comunidad pueda distinguirse respecto de otros grupos humanos; b) que sea pequeña, esto es, que sus miembros estén a la vista entre sí, y c) que sea autosuficiente, es decir, que provea a las necesidades de las personas que incluye.

Existen variadas formas de definir comunidad; un sistema o grupo social de raíz local diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características compartidas por sus miembros y subsistemas que incluyen localidad geográfica, interdependencia e interacción psicosocial estable, sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones (...); las comunidades pueden sólo existir respecto a ciertos problemas y cuestiones, pudiendo dejar de existir cuando aquellos desaparecen. Debería evitarse una idea esencialista, irreal y romántica de la comunidad que pudiera hacer fracasar



planes de intervención (Sánchez, 1991); una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución, que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, que hace que sus integrantes tomen conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social (Montero, 2004); comunidad más que algo concreto, una cosa o un organismo, es más bien un proceso humano dinámico, cuyos fundamentos están basados en la subjetividad, de modo que las percepciones, representaciones, imaginarios u otros son transformados en categorías de apreciación del mundo que se encuentran en continua reproducción, no obstante dichas categorías son fruto de un proceso interactivo, que se construye de manera relacional en una articulación continua con la otredad (Rozas, 2015). La comunidad educativa es expresión de la interacción entre los sujetos, delimitados y delimitantes de una cultura determinada.

92

Para expertos/as como Mena, la construcción de cualquier comunidad incluye elementos que generan la cualidad de lo “común”: pertenencia, o “sentirse parte de” e “identificado con”; interrelación, que refiere al contacto o comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros y cultura común, es decir, existencia de significados compartidos (Mena, 2007). Esto implica no solo el desarrollo de vínculos sociales entre quienes pertenecen a una comunidad educativa, sino que, además, determina el tipo de interacción posible en su interior, es decir, una cultura escolar determinada. Las experiencias de trabajo comunitario entre organizaciones de un mismo territorio, son expresión de un nuevo paradigma de lo pedagógico fundamentado en principios como la *horizontalidad*, *transversalidad*, *territorialidad*, *participación* y *corresponsabilidad*, capaces de abrir la escuela/liceo a su entorno y de aportar un notable capital social a los diversos actores que se involucran en este proceso; es un intento nutritivo por incluir más elementos a las culturas escolares locales y la necesidad de fortalecer la identidad de las propias comunidades. Surge el territorio como un elemento relevante en el desarrollo de procesos educativos amplios e inclusivos; el territorio concebido como “un espacio construido socialmente y en el que se desarrolla la vida de las comunidades que lo habitan, es la integración del espacio físico-geográfico con el espacio social” (JUNJI, 2008). La calle, el barrio, el almacén, el club deportivo, otros establecimientos educacionales, etc. El enfoque territorial aporta al desarrollo de procesos pedagógicos vinculados a la ciudadanía en sentido amplio; es decir, constituye un elemento facilitador de la formación ciudadana, facilita el aprender a vivir juntos (Delors, 1996). La territorialidad se relaciona con la elaboración de un sentido de identidad y pertenencia vinculado a un espacio determinado, además constituye una forma de organizar la actividad y la convivencia. El desafío relevante es cómo hacer “dialogar” las distintas visiones y apropiaciones coexistentes en un territorio determinado y los intereses, necesidades y expectativas de los establecimientos escolares.

Por otra parte, algunos/as autores/as plantean la existencia de las comunidades de significado (Hernández, 1994), refiriéndose a la vinculación con otras personas que surge como producto de la mutua adscripción a objetivos comunes y/o valores compartidos; por ejemplo, la Ley General de Educación, en su artículo N° 9 sostiene que

“la comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir e ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley. La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales” (Mineduc, 2009).

Sin embargo, las *relaciones sociales* al interior de una comunidad de significado no se basan en contratos sino más bien en una comprensión compartida acerca de lo que se es o se quiere ser, expresa en una siempre emergente estructura normativa. Como afirma la Ley, implica compartir valores, concepciones del mundo e ideas acerca de la naturaleza humana y de la sociedad, las cuales se ponen en interacción a partir de los discursos y las acciones de los distintos actores educativos.

Una mirada general de las propuestas acerca de la cultura escolar, indica que no hay *una* forma de definirla. Acá el listado de Elías:

- Cultura es el código informal que establece “como” hacemos las cosas aquí.
- Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema.
- Un conjunto de interpretaciones o ‘teorías en uso’ compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización.
- La cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida.
- La cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir.
- La cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo.
- La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes.

- La cultura de una organización puede ser pensada como un conjunto de directivas no escritas que informan a los miembros acerca de cómo actuar en ciertas situaciones (Elías. 2005, pág.287).

La relación entre las características de una cultura escolar determinada y las características de la convivencia al interior de los establecimientos educacionales es evidente; el constructo “cultural” como expresión de la dialéctica colectivo – individuo va configurando las condiciones en que se desarrollan las relaciones sociales, al interior de la institución educativa; lo común, los principios, valoraciones, la ideología y las disposiciones de los sujetos, van aportando el contenido material y subjetivo a los procesos educativos en general y a la convivencia escolar en particular.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Araujo k. y Martuccelli D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo I*. Chile. Lom Ediciones.
- Baudrillard, Jean (1984). *Cultura y simulacro*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Bauman Z. (2000) *Modernidad Líquida*. FCE.
- (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid. Siglo XXI.
- Bolívar A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cornejo R. y Redondo J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Viña del mar. Chile. Revista ULTIMA DÉCADA N°15, CIDPA.
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España. Santillana/UNESCO.
- Duarte C. (2012). *Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Valparaíso, Chile. Revista Última década N°36, CIDPA.
- Elías M. (2015). *La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo*. Revista Electrónica Educare.
- Giroux H. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México. Ed. Siglo XXI.
- (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI editores.

Hernández, E. (1994). *Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario*. En M. Montero (coord.): Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia. Guadalajara. Ediciones de la Universidad de Guadalajara.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2008). *Enfoque Territorial: aportes metodológicos*. Módulo

de Autocapacitación para las comunidades de aprendizaje. Módulo 15. Santiago. Chile.

Longás J., Civís M., Riera J., Fontanet A., Longás E. y Andrés T. (2008). *Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad*. Revista interuniversitaria de pedagogía social.

Martínez-Otero V. (s. i.). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Mesa: Educar, algo más que instruir.

Mena I. (2007). *Comunidad organizada: Roles y funciones*. Valparaíso UC, Fichas.

MINEDUC (2009) Ley General de Educación. Diario Oficial, Chile.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Nietzsche F. (2011) *Así habló Zaratustra*, Alianza Editorial.

Pérez A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, España.

Rozas G. (2014). *De las políticas sociales hacia las políticas de reconocimiento en comunidades latinoamericanas*. En *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*, Jorge Mario Osorio, coordinador.

(2015) *Hacia una psicología social comunitaria del sur*. En *Psicología, conocimiento y sociedad*.

Rozas G y Arredondo J. (2006) *Identidad, comunidad y desarrollo*. Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

Sánchez A. (1991). *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Operativas. Métodos de Intervención* (2a. edición). Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias. Programas de Prevención e Intervención Comunitaria. Barcelona.