

Distr.
RESTRINGIDA

LC/R.1883
2 de marzo de 1999

ORIGINAL: ESPAÑOL

CEPAL

Comisión Económica para América Latina y el Caribe

GESTIÓN COMUNITARIA DE LA ESCUELA RURAL
LECCIONES DE SEIS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

Este documento fue preparado por el Sr. John Durston, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Es una versión revisada de la ponencia inaugural del Encuentro de Educación Rural: Situación y Desafíos en América Latina, MINEDUC/Universidad Católica de Chile, Santiago, 26-28 octubre 1998. Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de la exclusiva responsabilidad de su autor y puede no coincidir con las de la Organización.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
Resumen	v
INTRODUCCIÓN	1
I. CULTURAS POPULARES RURALES: LENGUAJES SILENCIOSOS, BASES DE APRENDIZAJE Y DE PARTICIPACIÓN	2
II. REFORMA EDUCATIVA, AUTONOMÍA DE LA ESCUELA Y PARTICIPACIÓN	3
1. Autonomía y apoyo local	3
2. Participación, negociación y contratos	4
III. LA DINÁMICA POST-INNOVACIÓN	7
1. Cambios impredecibles en las estrategias personales	7
2. Transformación en la marcha de los contratos de transacción	8
3. Fortalecimiento y transferencia del capital social comunitario	9
BIBLIOGRAFÍA	10

Resumen

En los últimos años, varios países latinoamericanos han involucrado a las comunidades rurales en la gestión de sus escuelas públicas, con generalmente favorables en la calidad de la educación. Estos experimentos han implicado diversas fórmulas para acercar al profesor a la comunidad y a cambiar la rendición de cuentas de su desempeño hacia estos clientes y aliados. De hecho, estas fórmulas novedosas implican diferentes tipos de “contratos” entre padres y profesores, y en muchos casos generan una dinámica de trabajo en equipo entre todos. Este trabajo analiza comparativamente seis programas de gestión comunitaria de la escuela, comenta algunos obstáculos y sus soluciones, y discute la relevancia del concepto de capital social para su análisis.

INTRODUCCIÓN

Muchas de las propuestas actuales para promover la equidad en la educación reflejan una valoración bastante pesimista del aporte que pueden hacer los hogares pobres -especialmente los hogares pobres rurales- a la educación de sus hijos. Partiendo de la fuerte asociación estadística que hay entre el clima educacional del hogar de origen y el logro escolar, los expertos diagnostican una serie de carencias y patologías del hogar pobre rural que explicarían ese bajo logro. En esta visión, tales carencias constituyen un desafío mayor y deben ser superados, primero, mejorando la pedagogía y la interacción docente-alumno en el aula y, segundo, mediante un proceso de capacitan de los padres para que apoyen a sus hijos en la preparación de sus tareas escolares; -y ahí termina la propuesta.

Es posible, sin embargo, contrastar esta visión un poco despectiva sobre los recursos de que disponen los hogares rurales para la educación de sus hijos, con una apreciación antropológica totalmente contraria: que los hogares rurales, y aún más las comunidades rurales, cuentan con importantes recursos que pueden ser la base de aportes claves para el mejoramiento de la educación rural. La comunidad rural suele ser pobre en capital material, pero sí tiene capital humano (de conocimientos formales e informales), capital cultural (normas y visiones de mundo en constante evolución) y capital social (relaciones grupales de confianza y cooperación). Estas tres formas de capital no-material pueden apoyar la acumulación del capital humano formal en el campo pedagógico y en la gestión por una comunidad educacional ampliada.

Esta apreciación no es meramente una reflexión teórica sino que surge del análisis de experiencias interesantes y generalmente exitosas de incorporación de la comunidad rural en el proceso pedagógico y en la gestión de la escuela rural, en seis casos concretos: el de las escuelas de Aprendizaje Acelerada en Estados Unidos; el PARE de México; el EDUCO de El Salvador; el PRONADE de Guatemala; el de la Escuela Nueva en Colombia; y el del SECON de Brasil¹.

No se trata de promover una panacea al problema de la inequidad educativa y de los obstáculos que presenta el síndrome de la pobreza a su superación. Como ha señalado Solari (1994), es relativamente fácil lograr la equidad formal y aparente en la educación, pero lograr una igualdad real de oportunidades, para los niños de comunidades pobres, requiere superar toda una gama de inercias y resistencias. No se trata tampoco de idealizar la comunidad rural ni la cultura campesina, sino de conocer y analizar los diversos ingredientes de estas experiencias concretas, para después reflexión sobre la posible adaptación de algunos de sus elementos a una nueva estrategia propia de integración escuela-comunidad rural, adecuada a la realidad de cada sociedad rural nacional.

En resumidas cuentas, hay tres grandes aprendizajes de estas experiencias:

¹ Véase al respecto Arboleda 1995, De Mello 1995, Durston 1997, Ezpeleta 1995, Finnen et al. 1996, Guatemala 1996, Levin y Soler 1995, Meza 1995, y PRONADE 1997.

- i) La importancia de meter la comunidad en la escuela y la escuela en la comunidad;
- ii) La importancia de cambiar la relación profesor-comunidad, de establecer nuevos “contratos” entre maestros y comunidades;
- iii) La importancia de generar una nueva dinámica de trabajo de un equipo educativo comunitario con una meta compartida: lograr la mejor educación posible para los alumnos rurales.

El desarrollo de estas conclusiones se verá en las siguientes páginas.

I. CULTURAS POPULARES RURALES: LENGUAJES SILENCIOSOS, BASES DE APRENDIZAJE Y DE PARTICIPACIÓN

Todo proceso educativo descansa en una base que consiste en los conocimientos, lenguaje y normas que el niño ya aprendió de su medio local antes de ingresar al sistema educativo formal, y que sigue recibiendo en forma complementaria a la educación escolar. La educación tradicional implícitamente asume la presencia de la cultura dominante (de clase media urbana) en todo niño que entra a la escuela. Sin embargo, se ha comprobado que un alto porcentaje de niños en riesgo de fracaso escolar no tienen limitaciones inhabilitantes de conocimiento, intelectuales o emocionales, sino que manejan otros códigos, conocimientos y experiencias personales, distintos de los que presupone la escuela.

La deducción casi obvia es que cada proceso educativo concreto debe aprovechar este capital cultural que tienen los niños y sus hogares, que es específico al contexto local, metiendo dentro de la escuela la vida que rodea a los niños fuera del aula. Utilizar las experiencias, los conocimientos y la cultura locales permite aprender lo lejano a partir de lo cercano.

Implica, para el maestro, conocer la cultura de la comunidad, tender puentes entre la escuela y esa cultura local. Los profesores tienen que estudiar esta realidad y desarrollar lazos con ella. Por ejemplo, en la Escuela Nueva de Colombia, una de las tareas de los estudiantes es entrevistar y hacer informes sobre los trabajos de los padres, y éstos vienen a la escuela para contar de sus diversas ocupaciones o relatar la historia de la comunidad. En esta perspectiva, la llamada “Pedagogía asistencial”, las tareas no-docentes que comúnmente realizan profesores rurales, a pesar de que es, a veces, criticada, tiene también la virtud de acercar al maestro a la realidad local y establecer relaciones colaborativas y de reciprocidad con la comunidad.

En resumen, el objetivo de hacer integrarse la escuela y la comunidad es hacer que tanto profesores como padres sean culturalmente “bilingües”. Si los profesores se manejan cómodamente en los códigos culturales y conocimientos de los hogares de los niños, aprovecharán mejor lo que éstos ya saben como una base de nuevos aprendizajes. Los padres, por su parte, tienen que entender elementos básicos del lenguaje de los docentes, y mínimamente capacitados en importancia de herramientas de lectoescritura, matemática, capacidad analítica, no sólo para apoyar el proceso pedagógico de maestro sino de participar en ello - y también para apoyar la gestión. Contrario al estereotipo despectivo (mencionado al inicio de este trabajo) sobre las capacidades intelectuales de los campesinos, la experiencia muestra que aún el

analfabetismo mismo no es un obstáculo insuperable para desarrollar una comprensión básica de estos conceptos.

II. REFORMA EDUCATIVA, AUTONOMÍA DE LA ESCUELA Y PARTICIPACIÓN

El segundo punto tiene que ver con el papel que en la reforma educativa, en particular en su objetivo de desarrollar una capacidad de autonomía de la escuela, puede tener la participación comunitaria en la gestión. Si el capital **cultural** de la comunidad rural puede, como acabamos de ver, hacer un aporte al proceso pedagógico, su capital **social** puede aportar a mejorar la capacidad de gestión y a aclarar las responsabilidades de los distintos actores en el proceso educativo. La comunidad rural sigue siendo, en la mayoría de los casos, un sistema cultural entero y vigoroso, con características bastante especiales.

Si en la escuela tradicional las normas y prácticas son autoritarias y burocráticas, en contraste, las relaciones en la comunidad rural, sin estar exentos de conflicto, incluyen elementos de reciprocidad difusa e instituciones informales con líderes prestigiosos. Estos elementos son precursores de un capital social escolar, especialmente porque los padres son los más interesados en ver mejorar la educación de sus hijos.

Todos los seis programas de participación en la gestión analizados en esta investigación tuvieron su origen en un diagnóstico de frecuentes problemas de motivación de los profesores, ligados en un círculo vicioso con dificultades de comunicación y cooperación con los padres y la comunidad que impedían a su vez el aprovechamiento de este capital social comunitario.

Los mejores maestros rurales frecuentemente se desanimaban frente a las dificultades que enfrentaban, tanto frente a los problemas prácticos como los que surgían de la falta de diálogo con los padres y del poco apoyo que recibían de ellos. En consecuencia, muchos de los mejores maestros rurales hacían méritos en el Ministerio para ser aceptados en plazas urbanas, y las comunidades rurales se quedaban con maestros inexpertos o que habían perdido gran parte de su mística y sentido de misión o vocación.

1. Autonomía y apoyo local

Estos problemas dificultaban el desarrollo por parte de las escuelas de propuestas educativas autónomas, adecuadas a cada contexto local específico. Pero esta **autonomía propositiva** y ejecutiva deseada no debe confundirse con la ya existente autonomía **espuria** de la escuela rural. Una debilidad del sistema centralizado en muchos países en desarrollo es el relativo abandono en que se encuentran sumidos muchos maestros rurales en zonas aisladas, el no seguimiento de su desempeño, y la no rendición de cuentas de maestro a la autoridad.

Paradójicamente, entonces, se requiere de un alto grado de supervisión central, justamente para facilitar una autonomía real. Pero la autonomía para desarrollar una propuesta educativa propia, adecuada a las necesidades y recursos del contexto local, exige también lograr un mayor

aporte de insumos de la comunidad local a la formulación e implementación de un proyecto educativo.

Muchas personas siguen siendo escépticos frente a la idea de que los padres campesinos pueden aportar a la solución de los problemas de la educación rural. Pero si hay consenso de que los padres, los hogares y la comunidad local son **parte del problema** de bajo rendimiento, esto significa que son **parte del sistema** educativo local amplio. Las familias y las comunidades rurales también participarán, con sus reacciones y sus propias estrategias, en el cambio de este sistema, aunque no sean tomados en cuenta como actores reconocidos en la estrategia de solución que elabora el Ministerio, la municipalidad o los profesores. Son actores de hecho en el sistema educativo desde el momento en que deciden mandar los hijos a la escuela o no mandarles.

Para ilustrar este punto es interesante analizar el papel de los padres en el problema de la inasistencia. Usualmente se supone que hay altas tasas de inasistencia escolar en algunas comunidades rurales porque los padres no valoran la educación, o porque necesitan de la mano de obra de sus hijos. Pero lo que sale en estudios realizados en América Latina es que las familias campesinas sí valoran la educación, pero que en muchos casos pueden tener una baja valoración de la escuela rural **específica** que les tocó a ellos.

En México, por ejemplo, esta baja valoración estuvo asociada a problemas como escuelas sin recursos, maestros que faltan o que están alcoholizados, etc. Por estas causas, los padres “corren” a maestros, o practican lo que llaman la “quita de niños”. Por supuesto, estas situaciones constituyen el “piso 0” de los niveles de interacción escuela-comunidad, un nivel que se da precisamente cuando la escuela no cumple su compromiso básico con los usuarios. Los padres usan este tipo de acción negativa cuando no tienen otra manera de influir positivamente para solucionar problemas educativos de sus hijos.

Todos los programas analizados parten de una apreciación de que la solución a las deficiencias de la educación rural involucra un cambio en la relación entre escuela y comunidad, un cambio que aumentara la participación de ésta en la toma de decisiones para renovar el sentido de compromiso y de misión del profesor rural, en base al apoyo de la comunidad y al aporte que podría hacer a la gestión desde su cultura de reciprocidad y cooperación.

De estas seis experiencias surge **dos requisitos fundamentales** del apoyo de la comunidad a la gestión autónoma de la escuela:

i) Que todos perciban a la escuela como una comunidad educativa que involucra a todos -maestros, administradores, educandos y también a la comunidad local en que la escuela y los maestros se encuentran inmersos. El punto de partida era desarrollar una percepción compartida de que la escuela pertenece, no al Ministerio o a los profesores o a la Municipalidad, sino a comunidad toda.

ii) Que cambiar la relación entre escuela y comunidad signifique un proceso de negociación y la celebración de contratos que aclaran la naturaleza de la nueva relación que resulte de ella.

2. Participación, negociación y contratos

La negociación y los contratos resultantes de ella (sean éstos contratos formales o sólo implícitos), son elementos básicos de toda relación estable entre personas. Cuando no se hace un proceso explícito de negociación o no se establece claramente el contenido detallado del acuerdo de los derechos y deberes de todas las partes en una relación social o económica, surgen discrepancias en las apreciaciones de cada uno que lleva a tensiones y a dificultades en la realización de los propósitos básicos de la relación.

En la comparación de los programas estudiados de co-gestión comunitaria de escuelas rurales, emergen **dos tipos de contrato** en estas seis experiencias:

i) Uno es del tipo de una “transacción”, es decir, un contrato simple de intercambio entre dos partes, que asume objetivos diferentes y el cambio de un valor equivalente inmediata (tantas horas de docencia por un sueldo de tanto). Este tipo de contrato no exige que haya confianza entre las partes como una precondition, sino que el peso legal del contrato es la base de la confianza.

ii) Otro tipo de contrato es el de “trabajo en equipo” para un objetivo compartido. Supone un proceso previo de negociación, la elaboración de una meta compartida y la explicación de responsabilidades aceptadas por cada parte. Estas precondiciones generan desde el comienzo un clima de confianza y un deseo de colaboración.

a) **Primer tipo de contrato, de “transacción”.**

En este tipo de acuerdo, los maestros son contratados por la comunidad con recursos del Estado, y ambas partes explican sus respectivas responsabilidades para completar lo acordado y para repetir la transacción año a año.

Típicamente, en este primer tipo de contrato que es el más común, la comunidad o un comité que la representa entrevista a tres candidatos para maestro o director de una escuela, y selecciona y contrata al candidato cuyo proyecto y cuya persona convencen más. La comunidad se compromete, por su parte, a garantizar la asistencia regular de los niños y darles tiempo y espacio en la casa para sus tareas. Se reúne con el profesor para resolver problemas; le califica en cuanto a su asistencia, le paga mensualmente y le renueva el contrato en base a un desempeño satisfactorio.

Superficialmente, este tipo de contrato se parece mucho a una relación comercial, fría y tensa entre padres y maestros, y de hecho muchos profesores se oponían inicialmente a que los padres tuvieran injerencia en sus relaciones laborales. Sin embargo, la mayoría de los que participaron en estos programas rápidamente se entusiasmaron con su nueva relación.

Los maestros siempre han tenido que rendir cuentas a alguien por su desempeño, a quien les paga y les asegura el puesto: el Ministerio, la municipalidad, el dueño del establecimiento, el

partido político, el sindicato de profesores. A los únicos que no rinden cuentas tradicionalmente es a los padres y a la comunidad local. Es decir, hay tradicionalmente una suerte de “triangulación”, poco reconocida, en que los profesores entregan un servicio a los padres de sus alumnos, pero son contratos, evaluados y pagados por otros actores, del Gobierno central, regional o local. La reforma que resulta de la gestión de la escuela rural por la comunidad hace explícito el reconocimiento de este hecho de triangulación entre padres, profesores y Estado y cambia el sentido de esta triangulación.

En estos contratos “del primer tipo” entre partes en la escuela (del cual son ejemplos EDUCO, PRONADE, SECON y PARE) el Ministerio pasa de ser el principal contratante a ser el tercer actor en el contrato: califica en forma preliminar, da apoyo, fiscaliza y facilita la relación entre profesor y comunidad. Un aspecto conceptualmente interesante es que la comunidad no juega el papel de una empresa privada, sino que es parte del sector público no estatal, es decir es un **actor social**, del tercer sector que es la **sociedad civil**². Un resultado usual es que la enseñanza empieza a cobrar mayor centralidad en el quehacer de la escuela, frente a temas de control y burocracia.

Nuevamente, esta relación es claramente una transacción, un intercambio de un servicio por un pago. Hay un contrato de la comunidad con el Ministerio y otro con el maestro; hay un traspaso de control de sueldo; y la comunidad debe certificar asistencia del profesor y su desempeño satisfactorio. En México la comunidad paga un sobresueldo al maestro por participar en el programa, mientras que en Guatemala paga todo el sueldo, que es un poco superior al sueldo del maestro rural regular.

Este tipo de contrato supone que las partes tienen intereses inmediatos diferentes: padres en recibir un servicio, maestros en cobrar por ese servicio. Lo más significativo, probablemente, es que implica la rendición de cuentas (“accountability”) del profesor a los usuarios, y ya no a las instancias administrativas del Estado, al partido político o al sindicato de profesores.

b) Segundo tipo de contrato, de reciprocidad difusa en un equipo.

Llama la atención que, a diferencia de los otros cuatro casos, en los programas de Aprendizaje Acelerado (EEUU); y de la Escuela Nueva (Colombia) no hay una elección por la comunidad de candidatos a los puestos y no hay un control de pago por la comunidad: es decir, no hay una transacción comercial. La negociación, en estos programas, es sobre la estrategia y las acciones a implementar. El propósito implícito de esta negociación es de generar la confianza necesaria para trabajar como un equipo.

² En este sentido, los programas analizados aquí son ejemplos de la “segunda ola” de reformas de las políticas sociales en América Latina. La primera ola intentaba incorporar a los mecanismos de mercado en la gestión de los recursos y los servicios sociales, respondiendo a una ideología neo-liberal. Pero hay en los noventa una tendencia creciente que ya no ve a los usuarios como consumidores atomizados que expresan sus demandas a través de decisiones racionales de “comprar” un servicio de uno u otro proveedor. Al contrario, en este enfoque emergente, los usuarios pobres son “empoderados” frente al Estado y al mercado como actores sociales con derecho, espacios y capacidades, que participan en la toma de decisiones. Los servidores públicos, por su parte, ya no son vendedores en un mercado sino que desarrollan compromisos y acuerdos de cooperación y ayuda recíproca con las comunidades organizadas.

De igual modo, la sanción para los miembros del equipo educativo amplio que no cumplen sus compromisos es sólo moral. Lo más importante es que la rendición de cuentas no es "bipartita" como en el contrato del primer tipo, sino que es de cada persona ante todos los integrantes del equipo. Lo que está en juego es el prestigio de la persona, y su pertenencia misma al grupo social que lo ha aceptado como miembro.

Justamente la cultura de comunidad rural apoya este tipo de trabajo en equipo, porque ofrece formas de discusión, práctica de contratos informales, normas de prestigio y mecanismos culturales que refuerzan la responsabilidad del individuo al conjunto. Un requisito de este tipo de contrato es que haya un sólido acuerdo previo de consenso mínimo entre todos. Así, en el caso del programa norteamericano, se exige un año de diagnóstico previo, en que profesores, administradores y comunidad participan en una investigación de los problemas y fortalezas de la escuela y su entorno; todos participan en la redacción de un diagnóstico común; y aprueban un proyecto compartido en que las responsabilidades de cada uno son explícitas y explícitamente asumidas³. Si esta propuesta de proyecto no es aprobado por el 90% de los participantes, no se realiza. El resultado es que se logra un buen trabajo en equipo en que todos responden y se diseñan buenos proyectos educativos que dan resultados positivos en el aprendizaje.

III. LA DINÁMICA POST-INNOVACIÓN

1. Cambios impredecibles en las estrategias personales

Es impredecible la dinámica post-innovación, después de introducirse por primera vez un sistema de co-gestión de la escuela en cualquier comunidad dada, por varios motivos. No hay garantías totales de que los resultados sean los esperados. Se echa a andar un proceso de co-evolución de estrategias que genera nuevas relaciones, en que hay también algunos **obstáculos** para la implementación de una comunidad educativa rural más participativa.

i) Por un lado, la motivación de maestros a cambiar no está garantizada, dados los riesgos que su participación implica para ellos mismos, frente a la seguridad de la relación conocida con el Ministerio.

ii) Por otro lado, la cultura de la escuela desconoce las culturas populares rurales. Predomina la percepción eurocéntrica decimonónica de que los campesinos tienen un "bajo nivel cultural" -la base del mensaje iluminista de la misión civilizatoria de la educación pública, que todavía se encuentra en la formación universitaria de profesores rurales en muchos países.

iii) Un tercer obstáculo es la inseguridad de status del maestro rural. Valoran su carrera como un medio de movilidad, de escape a bajo status social -marcan distancias con padres. Navegan a la deriva entre la auto-negación de origen cultural y la incompleta asimilación de la cultura pedagógica moderna.

iv) En cuarto lugar, casi siempre hay facciones al interior de comunidad campesina y en el medio microrregional que generan contradicciones y crisis en el proceso de innovación.

³ Participan en este proceso los jóvenes, es decir, los alumnos de enseñanza media. El programa brasileña y el salvadoreño también otorgan derechos de participación a los jóvenes.

Es necesario, por ende, que el Ministerio monitoree el proceso de desarrollo de capacidad autónoma de la comunidad educativa local y que facilite la resolución de conflictos.

Pero hay un hecho fundamental que hace que estos obstáculos sean superables. Cuando un maestro negocia un contrato con la comunidad, se mete adentro de lo que los antropólogos llaman un “sistema total de intercambios” en que, al margen de las reglas del mercado, las personas realizan transacciones cara a cara con retornos diferidos en el tiempo, en todos los campos: el económico, el social, el político y el jurídico, el del matrimonio y de las herencias, y por supuesto el de los servicios públicos y privados. Se generan relaciones estables, duraderas, fortalecidos constantemente por la expectativa de interacciones futuras, por la devolución de estos favores en otros momentos y por las relaciones afectivas que surgen de la práctica de la ayuda mutua. Cuando todos cumplen sus obligaciones, el maestro se encuentra afectivamente comprometido con las personas reales con las cuales interactúa repetidamente, y ellas también están comprometidas con el maestro para apoyarle en su esfuerzo por dar la mejor educación posible a la comunidad local.

2. Transformación en la marcha de los contratos de transacción

Otro elemento de impredecibilidad nace del hecho de que los dos tipos de contrato no son dos vías alternativas excluyentes. También los contratos del primer tipo, de transacción entre partes, por la repetición de experiencias compartidas generan un etos de trabajo en equipo y un identidad de metas entre todos los participantes. Un ejemplo de como la primera lógica de contrato comercial se va acercando al de un trabajo en equipo lo puede dar el caso de Jocotán, Guatemala. Una aldea montañosa de Jocotán sin escuela solicitó ser atendido por PRONADE. Con la asesoría de una ONG contratada por CONADE, se unieron 20 miembros de la comunidad, recibieron capacitación en la lógica del programa, seleccionaron una maestra de entre tres candidatos, quien era de otra aldea de la zona. El comité consiguió personería jurídica y una cuenta corriente donde el Ministerio depositaba fondos para materiales, colación y el sueldo que el Comité pagaba a la maestra. Firmaron un contrato en que la maestra se comprometía a asistir y a enseñar, mientras que el comité se comprometió a preparar la colación todos los días, a motivar a todos los padres a mantener alta la asistencia de sus hijos y a darles espacio y tiempo para hacer las tareas. Cuando surgieron problemas, por ejemplo, de inasistencia de niños por trabajo, se reunieron maestra, padres y comité para buscar una solución.

Al final del primer año, tanto padres como maestra se mostraban contentos y motivados. La asistencia de los niños se mantenía en un 80%, aún durante la época de cosecha, y la maestra había decidido trabajar horas extras en forma voluntaria para superar el rezago de los niños que habían estado sin escuela durante algunos años.

Aún en estos casos de contratos de transacción, ser seleccionado y aprobado tiene el efecto de motivar al maestro, de iniciar el proceso de identificarse con la comunidad y de renovar su compromiso vocacional. Este cambio hace recordar algo que a veces queda en segundo plano: que padres y maestros siempre comparten la meta de la mejor educación posible para los estudiantes. Los contratos con la comunidad establecen compromisos claros, sin sorpresas ni malentendidos de expectativas. El hecho de haber sido elegidos como maestros o directores de escuela les da mayor legitimidad en la escuela y frente al ministerio, sobre todo cuando su gestión ya haya sido aprobada por la comunidad. El profesor pasa de ocupar el peldaño más bajo

en la jerarquía del ministerio a ser la autoridad educativa principal prestigiado frente a la comunidad. Si cumple con sus obligaciones mínimas, es respaldado por la comunidad frente a otras instancias gubernamentales y de la sociedad civil.

3. Fortalecimiento y transferencia del capital social comunitario

Además de los tres aprendizajes de estas seis experiencias de co-gestión, anticipados en la Introducción (integrar pedagógicamente comunidad y escuela; cambiar los términos de la relación Estado-profesor-comunidad, generar dinámicas de trabajo cooperativo en equipo), surge de ellos también **un cuarto aprendizaje**, ya fuera de lo estrictamente educativo. Este es el aporte que hace la apertura de la escuela a la comunidad al desarrollo local en otros ámbitos.

La comunidad que es integrada a la co-gestión de la escuela se siente reconocida como tal, se da cuenta que puede cumplir con acciones prácticas como el traslado de materiales y construcción, pero también que tiene las capacidades para participar en la gestión de recursos. Frecuentemente, después de estas experiencias positivas en torno a la escuela, la comunidad rural también reactiva instituciones tradicionales en desuso, como la minga o trabajo colectivo de beneficio comunitario, para arreglar caminos, canales de regadío, etc.

Ambos, maestro y vecino, aprenden y se benefician de este fortalecimiento del capital social local aplicado a la educación de los niños, pero cuyos beneficios no se limitan a la educación. Es un aprendizaje para ambos lados, de destrezas sociales de trabajar en equipo, de liderazgo con rendición de cuentas; comunidad con demanda Y de responsabilidad frente al Estado, como resultado de la autonomía en la gestión cotidiana de recursos públicos.

El capital social original de la comunidad es fortalecido con esta práctica en la gestión de la escuela y, una vez revitalizado, puede ser transferido a otras esferas. La participación comunitaria en la gestión de la escuela es por ende interesante para otros programas, de vivienda, salud, agua potable, electrificación, transferencia tecnológica y de fomento de empresas asociativas. En esta dinámica positiva que se autorefuera, la escuela empieza a ser aprovechada por otros proyectos, no sólo como espacio físico sino como una expresión de comunidad.

Finalmente, queda la pregunta: ¿son interesantes estos enfoques, aprendizajes y reflexiones para la realidad específica de la educación rural en un contexto particular, que puede ser muy distinta de cada una de las realidades de Guatemala, Colombia o Estados Unidos? Lo más importante, seguramente, es que no sólo los planificadores educacionales sino los profesores rurales mismos analicen estas alternativas y elaboren una propuesta propia adecuada a cada realidad nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda, Jairo (1995), "Participación de la sociedad civil en la Escuela Nueva colombiana", ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, 13-15 de noviembre de 1995.
- Calvo, Gilberto (1986), Community Early Childhood Development Projects: an alternative Strategy for the Poor, Tesis doctoral, Teachers College, Columbia University NY.
- Cerda, Ana María, Verónica Edwards y María Victoria Gómez (1995), "Algunos aspectos de las prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de enseñanza media", en Gerstenfeld, Pascual, Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media, hogar, subjetividad y cultura escolar, Serie Políticas Sociales N° 9 (LC/L.924), CEPAL, Santiago de Chile.
- Comer, James P. (1988), "Educating Poor Minority Children", en Scientific American, 259:5, pp. 42-48.
- Coombs, Philip (ed.) (1980), Meeting the Needs of the Rural Poor: the Integrated Community-based Approach, Pergamon, N.Y.
- De Mello, Guiomar Namó, y Rose Neubauer Da Silva, (1992), "Selección competitiva de directores de escuela: estudio de caso de innovación educativa en Brasil", FUNDAP/IESP, Sao Paulo.
- Durston, John (1988), "Política social rural en una estrategia de desarrollo sostenido", en Revista de la CEPAL N°36, pp 8-98.
- (1997), "La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural", en Cohen, Ernesto (ed.) Educación, eficiencia y equidad, CEPAL/OEA/SUR, Colección Estudios Sociales, Santiago de Chile.
- Ezpeleta, Justa (1995), "Participación social ¿en qué escuela?: una reflexión a propósito del PARE y los sectores de extrema pobreza", ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, noviembre, noviembre de 1995.
- Finnan, Christine, Edward St. John, Jane McCarthy y Simeon Slovacec (ed.) (1996), Accelerated Schools in Action, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, EE UU.

- Gerstenfeldt, Pascual (1995), "El impacto de la inequidad socioeconómica en los logros educacionales", en Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar, Serie Políticas Sociales N°9 (LC/L.924), CEPAL, Santiago de Chile.
- Guatemala, Ministerio de Educación (1996), "Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo: lineamientos generales 1996-2000", MINEDUC, Guatemala, mayo de 1996.
- Hall, Edward (1976), The Silent Language, Greenwood.
- Lacroix, R. (1985), Integrated Rural Development in Latin America, World Bank Working Paper 716, Washington, D.C.
- Levin, H.M. y Pilar Soler (1995), "From Remediation to Acceleration: A U.S. Experience", ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, Noviembre.
- Lockheed, Marlaine, et al. (1991), Improving Primary Education in Developing Countries, World Bank/Oxford University Press, Nueva York.
- Meza, Darlyn (1995), "Programa educación con participación de la comunidad, Educo", presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, noviembre.
- PRONADE (Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo) (1997), "Seminario de Directores Departamentales, Xela 24 y 25 de noviembre de 1997", PRONADE, Ministerio de Educación, Guatemala.
- Solari, Aldo (1994), "La desigualdad educativa: problemas y políticas", Serie Políticas Sociales N°4 (LC/L.851), CEPAL, Santiago de Chile.