

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA EN AMÉRICA LATINA: CÓMO AYUDAR A FRENAR LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN EL LARGO PLAZO

MARTA CRISTINA AZAOLA
University of Southampton

RESUMEN: La educación comunitaria en América Latina ha recibido relativamente poca atención en comparación con la cantidad de investigaciones realizadas sobre educación popular en la región. Este artículo revisa la literatura sobre educación comunitaria en el contexto de las teorías de pedagogía crítica. En primer lugar, se analizan las raíces de la desigualdad en América Latina como parte del contexto social de la educación comunitaria. El marco teórico explora conceptos claves en la obra de Paulo

Freire. Posteriormente se analiza la literatura sobre educación comunitaria en América Latina. El artículo concluye cuestionando si la educación comunitaria puede ayudar, en el largo plazo, a hacer frente a las desigualdades educativas por medio del desarrollo de actitudes críticas de los alumnos inscritos en estos programas.

PALABRAS CLAVE: Educación comunitaria; desigualdad social; pedagogía crítica.

Introducción

En América Latina existe una larga tradición de enfoques innovadores para la educación no formal (La Belle, 1987). La coexistencia de formas pedagógicas hegemónicas y emergentes ha sido la norma en la región y ha dado lugar a ricas experiencias de innovación educativa en el ámbito comunitario (Torres, 1990). Cabe señalar que existen algunas diferencias importantes entre la educación comunitaria y la educación popular: la primera es patrocinada por los gobiernos y algunos organismos internacionales, mientras que la educación popular es independiente del Estado y es más crítica y políticamente activa (Arnové y Torres, 1995). Sin embargo, ambas están dirigidas a sectores sociales marginados y representan una importante alternativa a la educación formal en la región. En el caso de América Latina, los programas escolares comunitarios han tenido una gran

influencia en la expansión de acceso a la educación en muchas zonas rurales desfavorecidas. Sin embargo, mientras que la educación de adultos y los programas compensatorios han sido ampliamente analizados, la educación comunitaria sigue siendo poco explorada.

Desigualdad social en América Latina

Teniendo en cuenta los distintos indicadores de desigualdad (consumo, ingreso, riqueza, acceso a servicios y oportunidades), América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo (De Ferranti et al, 2004). Durante la era posterior a la Segunda Guerra Mundial hasta la década de 1970, se introdujeron estrategias de desarrollo que resultaron en un avance económico general. Sin embargo, a partir de 1980, políticas de ajuste económico promovidas por organismos internacionales (Arnové et al., 1996) originaron una desaceleración del crecimiento económico anterior. A pesar de las diferentes estrategias económicas, la desigualdad en América Latina se ha incrementado (Klasen y Nowak-Lehmann, 2009). La desigualdad económica es una consecuencia de la distribución inequitativa de la riqueza que en la región tiende a estar relacionada con el origen étnico y el género de los individuos (Klasen y Nowak-Lehmann, 2009). No es sorprendente que los niveles más altos de pobreza y desigualdad se encuentran entre la clase obrera y campesina y, entre éstos, las mujeres. De acuerdo con Arnove y Torres (1995) las tasas de analfabetismo más altas se observan entre las mujeres rurales pobres, mientras que los niños de familias de la clase trabajadora y rurales tienen más probabilidades de fracasar en la escuela y, casi veinte años después, la situación no ha cambiado mucho (véase Marchesi, 2009).

Marco teórico

Freire (1976) contemplaba el papel del educador progresista como un agente capaz de formar actitudes críticas y de percibir los desafíos de su tiempo. Estos desafíos requieren que las personas discutan los problemas de su contexto e intervengan. La educación es el motivador de su intervención, mientras que, al mismo tiempo, les da confianza para afrontar los desafíos. Freire propuso la evaluación y el análisis estimulado por los educadores progresistas a través del diálogo y la investigación continua. Freire animó a los oprimidos a convertirse en agentes de su propio aprendizaje (Taylor, 1993).

El concepto de experiencia fue fundamental para el trabajo de Freire. Los educadores progresistas han de trabajar con las propias experiencias de los estudiantes y el conocimiento que ellos traen al aula y hacer de estas experiencias objeto de debate (Giroux, 1985). Freire propuso un descubrimiento constante de la realidad y la intervención crítica en la misma (Freire, 1972). La relevancia que otorgó a la experiencia va más allá de la escuela ya que ésta no es el único canal de participación social sino que la educación y la intervención pueden acontecer en sindicatos, lugares de trabajo, asociaciones, clubes, ayuntamientos, etc.

Otro elemento central de la obra de Freire es la idea de dominación, la cual, tiene una doble connotación (Giroux, 1985). Se refiere a las formas culturales que presionan a los oprimidos y también a la forma en que éstos internalizan y participan en su propia opresión, lo que Freire llamó 'cultura del silencio'. Si, de acuerdo con Freire, los oprimidos necesitan transformar las estructuras, pero no son capaces de hacerlo por sí mismos ¿cómo pueden realmente transformar su realidad? Aquí es donde el papel de los educadores progresistas pasa a primer plano. Según Freire, los educadores progresistas son más conscientes de las características históricas y culturales de dominación (Giroux, 1985). Este darse cuenta es lo que Freire llama concientización, otro elemento central de su obra. Taylor (1993) explica que Freire entiende la concientización como un proceso de desarrollo de conciencia, tomando un papel responsable en el mundo, proceso que tiene el poder de transformar la realidad. McLaren y da Silva (1993) señalan que los educadores progresistas deben crear las condiciones para que los estudiantes desarrollen su propio lenguaje de análisis y reflexionar sobre sus propias experiencias para así poderlas transformar. Según Freire (1972), los esfuerzos del educador progresista deben coincidir con los de los estudiantes para participar en el pensamiento crítico.

Freire (1976) entendía la educación como una acción cultural por medio de la cual las personas pueden aprender nuevas actitudes y hábitos de participación. Aunque la educación para él implicaba una dicotomía, ya que puede ser un instrumento de dominación o liberación (Taylor, 1993). Freire no veía la educación como neutral, sino

vinculada a cuestiones sociales (La Belle, 1987). Es a través de la educación, dijo, como somos capaces de entender el poder en la sociedad (Freire y Shor, 1987). Sin embargo, Freire era consciente de los límites de la educación en la transformación política de la sociedad y dirigió sus críticas hacia el sistema capitalista. Para él, la educación está determinada por la economía: 'no es la educación que da forma a la sociedad, sino por el contrario, es la sociedad la que da forma a la educación de acuerdo a los intereses de aquellos que tienen el poder' (Freire y Shor, 1987: 35). Sin embargo, algunos expertos señalan que sus teorías articulan el potencial de la educación para contribuir al cambio social (Arnove et al., 1996).

¿Cómo podemos transformar la realidad y lograr el cambio social? El concepto de praxis podría ayudarnos a responder a esta pregunta. Según Freire (1985), la praxis es la reflexión y la acción con un propósito, una unidad entre la práctica y la teoría en la que ambos se construyen en un movimiento dialéctico. De acuerdo con González y de Alba (1994: 132-133), 'Freire nos dice que la educación como praxis transformadora se construye por hombres y mujeres comunes y corrientes que, en sus prácticas cotidianas, elaboran sus propias posibilidades de participación en un proyecto político-social y colectivo'.

Programas de educación comunitaria

La educación comunitaria de América Latina se implementó inicialmente en las comunidades pobres, rurales con servicios locales limitados y niveles bajos de educación. Surgió como una respuesta a los graves déficits educativos que prevalecen en las zonas rurales (Altschuler y Corrales, 2009). Estos programas fueron diseñados para fomentar la autonomía escolar, fomentar la participación de los padres y hacer que las escuelas sean más sensibles a las necesidades locales. La educación comunitaria promueve nuevas estrategias de enseñanza entre los profesores rurales, incluyendo la discusión en clase, trabajo e investigación en equipos (McEwan y Benveniste, 2001). Tienden a organizarse en espacios multigrado y suelen llenar los vacíos dejados por las escuelas rurales públicas tradicionales (Altschuler y Corrales, 2009).

Las políticas de participación social en la educación en América Latina se han originado desde la cúpula (Gershberg, 2004), sin embargo, existe cierta evidencia de que estos programas muestran una fuerte demanda en las comunidades (Jiménez y Sawada,

1999). A diferencia de los programas compensatorios, que buscan proporcionar transferencias económicas condicionadas a los hogares rurales o urbanos pobres que asisten regularmente a la escuela y a la clínica de salud, la educación comunitaria es un ejemplo de intervenciones que buscan implementar la innovación pedagógica e invertir en infraestructura en las escuelas marginales (Tarabini-Castellani, 2007).

La mayoría de estas reformas en América Latina se iniciaron en respuesta a las políticas de descentralización educativa en la década de los 90's que transfirieron la responsabilidad de los ministerios nacionales a las provincias y municipios (Corrales, 2006). Estas políticas son el resultado de teorías económicas neoliberales, basadas en el supuesto de que el crecimiento económico está ligado al desarrollo empresarial individual y la extensión del mercado en el ámbito social (Tikly, 2004). La educación comunitaria también otorga legitimidad política a los países latinoamericanos por mostrarse a favor de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Poppema, 2009). Es a través de la implementación de estos programas, junto con las políticas de reducción de la pobreza, que el neoliberalismo ha sido implementado en América Latina (Tarabini-Castellani, 2007). Sin embargo, gracias a estas iniciativas muchas comunidades remotas en la región tienen ahora una escuela (Di Gropello y Marshall, 2009).

Estos programas suelen ser financiados por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, que promueven una política educativa global basada en una economía global abierta. Por lo tanto, la promoción de políticas de participación social se ha explicado como un intento de reducir las responsabilidades y el gasto educativo de los gobiernos (Borg y Mayo, 2001).

Estos programas difieren en la medida en que la responsabilidad se transfiere a los municipios y comunidades. Por ejemplo, en las llamadas escuelas administradas por la comunidad, la responsabilidad se transfiere del gobierno nacional a los consejos creados especialmente por los padres quienes dirigen las escuelas, incluyendo la contratación y despido de profesores, la gestión de presupuestos y el mantenimiento de la infraestructura, aunque la escuela es financiada totalmente por el Estado (Corrales, 2006). Este tipo de escuelas se encuentran principalmente en América Central.

Otros países de América Latina, como Colombia y México, no han implementado escuelas totalmente administradas por la comunidad. Aquí los gobiernos contratan a los instructores y proporcionan los materiales didácticos y cursos de formación a través de los supervisores locales quienes sirven como asesores pedagógicos (Kline, 2000). Sin embargo, la participación comunitaria es un elemento clave y se espera que los padres ayuden con la organización, instalación y mantenimiento de las escuelas (Kane, 2010). En México, las familias deben proporcionar alojamiento y alimentos a los instructores.

Diversos estudios han demostrado algunas ventajas de estos programas en comparación con las escuelas rurales tradicionales, tales como mayor retención de los estudiantes, mayor asistencia docente y buen rendimiento académico (Corrales, 2006). Jiménez y Sawada (1999) encontraron que los padres de familia en El Salvador son más propensos a enviar a sus hijos a escuelas comunitarias. Altschuler y Corrales (2009) destacan la adquisición de habilidades de gestión en los padres, y Poppema (2009) encontró mayor presencia indígena en las diferentes áreas de la vida pública en Guatemala. En México, los niños que asisten a programas comunitarios han obtenido resultados favorables (Ezpeleta, 1997; Fuenlabrada y Taboada, 1992, Weiss, 2000). Datos similares fueron reportados en Colombia (Kline, 2000).

Sin embargo, también se han encontrado efectos contraproducentes. Por ejemplo, en Guatemala, el rendimiento indígena fue menor que el rendimiento no indígena (McEwan y Trowbridge, 2007), y se encontró cierta animosidad entre los maestros y los comités de padres de familia (Poppema, 2009). En Honduras se encontraron niveles más bajos de experiencia y formación docente e infraestructura deficiente (Di Gropello y Marshall, 2009) y prácticas de clientelismo (Altschuler, 2010). De acuerdo con Poppema (2009) los conceptos de descentralización y participación, centrales para el funcionamiento de estas escuelas, se han convertido en retórica, ya que éstos han sido transformados por los gobiernos de acuerdo con los lineamientos del Banco Mundial.

Según Torres (1990), la educación de adultos en América Latina ha mostrado beneficios económicos y sociales limitados debido a que se ha empleado como un instrumento de legitimación de la autoridad más que como herramienta para la autosuficiencia de las comunidades pobres. Después de las críticas mencionadas anteriormente, ¿podría decirse lo mismo acerca de los programas de educación comunitaria?

Conclusiones

Aunque estos programas han ampliado el acceso a la educación y han permitido una incorporación gradual de niños procedentes de entornos desfavorecidos, algunos expertos se han preguntado si estos programas ofrecen una educación de poca calidad para personas que se han considerado ciudadanos de segunda categoría a través de la historia (Poppema, 2009).

Ha sido ampliamente investigado cómo los sistemas educativos contribuyen a reproducir las desigualdades sociales, pero tal vez los investigadores podríamos adoptar un enfoque diferente con el fin de explorar cómo estos programas pueden ayudar a hacer frente a las desigualdades educativas. ¿Qué podemos aprender del legado de Freire en relación con la educación comunitaria en América Latina? Los fundamentos básicos de estos programas contienen las semillas de la pedagogía de Freire tales como el planteamiento de problemas, el debate en el aula, y la participación comunitaria. Parte de la infraestructura ya está establecida (instalaciones y programas escolares, consejos de padres, instructores y estudiantes). Sin embargo, el otro aspecto fundamental, que es la aplicación del pensamiento crítico en las aulas aún no se ha analizado empíricamente y por lo tanto el llamado a más investigaciones en esta área. Es fundamental investigar en qué medida estos programas ofrecen a las comunidades las herramientas para la reflexión y preparan a sus alumnos para el ejercicio de la democracia. ¿Cómo están capacitados los instructores y cómo ponen en práctica su aprendizaje; están conscientes de los problemas sociales y en qué medida ayudan a los estudiantes a analizarlos? ¿Cómo establecen el diálogo y la investigación entre sus alumnos?

Independientemente de los problemas estructurales y las políticas neoliberales, los educadores en las comunidades desfavorecidas imprimen su propia contribución a los programas, dado su compromiso y reconocimiento al poder de la educación. ¿Cuáles serían las consecuencias de una educación liberadora en los alumnos? ¿Podría una educación más inclusiva ayudar a las comunidades indígenas, campesinas y a las minorías urbanas a convertirse en miembros de pleno derecho y ciudadanos políticamente activos (Panizza y Miorelli, 2009)? Aunque estos programas han mostrado pocos rendimientos sociales (Jara, 2010; Torres, 1990) las escuelas con pocos recursos pueden y deben ayudar a transformar a sus alumnos. La educación comunitaria puede lograr más de lo que ha alcanzado hasta ahora. Se necesita más investigación empírica con el fin de

analizar la forma en que estos programas realmente operan y ver qué más se puede hacer para que ayuden a mejorar el bienestar de la población rural.

Bibliografía

- Altschuler, D. (2010). Power to the Parents. Recuperado el 9 de enero de 2013, <http://www.americasquarterly.org/node/1701>.
- Altschuler, D., & Corrales, J. (2009). The Spillover Effects of Participation in Development Projects: Evidence from Honduras and Guatemala. Amherst, MA: Amherst College.
- Arnové, R., & Torres, C. (1995). Adult Education and State Policy in Latin America: the contrasting cases of Mexico and Nicaragua. *Comparative Education*, 31(3), 311-325.
- Arnové, R., Torres, A., Franz, S., & Morse, K. (1996). A Political Sociology of Education and Development in Latin America. *International Journal of Comparative Sociology*, 37(1-2), 140-158.
- Borg, C., & Mayo, P. (2001). From 'Adjuncts' to 'Subjects': Parental involvement in a working-class community. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 245-266.
- Corrales, J. (2006). Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of Community-managed Schools in Central America. *Social Policy & Administration*, 40(4), 450-470.
- De Ferranti, D., Perry, G., Ferreira, F., & Walton, M. (2004). *Inequality in Latin America and the Caribbean : Breaking with History?* Washington, DC: World Bank Publications.
- Deslandes, R. (2006). Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16(1), 81-106.
- Di Gropello, E., & Marshall, J. H. (2009). Decentralization and educational performance: evidence from the

- PROHECO Community School Program in rural Honduras. *Education Economics*.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*(15), 101-120.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. London: Macmillan.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Basingstoke: Macmillan.
- Fuenlabrada, I., & Taboada, E. (1992). *Curriculo e Investigacion educativa: Una propuesta de investigacion para el nivel basico*. *Perspectivas: Revista trimestral de educacion*, 22(1), 97-105.
- Gershberg, A. I. (2004). Empowering parents while making them pay: Autonomous schools and education reform processes in Nicaragua. In R. Kaufman & J. Nelson (Eds.), *Crucial Needs, Weak Incentives: The Politics of Health and Education Reform in Latin America*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press
- Giroux, H. (1985). Introduction. In P. Freire (Ed.), *The politics of education: culture, power and liberation* (pp. xi-xxv). London: Macmillan.
- Gonzalez, E., & de Alba, A. (1994). Freire-Present and future possibilities. In P. McLaren & C. Lankshear (Eds.), *Politics of liberation. Paths from Freire* (pp. 123-141). London: Routledge.
- Jara, O. H. (2010). Popular education and social change in Latin America. *Community Development Journal*, 45(3), 287-296.
- Jimenez, E., & Sawada, Y. (1999). Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program. *World Bank Econ Rev*, 13(3), 415-441.
- Kane, L. (2010). Community development: learning from popular education in Latin America. *Community Development Journal*, 45(3), 276-286.
- Klasen, S., & Nowak-Lehmann, F. (2009). *Poverty, Inequality, and Policy in Latin America: An Introduction*. In S. Klasen & F. Nowak-Lehmann (Eds.), *Poverty, Inequality, and Policy in Latin America* (pp. 1-16). Cambridge, MA, USA MIT Press.
- Kline, R. (2000). *A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia*

- and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education*, 2(2), 170-181.
- La Belle, T. (1987). From Consciousness Raising to Popular Education in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 31(2), 201-217.
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 12(4), 87-157.
- McEwan, P. J., & Benveniste, L. (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. *Journal of Education Policy*, 16(6), 547 - 559.
- McEwan, P. J., & Trowbridge, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 61-76.
- McLaren, P., & da Silva, T. (1993). Decentring Pedagogy. Critical literacy, resistance and the politics of memory. In P. McLaren & L. P. (Eds.), *Paulo Freire A Critical Encounter* (pp. 47-89). London: Routledge.
- Panizza, F., & Miorelli, R. (2009). Populism and Democracy in Latin America. *Ethics & International Affairs*, 23(1), 39-46.
- Poppema, M. (2009). Guatemala, the Peace Accords and education: a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 383 - 408.
- Tarabini-Castellani, A. (2007). The spread of targeted educational policies in Latin America: global thesis and local impacts. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1), 21 - 43.
- Taylor, P. (1993). *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- Tikly, L. (2004). Education and the New Imperialism. *Comparative Education*, 40(2), 173-198.
- Torres, A. (1990). *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. Praeger: New York.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(89-90), 57-76.