

## CULTURAS ESCOLARES EN EDUCACIÓN BÁSICAS: CONSTELACIONES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS

---

MARGARITA DE J. QUEZADA ORTEGA / GRACIELA HERNÁNDEZ TEXOCOTITLA / LEONOR E. PASTRANA FLORES  
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**RESUMEN:** La ponencia presenta, a manera de constelación teórico – conceptual, diferentes conceptos centrales de la investigación conjunta “Transformaciones en las culturas escolares: procesos democratizadores en la gestión, formación ciudadana y enseñanza – aprendizaje en las escuelas”, que desarrolla el cuerpo académico “Prácticas académicas e institucionales en educación básica” desde una mirada interdisciplinaria y multirreferencial, que incorpora la mirada pedagógica, antropológica y sociológica.

Los conceptos centrales que se desarrollan son culturas escolares, desde los elementos que la conforman: las políticas educativas, los contextos particulares de

cada escuela y la propia cultura que se genera, transforma y sedimenta en cada institución escolar; las comunidades de aprendizaje como un espacio de interlocución que permite democratizar los procesos de enseñanza en una dinámica interactiva y comunicativa para la construcción de conocimiento; y la gestión pedagógica como una reorientación del tradicional quehacer administrativo, colocando en el centro de la tarea escolar la enseñanza y los procesos pedagógicos.

**PALABRAS CLAVE:** Culturas escolares, cultura democrática, comunidad de aprendizaje, gestión pedagógica, contexto sociocultural.

### Introducción

Los cambios en los contextos sociales actuales han tenido fuertes impactos en las escuelas, particularmente en las públicas, obligándolas a replantear sus objetivos, procesos y modelos de enseñanza para adecuarse a la diversidad de retos que les impone educar y formar ciudadanos acordes con las necesidades de incorporación a los esquemas de globalización que las culturas dominantes les exigen, pero atendiendo también la multiculturalidad de los entornos inmediatos, sean éstos locales, regionales o nacionales.

Ante esto, nuestro sistema educativo mexicano se resquebraja y reconstruye en diferentes aspectos, frente a las voces que proclaman su supuesta ineficiencia o la imperante necesidad de sustituir sus procedimientos y actores, a favor de sistemas que respondan mejor a las exigencias internacionales y locales. Con esto, se pone en entredicho el otrora papel central de la escolarización como agente socializador, promotor de movilidad social y formador de los ciudadanos que requiere el mercado laboral globalizado.

En este texto presentamos algunos conceptos desarrollados desde la investigación “Transformaciones en las culturas escolares: procesos democratizadores en la gestión, formación ciudadana y enseñanza – aprendizaje en las escuelas”.

## Las culturas escolares en la formación de ciudadanos democráticos

*Culturas escolares* se constituye en la categoría central de nuestra investigación, y la entendemos como la *organización de los sentidos construidos social e históricamente alrededor de los significados atribuidos a la escuela, la educación y las figuras de los diferentes actores escolares, interiorizados por los sujetos como esquemas de percepción y representaciones compartidas, y objetivados en prácticas educativas cotidianas y formas simbólicas.*

De esta definición derivamos algunas consideraciones básicas: las culturas escolares tienen un carácter relativamente autónomo, que se construye y reconstruye a partir de al menos tres elementos:

1. El currículum y las disposiciones reglamentarias a las que todo centro escolar está sujeto y tiene que atender y rendir cuentas, donde se concentran las directrices de políticas educativas, la administración del sistema educativo que le otorgue reconocimiento oficial, y los diferentes niveles burocráticos a los que presentan informes y supervisan sus actividades.
2. El contexto sociocultural en el que está inserta cada escuela particular, y que se introduce a su interior en las culturas y modos de vida que portan cada uno de los actores educativos, entre los que se encuentran principalmente los alumnos, maestros, directivos, padres de familia, entre otros, reconocidos o no.
3. La cultura particular que cada escuela ha producido a lo largo de su propia historia, que se va conformando y reconformando a través de los liderazgos

formales e informales que ahí se han desarrollado, sus interpretaciones y proyectos específicos, sus conflictos, las relaciones que se establecen al interior y exterior, las normas, usos y costumbres que ahí se legitiman o rechazan, y todo aquello que le ha dado una identidad a través de sus trayectorias, esto es, lo que hace a cada escuela igual y diferente de otras, y las formas en que se perciben estas particularidades por propios y extraños.

Por ello no podemos hablar de **una cultura escolar** como algo único, homogéneo o estable, que podamos encontrar por igual en todas las escuelas, aunque compartan algunos elementos básicos.

De los tres elementos antes referidos, es el primero el que impone los objetivos y procesos básicos que tienen que cumplir las escuelas, ya que es quien legitima la existencia de una escuela y le brinda el reconocimiento que le permite certificar los conocimientos que ahí se imparten. Esta parte de la certificación de estudios es un elemento central en la vida de las escuelas, aun cuando actualmente hay otras instancias que pueden certificar los conocimientos adquiridos por alguien (CENEVAL) sin que necesariamente haya cursado procesos de escolarización.

Así pues, para que sea reconocida como tal, cada escuela tiene que cumplir con planes de estudio que se reforman periódicamente, que se imponen a las lógicas de las culturas escolares y trastocan procesos y prácticas que frecuentemente tienen un alto nivel de sedimentación, y es frecuentemente el desconocimiento de estas culturas escolares lo que propicia que las reformas educativas no logren el éxito que sus diseñadores proponen para ellas (Viñao, 2006).

En las últimas reformas educativas para la educación básica mexicana, se propone como elemento fundamental la democracia como forma de vida, que tengan una expresión clara en las prácticas cotidianas de las escuelas, lo que implica la formación de culturas escolares democráticas. Esto plantea la revisión de las prácticas de convivencia, de gestión y de enseñanza – aprendizaje, que tendrían que transformarse en mayor o menor grado, dependiendo de las culturas escolares que orientan las prácticas educativas de cada escuela.

La democracia es un concepto que goza de amplia legitimidad en las sociedades contemporáneas occidentales, por lo que no es extraño que se recupere en las políticas educativas actuales, y que se trate de transformar las prácticas escolares tomando como eje la democratización. Esto implica para las culturas escolares, romper con tradiciones largamente sedimentadas de autoritarismo en la escuela, tanto en las funciones directivas como en las estrategias de enseñanza – aprendizaje, por lo que, para dar cabal cumplimiento a la ordenanza, es necesario modificar muchos de los sentidos y significados que se otorgaban a la labor del profesor, desde una relación marcadamente asimétrica en la que se sustentaba su trabajo pedagógico.

### La escuela como comunidad de aprendizaje

En estos tiempos de acelerados cambios sociales y educativos, los maestros están sometidos a una constante exigencia de cambio, por lo que en todos los niveles educativos se está dando un proceso de reforma educativa que afecta no sólo a la reconsideración de sus contenidos, sino además a las formas de gestión pedagógica de una institución, en suma a la gestión del conocimiento, que equivale a las formas de enseñar y aprender de los espacios instruccionales.

Asimismo creemos que la escuela no se restringe a reproducir lo que está fuera de ella, más bien lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia (Viñao, 2006). Es por ello, que en este espacio proponemos hablar de culturas escolares, las cuales se van conformando de sentidos construidos social e históricamente, donde convergen los diferentes actores, con sus esquemas de percepción y representaciones compartidas, con historias de vida que conllevan experiencias y cargas ancestrales.

Por tanto, cada escuela es un caso, donde la realidad cotidiana, el día a día va conformando rituales en la vida, por lo que investigarla nos lleva a observarla: la distribución y uso de los espacios escolares, el mobiliario, las características físicas, las jerarquías internas, los sistemas de sanciones, estímulos y recompensas, las relaciones entre maestros, entre alumnos, entre autoridades, los horarios, las formas de evaluación, la estructura de las lecciones de clase de acuerdo a cada materia y cada maestro; en ese carácter etnográfico habrá que estar en el lugar de los hechos para conocer poco a poco de esa vida cotidiana escolar.

En este momento, nos centramos en las formas de aprender y enseñar, considerando la gran diversidad de culturas escolares que encontramos en nuestro hacer. Si bien en las teorías psicológicas para muchos el conductismo descansa en paz, en la práctica, en nuestras escuelas, en el aula, no sucede lo mismo, pues cambiar la educación requiere –entre otras muchas cosas-, cambiar las representaciones que profesores, alumnos (Pozo, 2006), gestores de la educación y padres de familia tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, ya que son sin duda una herencia cultural, que contribuye a conformar nuestras creencias, como parte de nosotros mismos y de nuestra realidad. Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el acontecer.

Asimismo las creencias están inmersas en el desarrollo de las tecnologías, éstas están fundando nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, lo que está propiciando una nueva cultura del aprendizaje, que se convierte en un reto para la escuela –no se puede creer que no pasa nada-, los alumnos llegan con información fragmentada e incluso deformada, por lo que necesitan fomentar capacidades para buscar, seleccionar, interpretar, darle sentido, y usar de forma estratégica la información. Más que aprender verdades absolutas, habrá que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, considerando que conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre, y agregaría, en un aprendizaje dialógico, considerando que todas las personas son capaces de acción y de comunicación (Freire, 1997), lo que significa que todos poseemos una capacidad discursiva y entendimiento intersubjetivo que potencia la generación de acciones, transformación y habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

Es entonces que podemos conformar en las escuelas comunidades de aprendizaje, como un espacio de interlocución, con una visión novedosa de la enseñanza y el aprendizaje, que se aleja de los modelos tradicionales, por lo que se propician nuevos modelos de organización de la educación fundados en el compromiso y la corresponsabilidad de los participantes (Coll, 2004), acentuando la necesidad de inscribir nuevos criterios y planteamientos en el diseño de políticas educativas.

La comunidad de aprendizaje, vista desde el enfoque constructivista pone atención en los procesos de construcción del conocimiento, en una dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción del conocimiento entre profesor y alumnos. Entonces

habrá que considerar lo que aportan los alumnos y las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor, quien tiene la responsabilidad de dar apoyo a la construcción de significados que realizan los alumnos cuando aprenden. Por ello las acciones del docente estarían encaminadas a la activación y regulación de los conflictos cognitivos y los procesos metacognitivos, a través de un interrogatorio didáctico, es entonces que estaríamos hablando de un docente democrático, propiciando la capacidad crítica del alumno, su curiosidad, su insumisión, por lo que se requiere, diría Freire (1997) la presencia de profesores y alumnos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Lo que equivale a practicar la escucha y el respeto al otro, ofreciendo una reflexión teórica y práctica sobre la función que tiene el diálogo en los procesos de construcción de conocimiento y el aprendizaje, un diálogo que no puede reducirse a la relación profesor-alumno. De ahí que el profesor como enseñante a través de la reflexión de la acción, pueda llevar al alumno a un aprendizaje práctico reflexivo, pero no olvidemos que los profesores no pueden crear ni mantener las condiciones para un desarrollo adecuado de los alumnos si esas condiciones no las tienen los propios profesores (Sarason, 1990). Por tanto habrá que cambiar la gestión pedagógica en el marco de una sociedad democrática.

### Gestión pedagógica de la escuela como objeto teórico

Actualmente resulta familiar hablar de la gestión de la escuela, sin embargo el sentido de la palabra es divergente, versátil y polémico según la perspectiva teórica de su abordaje: desde la administración y planeación estratégica, la sociología de la escolarización, las teorías organizacionales, la antropología de la educación, la pedagogía, etcétera. Este abanico de posibilidades para pensar la gestión es precisamente la veta para recuperar tanto los antecedentes, los contextos, las implicaciones, los actores y un extenso inventario de un tema importante para la construcción categorial y la generación de nuevos planteos acerca de la dinámica escolar; así como para las agendas de la política educativa en sus distintos niveles; y sobre todo por sus impactos en la realidad práctica tanto para el sistema educativo como para las escuelas.

En distintos estudios cualitativos acerca de la escuela orientados por la búsqueda de explicaciones acerca del fracaso escolar o la comprensión de procesos como las relaciones escuela-comunidad o la imbricación entre estructuras administrativas y sindicales en la intimidad escolar, iniciaron las referencias al funcionamiento diario de la

escuela o a su operación cotidiana, en especial en las indagaciones etnográficas auspiciadas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

Por otro lado, era observable dentro del campo del management, como se desplazaba la discusión de la administración del sistema educativo en lo general hacia la administración escolar de cada escuela en lo particular.

Pudo advertirse como los estudiosos de la organización abrían su mirada y su corpus teórico a la organización desde abajo (Aguilar Villanueva: 2000). De igual manera, el replanteamiento de la microfísica del poder de Michael Foucault que se consigna en la obra ya clásica de Ball (1994), representa una manera de mirar a las instituciones educativas desde una perspectiva que incorpora el conflicto en su dinámica.

De igual manera, la gestión escolar fue declarada “tema emergente”, dentro de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, suscritos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en los años noventa.

Evento clave para la legitimidad del tema, fue el encuentro celebrado en México con el auspicio de la OREALC\_UNESCO en 1993, donde se instaura con toda propiedad el territorio conceptual de la gestión pedagógica de la escuela, a la vez que se define como un ámbito de intervención escolar y de agenda en política educativa.

El concepto de gestión pedagógica de la escuela supone tramas teóricas expresadas en su origen sincrético: el término gestión procedente del ámbito administrativo se conjuga con el adjetivo de pedagógica, porque implica el tipo de funcionamiento que ha de orientar a las escuelas, el estilo de mando y las prioridades de la dirección, el carácter de las reglas de operación cotidiana que han de prevalecer para restituir en la escuela tanto su sentido social como su finalidad formativa, el carácter del seguimiento y control administrativo que desde el sistema ha de ejercerse, la cualidad del acompañamiento de las instancias más cercanas a la escuela como la supervisión.

Sin embargo, su relación paradójica entre instancias técnico instrumentales propias de los sistemas educativos (la gestión) y su connotación humanista (pedagógica) pues incide en procesos de formación de sujetos; no es resultado, sólo de una

reconciliación romántica entre la administración y la pedagogía. Está implicada una mirada teórica integral y holística sobre los procesos pretendidamente educativos que suceden en las escuelas, pues no suceden en el vacío histórico.

Por esto, es una categoría de amplias posibilidades analíticas porque permite ver a la escuela no en sí misma o como cualquier otra institución, sino como una instancia donde las tramas y significaciones puestas en juego están definidos por tareas de carácter civilizatorio, como la alfabetización, la transmisión de conocimientos válidos, la construcción de comunidades que rebasen las lealtades primordiales, etcétera.

Es claro que forjar el concepto de gestión pedagógica, ha supuesto, en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación elaborar replanteamientos que fracturen fronteras disciplinares, repiensen integralmente al hecho educativo, que acerquen productivamente a la administración, en especial de carácter público, con la pedagogía y la didáctica como disciplinas del conocimiento, asociadas en efecto –de manera poco consistente– dentro de los procesos de la vida cotidiana de las escuelas.

Sin embargo, como plantea Ezpeleta (1990) no es posible pensar a la escuela y a los maestros fuera de la historia, tampoco en disociación con sus alumnos, pues:

La escuela se completa, termina de conformarse, es una escuela cuando a la mínima base material y al cuerpo docente se agrega una población *determinada*: sus modos de existir dependen *siempre* de los usuarios que atiende (Ezpeleta, 1990: 27)

En este sentido, también hace falta un encuentro fructífero de la administración pública, la pedagogía y la didáctica con la dimensión histórica y contextual de los procesos escolares, por lo que traer a cuento a la historia, la sociología y la antropología, permiten ver las circunstancias precisas en que se desarrollan las prácticas del día a día en las aulas y las escuelas.

Este cruce de perspectivas permite además de reconciliar a la administración local de las escuelas con la práctica docente de “todos los días”, confrontar al manejo burocrático a todos los niveles del sistema educativo con la complejidad misma de la



enseñanza e integrar una mirada procesual-práctica que integre campos disociados de problemas como la gestión y la política con los actores y sus rasgos socioculturales.

En efecto, aunque poco reconocido y trabajado así, la gestión pedagógica de la escuela está siempre signada por su contexto sociocultural, por las características de los actores involucrados y hasta por las potencialidades que previa o simultáneamente los procesos educativos no escolares han propiciado en dichos actores.

### Para cerrar

Tomar como objeto de estudio las culturas escolares, y las transformaciones recientes que ocurren en educación básica, supone desarrollar diferentes categorías y conceptos teóricos, que tendrán que imbricarse, a manera de una constelación conceptual, de la que se pueden desprender diferentes sistemas y miradas disciplinarias que nos permitan comprender, de manera holística, la complejidad de lo que ocurre cotidianamente en las prácticas escolares. En este breve texto hemos considerado solamente algunas de ellas.

## Referencias

- Aguilar Villanueva, Luis F. (2000) Estudio introductorio. En *La implementación de las políticas*, L. F. Aguilar Villanueva (edición), p. 7 a 91. México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa (Antologías de Política Pública, 4).
- Ball, Stephen J (1994) *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Coll, C. (2004) *Las comunidades de aprendizaje. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. "Calidad Educativa", 1047-1060 pp.
- Ezpeleta, Justa (2000) Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, 101-117. Santiago, Correo de la UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (1990) El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XX, No. 4, pp. 13-33.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesario para la práctica educativa*. México, Siglo XXI editores
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005) *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- Pozo, I. Schever, N. Pérez, M. Mateos, M. Martín, E y de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España, GRAÓ.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco. Jossey Bass.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturales escolares y reformas*. España, Madrid, Morata.