



COMUNIDAD EDUCATIVA

Ensayo sobre la Comunidad en la Escuela y la Escuela en la Comunidad

Víctor Manuel Martínez Ravanal

Santiago de Chile, año 2022

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	6
PRÓLOGO	7
PRESENTACIÓN	9
PARTE I: EL ENFOQUE COMUNITARIO: MODELO DE REFERENCIA	11
EL PARADIGMA INSTITUCIONALIZANTE	12
EL PARADIGMA COMUNITARIO.....	14
ARTICULACIÓN DE AMBAS LÓGICAS	15
LO COMÚN	17
<i>Lo común es un principio político</i>	17
<i>No hay que confundir lo común con la comunidad</i>	18
LA NOCIÓN DE COMUNIDAD	21
<i>¿Qué es la comunidad desde la perspectiva ontológica?</i>	21
<i>¿Qué es la Comunidad Primordial?</i>	22
<i>¿Qué es la realidad?</i>	23
<i>¿Qué es el estar-en-común?</i>	24
<i>¿Qué es la Comunidad Impersonal?</i>	25
<i>¿Qué es la Comunidad de Compenetración Personal</i>	26
<i>¿Cómo concibe la comunidad la psicología comunitaria?</i>	27
<i>Definiciones de Comunidad</i>	27
<i>¿Cuáles son los principales componentes de la comunidad?</i>	28
<i>¿Qué cuestionamientos se hacen al concepto de comunidad en psicología comunitaria?</i>	30
LA COMUNIDAD INTEGRAL	32
LA COMUNIDAD NACIONAL: LA CHILENIDAD	34
PARTE II. LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA Y LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD	41
LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA O LA ESCUELA COMO COMUNIDAD:.....	42
<i>Matriz institucional/Matriz comunitaria</i>	43
<i>Saber experto institucional y saber comunitario</i>	45
ACONTECIMIENTO COMUNITARIO Y PRAXIS CONVERSACIONAL.....	50
<i>¿Qué es un acontecimiento?</i>	51
<i>Dimensiones del Acontecimiento</i>	52
<i>La Praxis Conversacional</i>	54
<i>Praxis conversacional y Reflexividad</i>	56
COMUNIDADES DE PRÁCTICA	57
<i>Comunidades de práctica y aprendizaje</i>	59
<i>La Comunidad educativa y las comunidades de práctica</i>	59
LA ESCUELA COMO SISTEMA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	62
<i>¿Qué es un sistema de gestión del conocimiento?</i>	62
<i>Los dispositivos de gestión del conocimiento</i>	63
LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA	65
<i>Bases conceptuales y metodológicas</i>	66
<i>Modelo operativo y Modelos de Acción</i>	68

<i>El modelo formal de gestión del conocimiento</i>	70
<i>Flujo 1: Prácticas de Formalización del conocimiento en textos programáticos</i>	72
<i>Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento</i>	72
<i>Flujo 3: Praxis, producción y uso del conocimiento</i>	73
<i>Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento</i>	76
LA DINAMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	78
<i>Dominios críticos y flujograma de la gestión del conocimiento</i>	79
<i>La Dinamización del conocimiento: operaciones, momentos y ciclos</i>	80
<i>La planificación situacional de la dinamización del conocimiento</i>	82
<i>Los dominios críticos de dinamización del conocimiento</i>	83
<i>Redes para la dinamización de conocimiento</i>	88
<i>Profesional reflexivo</i>	89
<i>¿Qué es ser un dinamizador de conocimiento?</i>	89
<i>Factores Condicionantes</i>	90
<i>El curso como sistema de gestión del conocimiento</i>	92
LA INCLUSIÓN SOCIOCOMUNITARIA	98
<i>Eje 1 Escala Individuo – Escala Estructuras</i>	101
<i>Eje 2 Escala Comunitaria – Escala Institucional</i>	101
LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD	104
<i>El modelo Integrado de redes sociales</i>	107
<i>La Estrategia de red</i>	109
LA ESCUELA ABIERTA	112
<i>Proximidad comunitaria</i>	112
<i>Apertura inespecífica</i>	113
<i>Apertura curricular</i>	114
PARTE III: COMUNIDAD EDUCATIVA, SALUD MENTAL Y GESTIÓN DE LA CRISIS	115
COMUNIDADES EDUCATIVAS Y CRISIS	116
<i>Salud mental comunitaria</i>	116
<i>La dimensión afectiva de la comunidad</i>	119
<i>Promover</i>	119
<i>Enfrentar las situaciones críticas</i>	120
<i>Pandemia y crisis</i>	121
LA GESTIÓN DEL RIESGO PARA LA RESILIENCIA COMUNITARIA	123
<i>Momentos del ciclo de gestión del riesgo para la resiliencia comunitaria</i>	123
<i>Propuesta para gobernanza de la crisis</i>	125
EL IMPACTO DEL TRABAJO DIGITAL	128
<i>Lo virtual</i>	128
<i>Algunas conjeturas generales</i>	129
SALUD MENTAL Y GESTIÓN DE LA CRISIS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS	132
<i>Las y Los Estudiantes Del Magíster</i>	132
<i>El caso de las escuelas en contexto de encierro</i>	135
EL MODELO DE ORGANIZACIÓN PARA ENFRENTAR EMERGENCIAS	140
<i>Unidad de Gestión Estratégica</i>	141
<i>Unidad de Gestión Comunicacional</i>	142
<i>Unidad de Gestión Tecnológica</i>	143

<i>Unidad de Gestión del Cuidado</i>	143
<i>Unidad de Gestión Pedagógica</i>	144
<i>Unidad de Gestión de Redes</i>	145
LA GOBERNANZA SOCIOCOMUNITARIA DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS	146
BIBLIOGRAFÍA	159
ÍNDICE TEMÁTICO	169
NOTAS FINALES	173

TABLA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 LAS PERSONAS EN EL MUNDO DEL SISTEMA Y EL MUNDO DE LA VIDA	13
ILUSTRACIÓN 2 PLANOS COMUNITARIOS	22
ILUSTRACIÓN 3 COMPONENTES DE LA COMUNIDAD	29
ILUSTRACIÓN 4 LA COMUNIDAD INTEGRAL	33
ILUSTRACIÓN 5 NATURALEZA HÍBRIDA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	44
ILUSTRACIÓN 6 MYTHOS COMUNITARIO	48
ILUSTRACIÓN 7 FLUJOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	71
ILUSTRACIÓN 8 MODELO DE CAPACIDAD	75
ILUSTRACIÓN 9 DOMINIOS CRÍTICOS PARA LA DINAMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	78
ILUSTRACIÓN 10 FLUJOGRAMA DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	79
ILUSTRACIÓN 11 PLAN DE DINAMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS	90
ILUSTRACIÓN 12 EL CURSO COMO GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	93
ILUSTRACIÓN 13 DISPOSITIVOS DEL SISTEMA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	95
ILUSTRACIÓN 14 LA INCLUSIÓN SOCIOCOMUNITARIA	98
ILUSTRACIÓN 15 MODELO SOCIOCOMUNITARIO	100
ILUSTRACIÓN 16 RED SOCIAL	105
ILUSTRACIÓN 17 EL MUNDO SOCIOCOMUNITARIO DE LAS PERSONAS	106
ILUSTRACIÓN 18 MODELO INTEGRADO DE REDES SOCIALES	107
ILUSTRACIÓN 19 LAS PERSONAS EN EL MUNDO DEL SISTEMA Y EL MUNDO DE LA VIDA	110
ILUSTRACIÓN 20 REDES SOCIOCÉNTRICAS	111
ILUSTRACIÓN 21 REDES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS	111
ILUSTRACIÓN 22 CONTINUOS EN SALUD MENTAL	117
ILUSTRACIÓN 23 MODELO DE SALUD MENTAL	118
ILUSTRACIÓN 24 CICLO DE GESTIÓN DEL RIESGO	124
ILUSTRACIÓN 25 FORMACIÓN CONTEXTUAL DE LOS MICROCENTROS	136
ILUSTRACIÓN 26 MODELO DE GESTIÓN DE CRISIS EN ESCUELAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO	141
ILUSTRACIÓN 27 MODELO SOCIOCOMUNITARIO	146
ILUSTRACIÓN 28 INCLUSIÓN SOCIOCOMUNITARIA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	156

AGRADECIMIENTOS

En este texto recopilo todos los temas trabajados en el curso Comunidad Educativa del Magíster de Currículum y Comunidad Educativa del Departamento de Educación y en el Magíster de Psicología con mención en Psicología Comunitaria del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Recupero además el conocimiento producido por los (as) estudiantes en sus trabajos grupales, tesis y actividades formativas equivalentes (AFE). Vayan para ellos(as) pues mis agradecimientos por las ricas conversaciones, discusiones, retroalimentaciones y reflexiones, y en especial, por haberme permitido conocer desde sus propias voces sus experiencias como protagonistas de sus comunidades educativas.

A su vez, estos temas tienen entre sus principales fuentes experiencias de sistematización y modelización -desde el marco analítico del enfoque comunitario- de estrategias aplicadas en diversos proyectos sociales donde he participado como consultor, relator, investigador y en algunas de ellas en tareas de gestión. Destaco en este registro a instituciones, entre otras, como UNICEF, SENAME, Consejo Nacional de la Infancia, FOSIS, JUNAEB, Servicio de Salud Metropolitano Sur y las Escuelas en Contexto de Encierro de MINEDUC.

Menciono con especial afecto el apoyo de mis colegas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile entre quienes destaco a Manuel Silva, Hugo Torres y Pablo López quienes me han abierto la posibilidad de trabajar como académico en los programas de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa y Magíster de Gestión Educacional del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Vaya también un reconocimiento especial a la profesora Alejandra Farías Köhnenkamp por haber revisado este texto, por sus comentarios y reflexiones críticas y al profesor y colega Pablo Valdivieso Tocornal por su permanente apoyo y gentileza de escribir el prólogo de este libro.

PRÓLOGO

Escribir el prólogo de este libro es de alguna manera, poder anticipar (de manera breve) aquello que pueda resultar relevante en la obra que vendrá a continuación.

Para ello propongo dos aspectos: el primero es decir algo sobre el autor (al fin y al **cabo**, toda obra puede entenderse como un acto autobiográfico y como la sistematización de la experiencia). El segundo aspecto es entregar pistas al lector para comprender la estructura (y contenidos) principales de la obra.

Empecemos entonces por desarrollar algunas pinceladas respecto del autor de este texto. Víctor Manuel Martínez Ravanal, es probablemente uno de los **cientistas** sociales más relevantes en el concierto nacional de la disciplina denominada psicología comunitaria. Su desarrollo cultural (músico, tallador en madera, amante de las culturas populares), académico (psicólogo y magíster en filosofía; exiliado en Rumania y Francia durante 17 años; profesor universitario en los últimos 20 años) y ciudadano (profesional ligado a múltiples organizaciones sociales y educativas), hacen de él un ser humano de extraordinaria calidad humana, académica y profesional. El texto que el lector tiene en sus manos es el encuentro entre sus reflexiones teóricas y su larga experiencia formando parte de múltiples experiencias comunitarias ya sea como participante ya sea como académico. Quizás una de las cosas más interesante es que lo que él ofrece en este libro es una teorización propia (aunque como diría Giovanni Papini “nada es mío”), producto de haber sido un agudo observador de la realidad psicosocial y un comprometido actor con los procesos sociocomunitarios de nuestro país desde los años 70 del siglo pasado.

Si, el profesor Martínez, es un autor prolífico, un incansable activista de la causa comunitaria y un respetado colega. Este respeto lo compartimos tanto académicos como sus estudiantes. Entre estos últimos, es importante destacar a todos quienes siguen acudiendo a él para que los asesore en sus investigaciones o en sus procesos de praxis comunitaria.

Presentado al autor, presentemos la obra.

Vamos ahora a desarrollar sólo algunas pistas que permiten mirar la obra que tienen en sus manos (así diríamos antes) ahora que tienen frente a sus pantallas lo que es algo propio de esta era digital.

Para lo anterior, lo primero que recomiendo, es que analicen (reflexivamente) el Índice de este libro. La experiencia me dice que es allí en el cual el lector encontrará sintetizada la intención de un autor; el qué se dice allí, el cómo se organiza y secuencia los títulos y subtítulos suele constituirse en una suerte de biografía conceptual respecto de la temática que aborda la obra. Es el índice de un texto aquel espacio que, como pocos, habla de la intencionalidad del autor.

Dicho lo anterior, quisiera plantear algunos aspectos de la obra que parecen de especial relevancia. Lo haré siguiendo los tres grandes actos (capítulos).

En el primer acto el autor desarrolla su teorización de lo que denomina *“El enfoque comunitario”*. Encontrará allí el lector una teoría de factura original en la que se realiza una bella discusión de lo que es la comunidad y las maneras en que esta se expresa. Para ello el autor dialoga con científicos sociales y filósofos y anticipa que la escuela será un espacio comunitario tanto en la dimensión institucional como vital (formal y relacional), o como nos propone un encuentro entre el mundo de las instituciones y el mundo de la vida.

Ya concluido el primer acto, que se constituye en la base sobre la cual se puede pasar al segundo acto, el profesor Martínez pone en acción los conceptos ya desarrollados planteando dos ideas que forman parte de un todo: por una parte, *“la comunidad en la escuela”* y por otra, *“la escuela en la comunidad”*. En este capítulo se despliega en profundidad la aplicabilidad de sus postulados, proponiéndonos que la escuela es una *“comunidad de práctica”*, cuya función principal es la *“gestión del conocimiento”*. Nos dirá *“Esta comunidad que se configura en su interior en gran medida pasa a constituir la principal condición de posibilidad para el cumplimiento de su misión institucional: la escuela para lograr sus objetivos emplea una estrategia comunitaria: configura en su interior una comunidad, la comunidad educativa”*.

Asimismo, refiriéndose a la escuela en la comunidad, desarrolla la relevancia de comprender a la institución escolar como parte de una red sociocomunitaria.

Así llegamos al tercer acto; allí, el autor invita a los actos anteriores (capítulos) a hacerse cargo de lo sucedido en Chile, y el mundo, a propósito de lo sucedido en las comunidades escolares y la educación, producto de la pandemia sociosanitaria que se inicia el año 2020. En un desarrollo construido desde su experiencia con escuelas en contexto de encierro y de grupos de conversación realizados con estudiantes de pedagogía en el ámbito del Programa de Magíster en Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, se despliega el último acto de esta obra: *Comunidad educativa, salud mental y gestión de la crisis*. Destaca aquí una dimensión fundamental de la vida, cual es la gestión de las situaciones de crisis en el ámbito escolar y de qué manera la escuela puede constituirse, entre otras, en un espacio de salud mental.

En el epílogo nuestro apreciado y respetado autor nos dirá *“A modo de síntesis de lo estudiado en este texto postulo que el Enfoque Comunitario permite comprender, por un lado, a la escuela como comunidad o la comunidad en la escuela, y por otro, a la escuela en la comunidad, es decir, al complejo sistema de vínculos que la escuela establece con su entorno”*.

Solo resta agradecer sinceramente este texto e invitar al lector a explorarlo

Pablo Valdivieso marzo 2022.-

Académico Departamento de Psicología y Coordinador del Magíster de Psicología Comunitaria de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

PRESENTACIÓN

En este texto analizo la escuela desde el enfoque comunitario. Mi intención prioritaria no es entregar respuestas a los problemas de la comunidad en la escuela y la escuela en la comunidad, sino más bien proponer un método para construir respuestas a este problema. La tesis central que presento en este libro es la siguiente:

La escuela es una organización de gestión del conocimiento cuyos recursos y propósitos están esencialmente centrados en las personas que la conforman. Configura para estas un espacio relacional para vincularlas como comunidad en torno a procesos de transformación individual y colectiva en una lógica de enseñanza-aprendizaje.

Su naturaleza es de carácter híbrido, pues articula de manera compleja una matriz institucional dominante - dada por el currículo y sus formas de administrarlo donde se opera con saber experto basado en el método científico- con una matriz comunitaria supeditada que gira fundamentalmente en torno al saber comunitario, la afectividad y el cuidado: la escuela, al ser efectivamente una organización de personas, necesita este soporte comunitario para lograr sus fines institucionales asociados al currículo.

La escuela tradicional -mediante una conducción y administración de carácter verticalista, gerencial, burocrática y universalizante- privilegia y promueve la matriz institucional y el conocimiento experto occidentalizante (currículo) relegando la comunidad, su saberes y las formas de producirlo, a un rol secundario y subordinado, llegando incluso a descalificarlos y no reconocerlos como conocimiento legítimo y fundamental para la existencia de las personas en sus contextos de vida. A su vez esta escuela tradicional genera una clausura que la desvincula de su entorno, posicionándose artificialmente como el único espacio educativo legítimo en la sociedad, desconociendo así el potencial educativo de las comunidades territoriales y digitales, las organizaciones, las redes, los programas y los movimientos sociales.

Desde el enfoque comunitario se revisa de manera crítica esta cosmovisión de la escuela y su modalidad de gestión y se propone la gobernanza sociocomunitaria como alternativa. En esta modalidad se resalta, por un lado, el mundo comunitario de la vida como espacio primordial de formación y aprendizaje expresado en las dimensiones clave de gestión del conocimiento, el flujo afectivo-emocional y el cuidado individual y colectivo.

Profesoras(es), educadoras, funcionarios(as) y estudiantes participan activamente en la toma de decisiones de su escuela deviniendo -desde sus respectivas posiciones en la organización- gestores del conocimiento, gestores de vínculos, gestores del cambio y gestores comunitarios, (re) construyendo la escuela como una real y efectiva Comunidad Educativa. Y, por otro lado, restituye los lazos indisolubles de la escuela con su entramado comunitario próximo, participando activamente en conjunto con otros actores en la construcción de una territorialidad activa.

Se postula así una apertura sustancial de la escuela a su comunidad interna y en el mismo proceso, una apertura expansiva a las comunidades de su entorno próximo.

Este libro está compuesto de tres partes.

La parte I está destinada al Enfoque Comunitario. Presento aquí los principales paradigmas que tensionan el análisis en este texto, a saber, el paradigma institucionalizante y el paradigma comunitario; el concepto de lo común como vector principal de esta estrategia analítica y la noción de comunidad en sus variantes principales.

En la parte II analizo la Comunidad en la Escuela (o la escuela como comunidad y la Escuela en la Comunidad. Trabajo aquí principalmente el concepto de Comunidad Educativa que deriva del análisis desde el Enfoque Comunitario y la propuesta de interpretar la escuela como un Sistema de Gestión del Conocimiento. Finalizo esta parte con el análisis, desde el modelo de redes sociales, de las relaciones de la Escuela con su entorno.

En la parte III presento una propuesta -siempre desde el enfoque comunitario- para reflexionar sobre cómo las comunidades educativas gestionaron la crisis generada por la pandemia. En esta sección tomo como referencia empírica, por un lado, los trabajos de investigación desarrollados por los(as) estudiantes de los programas de magíster de Currículum y Comunidad Educativa y Estrategias de Acción desde el Enfoque Comunitario de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y, por otro, la muy interesante experiencia desarrollada por los equipos docentes de las Escuelas en Contexto de Encierro, tomando como fuente la sistematización y modelización de esta experiencia hecha por la profesora Alejandra Farías.

Finalmente, en la parte IV, y a modo de síntesis, presento la propuesta de Gobernanza Sociocomunitaria de la escuela que recoge en lo esencial los conceptos, modelos y metodologías trabajadas en este texto.

PARTE I: EL ENFOQUE COMUNITARIO: MODELO DE REFERENCIA

Un día le pregunté a un paisano que era para él la pampa. Después de un rato dijo 'la pampa es el cielo al revés' (Atahualpa Yupanqui).

Las preguntas que guían esta primera parte son las siguientes:

¿En qué consiste el paradigma institucionalizante que domina actualmente las organizaciones educativas? ¿En qué consiste el paradigma comunitario? ¿Cómo articular ambos paradigmas?

¿Qué es Lo Común y cuál es su relevancia para la comprensión crítica de la comunidad educativa?

¿Qué entendemos por Comunidad y en que modalidades se presenta? ¿Cómo concibe la psicología comunitaria la comunidad y cuales son las críticas que se le pueden plantear? ¿Qué es la comunidad integral?

EL PARADIGMA INSTITUCIONALIZANTE

El paradigma institucionalizante refleja el modo de pensar y actuar del mundo del sistema. El mundo del sistema está referido fundamentalmente al espacio institucional y en especial, a las estructuras y modalidades de gestión propias del Estado y el mercado.

El mundo institucional dominante tiene como referencia un modelo occidentalizante y está construido sobre la base de una lógica estructurada, digital, lineal, "racional", instrumental y fragmentadora (paradigma de la simplicidad); con una distribución organigrámica del poder, una alta concentración de la toma de decisiones y un alto nivel de formalización de los procedimientos internos (burocracia). Las relaciones entre las personas son de tipo secundario (de comunidad impersonal), de roles predefinidos; las acciones y actividades tienen un alto grado de segmentación y especialización.

En este mundo del sistema los conocimientos que lo sostienen y vehiculan están, supuestamente, producidos por las reglas rigurosas y estandarizadas del método científico. Desde allí sólo es real lo objetivable, lo cuantificable, lo clasificable, lo calculable, lo medible, lo planificable, lo controlable, lo evidenciable, lo demostrable, lo formalizable. Es decir, solo es real lo iluminado y lo iluminable por el método científico de raíz fundamentalmente occidental. Esta forma de presentar las cosas relega a zonas de oscuridad el saber comunitario.

Los dispositivos institucionales del mundo del sistema dependen de un presupuesto (generalmente asignado por otras instituciones a las que se encuentran supeditados), funcionan sobre la base de reglas explícitas y orientadas hacia el logro de una misión, de objetivos y de metas. Poseen mecanismos internos de regulación, un sistema de control, supervisión y evaluación.

En base a esta epistemología interna, las instituciones buscan construir a su imagen y semejanza el mundo de la vida (comunidad) al que se dirigen. No tratan con comunidades, sino con individuos aislados adscritos a categorías colectivas ficticias y artificiales (pacientes, clientes, usuarios, beneficiarios, consumidores, etc.). Aplican así un modelo que podemos denominar Sujeto-céntrico:

- El individuo es concebido fundamentalmente como sujeto. La noción de sujeto implica un ente clausurado sobre sí mismo que empieza por ser lo que es (independiente de los demás) y una vez que llega a ser plenamente lo que es -bastándose y reposando elementalmente sobre sí mismo- se relaciona y actúa sobre lo social comunitario.
- Estamos hablando aquí del sujeto desvinculado propio de la modernidad. Este sujeto que, luego de un largo proceso de interiorización progresiva, se desvincula de la naturaleza, de los demás, de sus tradiciones, de sí mismo y de su cuerpo, a fin de adquirir el máximo de autonomía y control racional-instrumental sobre un mundo totalmente objetivado.

- El sujeto debe ser dueño de sí mismo, independiente, autosuficiente y autocontrolado. Se desliga de los lazos comunitarios tradicionales para afirmar su individualidad. La tradición comunitaria deja de ser su principal guía de acción. Los arraigos territoriales son irrelevantes.

En este paradigma institucionalizante la relación entre las personas del mundo de la vida (comunidad) y las personas del mundo del sistema (institucionalidad) se reduce a lo siguiente:

Ilustración 1 las personas en el mundo del sistema y el mundo de la vida

MUNDO DEL SISTEMA	MUNDO DE LA VIDA
Agentes	Pacientes
Proveedores	Usuarios
Prestadores	Clientes
Benefactores	Beneficiarios
Productores	Consumidores

En el paradigma institucionalizante no interesan las relaciones de los individuos entre sí, sino la relación de estos individuos con la institucionalidad. Se espera, en una perspectiva muy auto referencial, que los individuos, en su relación con la institución y en su vida cotidiana, se conduzcan de acuerdo con las reglas y valores propios de la misma institución (orden, jerarquía, racionalidad, eficiencia, eficacia, etc.). Se espera además que los individuos acepten sin demasiado cuestionamiento su poder “experto” para decidir sobre sus vidas (en su salud, educación, vivienda, seguridad, entretención, comunicación, proyectos de vida, etc.).

Las instituciones buscan incluso despersonalizar al máximo la relación con los individuos a los que están dirigidas, vaciando esta relación de toda subjetividad. Por un lado, para cumplir con indicadores de eficiencia (el vínculo personalizado consume mucho tiempo y, por tanto, incrementa los costos) y por otro, por razones de contención emocional: intentan evitar que las tensiones y el sufrimiento de las personas (especialmente de aquellas más vulnerables) “recalienten” el espacio institucional y alteren el desempeño laboral de los funcionarixs.

Estos dispositivos institucionales, incluso aquellos que están instalados en un mismo espacio local (comuna, barrio, etc.) prácticamente no se relacionan entre sí. Lo más común es que operen en forma aislada, egocéntrica: no están diseñados ni obligados a trabajar en red. Tienen un funcionamiento de tipo burocrático, adecuado para un entorno simple y estable, siendo que ellas están implantadas en un entorno complejo y dinámico. Y en las estrategias de red que implementan los vínculos son débiles, instrumentales, fugaces, inestables. Al funcionar de esta manera, las instituciones entran en un círculo vicioso que termina minándolas de manera gradual y progresiva en su salud mental (Martínez, 2006, págs. 13-14).

Los dispositivos de la institucionalidad dominante funcionan con un modelo rígido de integración, con baja capacidad inclusiva, donde lo que importa es la adaptación de las personas a las reglas establecidas por el sistema con exigencias de resignar su diversidad.

En este paradigma, sobre todo en Chile, se realiza la gestión de los programas, en especial de los programas de proximidad comunitaria, desde una cultura de la sospecha, lo que se traduce en prácticas autoritarias de supervisión y control donde importan más el cumplimiento de las reglas fijas e inamovibles (sancionadas mediante convenios rígidos) dictadas arbitrariamente por la institucionalidad que el ajuste de estas a los requerimientos de los contextos situacionales donde se ponen en práctica. Este modo de proceder desconfía radicalmente de los profesionales de la acción que ejecutan estos programas y los posiciona como simples autómatas-operadores sin capacidad para tomar decisiones por sí mismos.

EL PARADIGMA COMUNITARIO

El paradigma comunitario expresa una modalidad distinta de relación entre la institucionalidad y el mundo de la vida de las personas. Este modelo concibe lo comunitario como constitutivo del ser humano y que, por tanto, está en su propio diseño como realidad personal. El ser humano está inmediata y regularmente abierto al mundo, a los demás, a las cosas, a la naturaleza; no hay sujeto sin mundo (Heidegger, 2002, pág. 79). Las personas no son entes clausurados, cerrados en sí mismos en una pura interioridad. No es entonces una opción ser comunitario: lo somos desde siempre.

La comunidad no es ni una suma de individuos – por tanto, no es reductible a ellos por más que no sea nada sin ellos- ni una sustancia: es fundamentalmente una matriz de vinculación y praxis. Desde esta perspectiva relacional, la comunidad no es una ‘subjetividad inflada’, o una ‘megasubjetividad’ o una ‘mega-persona’ (Esposito, 2007); ni sujeto colectivo que integre orgánicamente a los individuos, que por lo mismo dejarían de serlo. No es la fusión comulgante de las personas, sino la exposición, la apertura a la alteridad radicalⁱ, la exterioridad, la comparecencia de los unos a los otros (Nancy, 2000).

Lo que tienen en común las personas no es el ser común, sino el Estar-En-Común; el estar juntos de la alteridad. Es la Comunidad De Los Otros: cada persona es un otro para los otros con los que comparte un estar-en-común (Nancy, 2000, pág. 152).

En la comunidad las personas se moldean e intervienen recíprocamente en sus modos primarios de enfrentamiento con las cosas, con los demás y consigo mismo. Las maneras efectivas de vivir en comunidad que tienen los seres humanos no les surgen desde dentro, sino que son producto de la impronta física que los otros van dejando en sus realidades personales. En la comunidad las personas están realmente inmersas las unas en las otras apropiándose cada una de ellas de la vida de las demás (Zubiri, 2007, págs. 304-305). Las vidas de los otros –como posibilidades- son fuente de vida para todos los demás.

Los patrones organizacionales comunitarios de vinculación quedan registrados en el cuerpo humano como habitus o sistema de hábitos. La comunidad adquiere realidad a través del

registro. Sin la posibilidad de inscripción no habría comunidad. El registro, la inscripción posibilitan la construcción de lo común; lo común queda en el registro y la inscripción (Ferraris, 2012).

ARTICULACIÓN DE AMBAS LÓGICAS

Si bien existen importantes diferencias entre la lógica del mundo de la vida y la lógica institucional del mundo del sistema, ambas lógicas son perfectamente articulables. Desde el enfoque comunitario se busca instaurar un nuevo diálogo, un nuevo 'contrato' entre las instituciones y la comunidad. He aquí uno de los grandes desafíos para los profesionales que empleamos este enfoque.

- El mundo de la vida y el mundo del sistema poseen lógicas distintas de estructura y funcionamiento. La institución está presidida por una lógica instrumental, digital, mientras que la comunidad se rige por una lógica de tipo substancial, donde predominan las relaciones más personalizadas, naturales y orgánicas.
- Lo institucional es objetivante, homogeneizante, imperialista, autorreferente, cientifizante; opera con el paradigma de la simplicidad y con el principio de control.
- Lo comunitario es siempre local, complejo, abierto a la incertidumbre, situacional. Es el mundo de los sistemas humanos naturales.
- La comunidad es autónoma, se acopla estructuralmente a lo institucional, pero no se somete mecánicamente a su lógica.
- La comunidad sitúa a los individuos en el mundo de la vida, asignándole identidad, validación, reconocimiento, pertenencia, territorios, lengua, cultura.
- En el discurso tradicional, la institución es concebida como la depositaria del saber científico y técnico, a partir del cual proporciona y distribuye servicios especializados a las personas y comunidades en una amplia gama de ámbitos críticos de la existencia social. Esta relación de "experto/institución vs no experto/comunidad", da lugar en la práctica a una relación donde el poder está mayoritariamente concentrado en las instituciones.

Pero ambas lógicas no son incompatibles, pueden articularse e incluso complementarse en el diseño, implementación, gestión, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social. Esta articulación, para ser eficaz y pertinente, implica de parte de la institución de una aproximación estratégica a la lógica de funcionamiento de las comunidades. La institución debe operar un cambio epistemológico que se exprese posteriormente en sus proyectos de acción:

- Por un lado, debe aprender a ver y reconocer la existencia de un sistema comunitario vivo y operante, autónomo, conectado territorialmente y con suficiente poder como para decidir sobre la suerte de políticas sociales, programas y proyectos.
- Por otro lado, debe incorporar a este sistema comunitario como un interlocutor válido en el diseño e implementación de políticas sociales, programas y proyectos

En esta articulación la institución necesita admitir que está tratando con sujetos de discurso y acción:

- Que poseen capacidades y competencias; conocimientos y un saber práctico de alta validez ecológica, derivados de sus propias experiencias de vida, pero también recibidos desde las comunidades a las que pertenecen.
- Que poseen la suficiente autonomía para decidir sobre sus proyectos de vida.
- Que no actúan como individuos aislados, sino como personas insertas en sistemas sociales 'naturales' (como la familia, las redes sociales, las comunidades, etc.) con los que se identifican y desarrollan sentidos psicológicos de pertenencia;

Tomando en consideración estas dimensiones, las instituciones deben estimular y planificar la participación de los sujetos/actores en la definición de sus propios problemas, en el diseño de las estrategias de intervención, en la implementación, evaluación y sistematización de estas (reconociendo y validando el saber práctico de los sujetos y las comunidades). Esta forma de operar implica para la institución un manejo estratégico de las relaciones de poder con la comunidad, abandonando las posiciones organigráficas y verticalistas en el proceso de toma de decisiones, abriendo así espacios flexibles de participación para la comunidad (Martínez, 2006, págs. 15-16).

LO COMÚN

Para la comprensión del mundo comunitario de la vida y su posicionamiento con poder en la gestión de las políticas públicas de proximidad comunitaria la psicología comunitaria necesita de una ontología de lo común, tanto en sus componentes teóricos como en sus derivaciones prácticas. En este apartado avanzaré algunas propuestas al respecto nutriendo la reflexión sobre lo común y la comunidad desde las visiones de varios autores dentro de los que destacan: Dardot y Laval, Zubiri, Heidegger, Schutz, González, Arendt, Ellacuría, Pannikar, Eliade, Ferraris, Lévy y Ortega y Gasset y por supuesto, siempre pensando desde la perspectiva latinoamericana.

Lo común es un principio político

Para Dardot y Laval lo común es un principio político de gran potencia en los procesos de transformación social, capaz de impulsar nuevas formas de organización y otros equilibrios de poder en la articulación entre el mundo institucional y el mundo comunitario de la vida.

Lo común como principio es lo que viene primero y funda todo el resto y es lo que rige toda la actividad política. Como principio político consiste fundamentalmente en la praxis colectiva de deliberación mediante la cual las personas determinan autónomamente su actuar común mediante el establecimiento de un sistema de reglas para su vinculación consigo mismas, con su entorno, con los recursos naturales y con la institucionalidad (Estado y mercado). Lo que es común es lo que los agentes desde sus prácticas colectivas instituyentes decidan que sea común. La praxis humana es siempre co-actividad, co-obligación, co-operación y reciprocidad para todas las personas comprometidas en una tarea común (Dardot, Laval, 2015).

Para estos autores no hay que confundir lo común con el 'bien común', con lo que es común o compartido por un conjunto de personas. Lo común no es una cosa, es praxis y es solamente mediante la praxis que ciertas 'cosas' (el agua, territorios, plazas; el conocimiento, la información, la salud mental, plazas, calles, barrios, etc.) pueden llegar a ser comunes a una comunidad. Ahora bien, al ser creadas por actividades de puesta en común estas cosas pasan a ser '**los comunes**', es decir, lo hecho común por las prácticas colectivas. Es la praxis la que 'comuniza' estas cosas al *"inscribirlas en un espacio institucional por la producción de reglas específicas relativas al modo en que una comunidad se hace cargo de ellas"* (Dardot, Laval, 2015). La praxis humana es así la fuente de las normas y del sistema de reglas.

Los comunes entonces (fluviales, forestales, informacionales, del conocimiento, etc.) son instituidos por una práctica instituyente que define y sostiene las reglas de su uso común por una comunidad. Es la comunidad de personas quien decide entonces lo que debe ser de uso común, lo que debe quedar instituido como un común, lo que debe ser gobernado como común. Estos comunes deben ser instituidos por la comunidad como inapropiables - es decir, no apropiables privadamente por las personas, ni por el mercado ni por el Estado- y quedar así reservados para el uso colectivo.

Como principio político estas prácticas instituyentes pueden constituir formas cooperativas de producción, establecimiento de reglas colectivas de uso, gestión colectiva y distribución de los

recursos donde prevalece la utilidad social frente a la rentabilidad económica (Dardot, Laval, 2015). Extender la lógica de lo común al dominio del trabajo, de la gestión de la sociedad, del conocimiento, de la información, de la memoria, del medio ambiente, del agua y del clima constituye una alternativa a la lógica privatizadora neoliberal. Luego, es también un principio de resistencia en la medida en que pone de relieve la cooperación, la puesta en común, la apropiación y el uso colectivo frente a la apropiación privada.

En el enfoque comunitario interesa en especial lo común y los comunes de las comunidades locales de vida y lo común y los comunes de las comunidades de práctica al interior de la institucionalidad y los programas de proximidad comunitaria. Entre otras cosas, nos preocupará como lo común constituye una palanca ineludible para la construcción de agencia comunitaria y como herramienta fundamental en los procesos de transformación social y política.

Cuando hablamos de comunidades locales de vida, hablamos de prácticas de lo común y de los comunes de un colectivo de actores que generan una clausura construyendo fronteras que las distinguen de otras prácticas de lo común y que generalmente están vinculados a un territorio determinado. Nos interesa en especial estudiar, por un lado, como estas comunidades de vida mediante la praxis común se reapropian de lugares vitales para su existencia (los comunes) y los protegen de la apropiación institucional y privada; en el fondo, como se reapropian de sí mismas en sus capacidades y saberes y en su poder instituyente al interior de la política pública conducida y capturada por las instituciones estatales y el mercado.

Y por otro, nos interesa cómo las comunidades de práctica de los equipos profesionales que trabajan en los programas de proximidad comunitaria, a la vez que se recuperan en sus capacidades, contribuyen desde la institucionalidad a la reapropiación de lo común de las comunidades de vida con las que trabajan, promoviendo así la construcción, expansión y robustecimiento de espacios de autonomía y gobernanza en los temas que interesan directamente a sus vidas.

No hay que confundir lo común con la comunidad

Desde una perspectiva más conceptual, no hay que confundir lo común con la comunidad, son realidades distintas, pero estrechamente asociadas. Lo común está dado por las prácticas colectivas sostenidas y continuas de puesta en común (Dardot, 2016). En cambio, la comunidad es a la vez esta praxis colectiva y el producto de esta praxis.

Lo común es preciso entenderlo "...como un efecto de composición de relaciones que genera nuevos individuos, cuerpo de cuerpos (Spinoza, 1986). Lo común no es propiedad ni sustancia, sino un conjunto de relaciones que componen un cuerpo y que está en constante mutabilidad y variación. En tanto que efecto de composición, lo común indica un aumento y expansión de la potencia colectiva de obrar" (Monetti, Piquinela, 2019)

Lo común está en la vinculación práctica; se expresa y se genera en la praxis de personas que coparticipan en una actividad común, que intercambian dones y retribuciones (en el plano simbólico, afectivo e instrumental) al desarrollar conjuntamente una tarea colectiva (Dardot,

Laval, 2015); así concebido, tiene un carácter situacional instituyente, se va reorganizando en proceso y ajustándose al devenir humano en contextos de alta incertidumbre.

En la realidad, la comunidad opera como un núcleo vinculante dinámico, conformado por lo común instituido del estar en común (creencias, convicciones, intereses, emociones, proyectos, gustos, preferencias, identidades, representaciones, imágenes, afectos, emociones, sentimientos de pertenencia; signos, símbolos; pensamientos, percepciones, actitudes, opiniones) y por las prácticas de puestas en común para instituirlo.

Este núcleo vinculante, de potencia instituyente, proporciona a las personas las bases para el estar en común, y a su vez, este estar en común sigue siendo tal en la exacta medida en que contribuye a la construcción del núcleo vinculante. En este dinamismo cada persona construye y afianza su ser para sí (intimidad), conservando su singularidad en el mismo movimiento de construir su comunalidad; de hecho, ambos procesos se necesitan y condicionan; a la vez que este núcleo vinculante de lo común atrapa a las personas en una comunidad, las retiene en su individualidad y las hace orbitar en calidad de singularidades: este núcleo vinculante sostiene las identidades individuales, conectándolas dinámicamente con lo común compartidoⁱⁱ.

Parafraseando a Pierre Lévy, este núcleo vinculante constituye un 'objeto-vínculo' -simultánea o alternativamente compartido- que circula en la comunidad trazando sus relaciones internas. Este 'objeto-vínculo' es el mismo para todos los miembros de una comunidad, pero diferente para cada uno de ellos, pues cada persona se relaciona con él (apropiándose y desapropiándose) desde su propia posición en la alteridad compartida y siempre en modalidad de autoposesiónⁱⁱⁱ. Este núcleo vinculante construye y entrama internamente a la comunidad mediante un policentrismo giratorio, situando alternativa y efímeramente a cada persona como agente central, "*El centro huye así de sitio en sitio*" (Lévy, 1999). En esta metáfora giratoria el núcleo vinculante traza así las relaciones comunitarias haciendo circular incesantemente afectos, emociones, conocimientos, saberes y prácticas.

La comunogénesis (generación de una comunidad) pasa por la construcción de núcleos vinculantes. El núcleo vinculante es el motor de la comunidad, el componente operatorio que pone en relación a las personas, lo que las lleva a interactuar entre sí e intervenirse recíprocamente. A partir del núcleo se define el cuerpo comunitario, su interioridad (la zona de alteridad próxima), las fronteras y la exterioridad (la zona de alteridad distante). Este núcleo se transforma en permanencia para conservar su eficacia como motor aglutinante de la interactividad y la sociabilidad.

¿Dónde está situado el núcleo vinculante? En la interacción, en las prácticas vinculantes: cada vez que los sujetos interactúan (re)activan el núcleo vinculante de su comunidad, ya sea personal o impersonal. Es desde este núcleo vinculante de lo común que los sujetos construyen la realidad.

Cuando este núcleo vinculante es más sólido, estable, con mayor cohesión y permanencia tenemos entonces una comunidad. Cuando este núcleo es más frágil, provisorio, con menor cohesión interna, más circunstancial, más utilitario, tenemos entonces una red. El núcleo

vinculante de la comunidad tiene un mayor impacto sobre la subjetividad de los individuos: los atrapa con más fuerza, los construye con más determinación, moldea con mayor eficacia sus identidades. La diferencia entre comunidad y red no es solo extensiva, sino fundamentalmente intensiva: depende del nivel de densidad del núcleo vinculante. En las comunidades más estables el núcleo vinculante es el depositario activo de la memoria tradicional e histórica.

Este enfoque presenta a la comunidad como una realidad de alto dinamismo: es una praxis dinámica de puesta en común que -al ir generando sus propios bordes- produce lo instituido en el sentido de un sistema de reglas de vinculación que se mantienen en el tiempo y construyen su clausura y sello propio.

Lo propio de la comunidad está dado por las prácticas de autoorganización colectiva que -en el estar en común de las personas- generan núcleos de vinculación regulada en torno a actividades comunes, la principal de las cuales es convivir en alteridad radical y en modalidad de autoposesión.

Hay que entender las relaciones entre las personas al interior de una Comunidad como 'reglas puestas en práctica' y las reglas como 'prácticas relacionales'. Es lo que entendemos por Praxis. No es posible en este enfoque práctico instituyente separar vínculos y productos de esos vínculos. En lo real complejo son caras de una misma moneda, solo separables para fines analíticos. Lo común es entonces la práctica colectiva de producir en comunidad (crear, proteger, producir, recuperar, preservar, apropiarse, resistir, transformar) y los productos de esa práctica (reglas, normas, conocimientos, saberes, núcleos vinculantes). *La praxis instituyente "es al mismo tiempo la actividad que establece un nuevo sistema de reglas y la actividad que busca relanzar permanentemente este establecimiento, para evitar el deslizamiento de lo instituyente a lo instituido"* (Laval y Dardot, 2015, p. 504).

Estas reglas comunitarias están a su vez inscritas en el cuerpo de las personas (habitudes, habitus) y, por tanto, hay que diferenciarlas de las reglas formales, explicitadas en textos, reglamentos, decretos, leyes, etc., propias estas de las matrices institucionales. Lo común se instituye desde las hábitos, desde los cuerpos vividos moldeados por las experiencias y en permanente actualización desde las realidades situacionales siempre cambiantes e impredecibles. Lo común así concebido tiene carácter situacional instituyente, se va reorganizando en proceso, ajustándose al devenir humano en contextos de alta incertidumbre.

La praxis colectiva desde su sostenido y continuo dinamismo genera comunidad, mantiene la comunidad creada y continúa a tener una función instituyente en dicha comunidad, evitando así que esta se anquile, prefigurando la producción de nuevas reglas de vinculación o transformando las antiguas. Y por supuesto, los agentes de dichas prácticas son las personas. Lo común necesita de ser instituido activamente y en forma continua por la capacidad de puesta en común de las personas (Dardot, 239). En este dinamismo, parafraseando a Zubiri, las comunidades cada vez tienen que hacer cosas distintas (no hacer lo mismo) para seguir siendo las mismas (Zubiri, 1995).

LA NOCIÓN DE COMUNIDAD

En esta sección realizaré un análisis general del concepto de comunidad. En primer lugar, abordaremos este concepto desde una perspectiva ontológica. Desde esta perspectiva la comunidad se presenta en 3 planos o capas:

1. La comunidad Primordial
2. La comunidad Impersonal
3. La comunidad de Compenetración Personal (foco preferencial de la psicología comunitaria)

Este modelo nos entrega una visión mucho más amplia de la que nos proporciona la psicología comunitaria que se confina en la comunidad de compenetración personal, a tal punto que los psicólogos comunitarios postularán que cuando no hay comunidad de compenetración personal -y especialmente cuando no hay sentido psicológico de comunidad- simplemente no hay comunidad, la comunidad desaparece, lo que desde la ontología comunitaria constituye un errado reduccionismo psicologizante del concepto. Siempre hay comunidad. La comunidad de compenetración personal es solo uno de los planos de la comunidad.

¿Qué es la comunidad desde la perspectiva ontológica?

Lo 'común' en el ser humano se presenta por lo menos en tres planos o niveles estructurales

La comunidad emerge de la persona, la persona es constitutivamente comunitaria, es apertura al mundo. La persona –siendo a su vez un sistema clausurado y abierto- se abre al mundo desde sí misma en modalidad de autoposesión y en posición de alteridad radical respecto de las otras personas con las que comparte el estar-en-común (Zubiri, 2007). A esta comunidad de primer orden podemos denominarla comunidad primordial. Somos ontológicamente comunitarios.

La comunidad de segundo orden la tenemos cuando las personas – en apertura ontológica al mundo y por supuesto a los demás- se afectan entre sí al quedar vinculadas en un sistema de hábitos y de actuaciones. Las personas en posición comunitaria se van autoconfigurando en la realidad en una modalidad de acoplamiento dinámico en la que se intervienen recíprocamente en la construcción de sus acciones (Zubiri, 2007). A este segundo plano comunitario podemos denominarlo comunidad impersonal, porque lo relevante aquí es el proceso de influencias recíprocas que tiene lugar entre las personas, y no el nivel de personalización que puedan adquirir los vínculos entre ellas, dimensión que si juega un rol clave en la comunidad de tercer orden que por lo mismo denominaremos comunidad de compenetración personal.

En este tercer plano comunitario lo común adquiere una dimensión más psicológica en la que los procesos relevantes involucran de lleno la subjetividad de las personas: sus vivencias, sentimientos, identidades, prácticas, significaciones y sentidos. En este nivel estructural los otros ya no son solamente 'otros', sino fundamentalmente personas (Zubiri, 2007). Es la comunidad de las personas entrelazadas emocional y significativamente en la proximidad del 'mundo de la vida', en el mundo experiencialmente vivido de los encuentros cotidianos. Este es el nivel estructural en que se centra preferentemente la psicología comunitaria al trabajar con conceptos como sentido

psicológico de comunidad, sentimientos de pertenencia, identidad. El problema con esta disciplina se presenta cuando descuida los otros dos niveles (el de la comunidad de primer orden y de segundo orden), y afirma que solo hay comunidad cuando hay sentido psicológico de comunidad.

Ahora bien, esta distinción que he realizado entre los tres niveles obedece a propósitos analíticos. En la realidad, el fenómeno comunitario es único y unificado. La comunidad es un fenómeno integral en la que estos tres planos se encuentran estrechamente articulados, sosteniéndose los unos a los otros en la totalidad dinámica de las realidades personales.

Ilustración 2 planos comunitarios



¿Qué es la Comunidad Primordial?

En esta sección profundizaremos la noción de COMUNIDAD PRIMORDIAL. Para responder a esta pregunta me apoyaré en filósofos como Heidegger, Zubiri, Esposito, J.L Nancy, González.

Presentaré 3 aspectos clave de la Comunidad Primordial:

- Estar en el mundo
- Realidad
- Estar-en-común

Para Heidegger el ser humano debe ser comprendido desde su peculiar estructura originaria que él denomina 'estar-en-el-mundo'.

¿Qué es el estar-en-el-mundo’?

‘Estar-en-el-mundo’ es un modo de ser, una estructura intrínseca y a priori del ser humano: El ser humano está inmediata y regularmente en un mundo. No hay sujeto sin mundo (Heidegger, 2002, págs. 81, 142). El ser humano es radical apertura: está abierto al mundo, a sí mismo, a los demás.

Las cosas, los otros, sólo pueden comparecer y mostrarse para el ser humano en la medida en que este tiene mundo. Como tal el ser humano es un ente intramundano y se comprende ligado en su destino a los otros entes que comparecen para él dentro de su propio mundo (Heidegger, 2002, pág. 82). El ser humano habita el mundo ocupándose en él. Habérselas con algo, producir, cultivar, cuidar, usar, abandonar, emprender, interrogar, discutir, etc., son maneras de estar-en-el-mundo, maneras de ocuparse del mundo. Desde esta perspectiva, el estar-en-el-mundo no es una ‘propiedad’, que la persona tenga a veces y otras veces no tenga o tenga en grados variables. El ser humano no puede ser primeramente un ente desprovisto de estar-en-el-mundo, y que posteriormente se relacione con el mundo, concepción que encontramos con frecuencia en psicología social y comunitaria. Las personas sólo pueden relacionarse en la medida en que logren mostrarse desde sí mismas dentro de un mundo.

El mundo del ser humano es así un mundo en común, un mundo que comparte desde siempre con los otros (Heidegger, 2002, pág. 144). En síntesis, por su modo primario de ser el ser humano siempre está fuera, el mundo desde siempre le está descubierto.

¿Qué es la realidad?

Las otras personas comparecen para el ser humano en la apertura del mundo, pero como entes que son otros que él mismo: es la alteridad: en el estar-en-el-mundo las cosas, las personas poseen en propio las propiedades que las caracterizan y son independientes de mis esquemas mentales: están en alteridad radical.

Para Zubiri (filósofo español) el ser humano es un animal de realidades y como tal está instalado, incrustado en el campo de la realidad. No es para él una opción estar fuera de la realidad o desinstalarse de ella. Esta realidad está dada por la naturaleza, las cosas, los objetos en posición de alteridad radical, pero también y en especial, por los otros seres humanos con los que convive, ya sea personal (comunidades de compenetración personal) o impersonalmente (comunidades impersonales).

Accedemos a la realidad por un acto primordial de la inteligencia. Desde esta perspectiva – denominada por Tirado ‘pasividad experiencial’- la conciencia no crea su propia situación, sino que se sorprende ya en ella (Tirado, 2005, pág. 36); desde su inicio la inteligencia nace inserta en la realidad, mi inteligencia es entonces ‘puesta en marcha’ desde fuera por algo que me precede y que tiene poder sobre mí: la realidad.

Pero también el ser humano es una realidad para sí mismo y esta realidad la vive en autoposición, perteneciéndose radicalmente a sí mismo.

Entre otras cosas, esto significa que la subjetividad es ulterior a la realidad, la realidad precede a la subjetividad, ella es constitutiva y constituyente de ésta: antes de ser sujetos somos singularidades reales. La realidad es lo inenmendable, lo que se resiste, lo irreductible, puesto que nosotros estamos desde siempre instalados en ella, y todo movimiento ulterior de la inteligencia es ya un movimiento al interior de la realidad (Tirado, 2005, págs. 64-65)

Otro autor importante en esta discusión es el filósofo francés contemporáneo Jean-Luc Nancy. La tesis central de este autor es que podemos concebir una comunidad primordial dada por el *estar-en-común de singularidades expuestas las unas a las otras*. Estos entes singulares finitos están distribuidos, ‘espaciados’, por un reparto que los vuelve otros para los otros entes singulares que comparten el estar-en-común. Lo que tienen en común entonces estos entes singulares no es el ser común, sino el estar-en-común (Nancy, 2000, pág. 152).

¿Qué es el estar-en-común?

Según Nancy, los entes singulares desde siempre están constitutivamente expuestos los unos a los otros; el estar-en-común es la forma de existencia de estos entes finitos.

Tal como ya lo señaló Heidegger y Zubiri, las singularidades no son entes clausurados, cerrados en sí mismos (en una pura interioridad). Para que exista comunidad las singularidades personales deben inclinarse fuera de sí mismas, hacia el afuera, hacia la exterioridad que es la base del estar-en-común (Nancy, 2000, pág. 59). Pero esta inclinación es previa a los individuos: somos arrojados al mundo ya inclinados los unos hacia los otros, antes de ser unos u otros.

La comunidad sólo le ocurre al ser singular. El individuo indiviso como tal (el ente clausurado sobre sí mismo, autosuficiente, no expuesto a los otros) no es más que una cosa sin comunicación, sin comunidad. Esta comunidad primordial es previa a una comunidad de sujetos, anterior a una comunidad de vínculos sociales, anterior a toda identidad: es “*la relación sin relación*” (Nancy, 2000, pág. 152).

Los seres singulares no se fusionan entre sí en un ser común, entre ellos no hay comunión, no hay interioridad común, hay comunicación. Luego, la comunidad no es la fusión comulgante de los entes singulares, sino la exposición, la apertura, la alteridad, la exterioridad, la comparecencia de los unos a los otros de los entes singulares (Nancy, 2000, pág. 57).

La comunidad, en este plano, no es ni lazo ni fusión en una interioridad común, es fundamentalmente relación ontológica de singularidades.

La comunidad es entonces la *comunidad de los otros*: cada ente singular es un otro para los otros con los que con-vive, con los que comparte un estar-en-común. En la comunidad, los entes singulares perciben su ‘sí mismo’ como una alteridad, es decir, los sí mismos de estos entes singulares se relacionan a través de su alteridad: la comunidad es el estar juntos de la alteridad (Nancy, 2000, pág. 151).

¿Qué es la Comunidad Impersonal?

En la relación ontológica del estar en común de la comunidad primordial las singularidades personales establecen vínculos sociales, se afectan recíprocamente y generan en común un corpus comunitario de reglas, normas y valores, una historia, una cultura. Se configura así la comunidad impersonal.

Para Zubiri en la posición de alteridad radical las personas quedan repartidas como *realidades* para sí mismas y para los demás con los que comparte el estar-en-común en el mundo. Al quedar repartidas como *realidades* –tanto para sí mismas como para los otros- los seres humanos se afectan entre sí en su proceso constitutivo de autoposeerse y autoconfigurarse como personas. En el plano humano “*la alteridad nos altera*” (Estrella, 2018). Es en este ‘recíproco afectarse’ para constituirse como personas que se sostendría radicalmente lo común de la comunidad impersonal.

¿En qué se afectan las personas entre sí?

Las personas se afectan, se influyen en sus modos de actuar, pensar, reflexionar, percibir y valorar; en las formas de relacionarse con los demás, consigo mismo, con la cosas del entorno, con la naturaleza; en las pautas de crianza, en las maneras de comer, vestir, bailar; en sus convicciones, creencias y prácticas religiosas, en sus opiniones políticas, en sus gustos y apetitos; en la forma de relacionarse con su cuerpo y el cuerpo de los otros, en los gestos, las posturas; en las maneras de abordar las relaciones amorosas; en los modos de divertirse y consumir; en las formas de afrontar los conflictos, las crisis de todo tipo; en las formas de relacionarse con los extraños a su comunidad, con los extranjeros, etc.

La tesis central de Zubiri –para los fines que interesan a este trabajo- es que el ser humano es un *animal de realidades*. Como tal está sometido al *poder de lo real*. La realidad es alteridad radical.

La realidad apoya al ser humano en su *ultimidad* en su carácter *posibilitante* y en su carácter *impelente*. Es decir, la realidad es el *último punto* de apoyo para las acciones humanas, constituye la *posibilidad* de todas las posibilidades de vida e *impele* inexorablemente al ser humano a ser realidad, a realizarse. El ser humano queda así “*instalado en la realidad de todo lo que es real, en el campo entero de la realidad*” (Zubiri, 2007, pág. 26).

Partiendo de la base que la comunidad es la configuración en alteridad de unos seres humanos respecto de los otros, la comunidad impersonal surge en la *unidad de vinculación* entre éstos, unidad en que la realidad de cada cual está afectada por la realidad de los demás. Esta vinculación práctica, física y real tiene el carácter de *habitud de alteridad* en que los individuos se afectan los unos a los otros en su condición radical de estar *constitutivamente vertidos a los demás*.

La *habitud de alteridad* no son acciones o comportamientos (hábitos operativos, habilidades, costumbres), sino *modos de enfrentamiento* del ser humano con los demás, consigo mismo y las cosas en el mundo (Zubiri, 2007, pág. 259).

En la comunidad impersonal la situación de los otros interviene en mi situación -en mi proceso de autodefinición y autoposesión personal- generando una *cosituación de convivencia* (Zubiri, 2007, pág. 224).

Cada persona realiza su vida en el sistema de posibilidades que le otorgan los demás. Las maneras efectivas de vivir en sociedad que tienen los seres humanos no les surgen desde dentro, sino que son producto de la impronta física que los otros van dejando en sus realidades personales.

El ser humano se sumerge así en una tradición, entendida como una reactualización de un sistema de posibilidades. La vida de los otros son posibilidades para mi propia vida (dinamismo de apropiación). Cada cual se va apropiando de la vida de los demás con los que convive (Zubiri, 2007, pág. 306).

No se reciben entonces modos efectivos de estar en la realidad, sino un sistema de posibilidades. La 'socialización' hay que concebirla como un proceso, un dinamismo de posibilidad de modos de estar en la realidad, de formas de autoposesión como personas.

A través de la habitud –en la que los otros quedan como realidad- el ser humano está real y físicamente modulado por los demás “...como piedrecillas que hay en el mar, las cuales, arrastradas sin cesar por las olas, se hacen tan redondas y similares entre ellas como dos granos de arena” (Olga Tokarczuk, Sobre los huesos rotos).

¿Qué es la Comunidad de Compenetración Personal

En la comunidad de compenetración personal las personas se vinculan y afectan entre sí -en función de sus dinanismos de autoposesión y autoconfiguración- en tanto que personas altamente diversas y diferenciadas. En esta comunidad los otros ya no son solamente 'otros', sino fundamentalmente personas. Pero es importante resaltar una vez más la unidad intrínseca de ambas comunidades. Si bien la comunidad de compenetración personal es considerada como unidad superior a la mera comunidad impersonal, esta última es una dimensión más primaria y radical. Luego, la comunidad de compenetración personal presupone estructuralmente la comunidad impersonal, y por supuesto, la comunidad primordial.

La compenetración personal nunca puede llegar a ser fusión personal total. Las personas no podrían ser tales sin esta vinculación práctica, pero tampoco podrían serlo si la comunidad de compenetración personal las fusionara en una megasubjetividad compacta como pareciera ser el caso en la noción de comunidad que maneja la psicología comunitaria y en las nociones sustancialistas de integración social que se manejan en ciencias sociales. Como ya lo hemos señalado, las personas están en alteridad radical.

La comunidad de compenetración personal se despliega en la alteridad próxima de los círculos de convivencia. Este rasgo, unido a que es compenetración personal, posibilita la emergencia de una diversidad individual de las personas. En las estructuras propias de la comunidad de compenetración personal la afectividad, los sentimientos, la emocionalidad juegan un rol clave. La

apropiación de posibilidades para la autoconfiguración de las personas –el proceso de personalización- tiene lugar entonces en contextos fundamentalmente afectivos.

Los sistemas de actuación de compenetración personal constituyen el principal nicho de inclusión sociocomunitaria para las personas. Estos sistemas de actuación adquieren una concreción efectiva en una gran variedad de estructuras: la familia de origen, la familia extensa, las redes sociales personales, las redes de pares, las redes vecinales, las redes locales comunitarias; las comunidades educativas; el barrio, la población, el condominio, la villa, el pueblo, la comuna, la ciudad; y a un nivel más macro, una provincia, una región, un país, una nación.

En lo que concreta, real e inmediatamente estamos en nuestro mundo de la vida es en las estructuras de la comunidad de compenetración personal. No es posible imaginar entonces al ser humano desinstalado completamente de la comunidad de compenetración personal.

¿Cómo concibe la comunidad la psicología comunitaria?

La psicología comunitaria tiene una perspectiva sujeta-céntrica para concebir la comunidad. La comunidad está pensada desde el sujeto: es sujeto colectivo, subjetividad ampliada (Esposito, Communitas, 2007), sustancialidad subjetiva, sustancialidad vivencial que necesita de la conciencia para constituirse y desarrollarse. Este sujeto desvinculado que ejerce un control instrumental sobre sí mismo y la naturaleza se transforma en uno de los paradigmas de la modernidad. Esta desvinculación moderna nos insta incluso a distanciarnos de nosotros mismos mediante la autoobjetivación. Precisamente para reaccionar contra estos impactos negativos de la subjetividad desvinculada, emerge la psicología comunitaria como una disciplina destinada a fortalecer y proteger las comunidades. Pero esta tarea la psicología comunitaria la realiza frecuentemente desde la perspectiva misma de la modernidad, sin cuestionar sus presupuestos esencialistas, careciendo de radicalidad para revertir esta situación.

El sustancialismo comunitario puede ser considerado como una de las herramientas políticas más eficaces de manipulación: se domina a las personas desde el *sentido* y las pertenencias.

Definiciones de Comunidad

Para caracterizar la noción propia de comunidad en psicología comunitaria me referiré a 4 autores clave en la materia: Max Weber, Alipio Sánchez Vidal, Maritza Montero y Mariane Krause.

Max Weber plantea que *“una relación social se debe definir ‘comunidad’ si, y en la medida en que, la disposición a la acción reposa (...) sobre una común pertenencia subjetivamente sentida (afectiva o tradicional) por los individuos que participan en ella”* (Esposito, 2007, pág. 24), sitúa la pertenencia como el elemento clave de la comunidad.

Para Maritza Montero, psicóloga comunitaria venezolana, una comunidad *“es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social”* (Montero, M. 2005). Esta autora enfatiza en la potencialidad de la comunidad *“como motor fundamental, actor y receptor de transformaciones,*

sujeto y objeto de esta disciplina llamada psicología comunitaria", en sus 'componentes vivenciales' y en la 'vinculación emocional compartida' que tiene lugar entre sus miembros.

Mariane Krause, psicóloga chilena, caracteriza a la comunidad por la inclusión de tres elementos: "(...) *pertenencia, entendida desde la subjetividad como 'sentirse parte de' e 'identificado con'; interrelación, es decir, comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros; y cultura común, vale decir, la existencia de significados compartidos*" (Krause, 2001). Se relativiza el enraizamiento territorial de las comunidades y se enfatiza su dimensión subjetiva.

Para Alipio Sánchez, psicólogo comunitario español, la comunidad es un "*Sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: Localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones*" (Sánchez, A. 1991).

¿Cuáles son los principales componentes de la comunidad?

Para responder a esta pregunta me basaré en el análisis que hace el autor español Sánchez Vidal quién propone 5 elementos básicos y complementarios que caracterizar a la comunidad:

- 1) Localización geográfica de base;
- 2) estabilidad temporal;
- 3) un conjunto de instalaciones, servicios y recursos materiales;
- 4) estructura y sistemas sociales y
- 5) un componente psicológico resultante, de carácter básicamente identificativo y relacional.

1. Localización geográfica (vecindad):

En general se asume que la vecindad espacial lleva a desarrollar y compartir una serie de servicios materiales y de relaciones sociales organizadas sobre y en torno a ellos. La comunidad geográfica es un requisito básico y "genérico" en el sentido de que de él arrancan el resto de los aspectos comunales compartidos por los individuos.

Este componente debe tenerse en cuenta no solo en el sentido puramente geográfico, sino también como condicionante de las redes de comunicación, de la distribución de servicios y del asentamiento poblacional y ajuste ecológico de sus habitantes.

2. Estabilidad temporal (duración).

Para hablar de comunidad se requiere un mínimo de convivencia entre las personas así como de la duración asociativa del grupo.

3. Instalaciones, servicios y recursos materiales (escuelas, parques, transportes, mercados, hospitales, centros de servicios, etc.).

Además de constituir la infraestructura de la actividad económica, formarían los núcleos y ejes de condensación comunicativa y relacional de los individuos y sistemas sociales comunitarios.

También son, evidentemente, la base material posibilitadora del desarrollo, distribución y prestación de los servicios sociales y de salud.

4. Estructura y sistemas sociales (políticos, económicos, culturales, etc.).

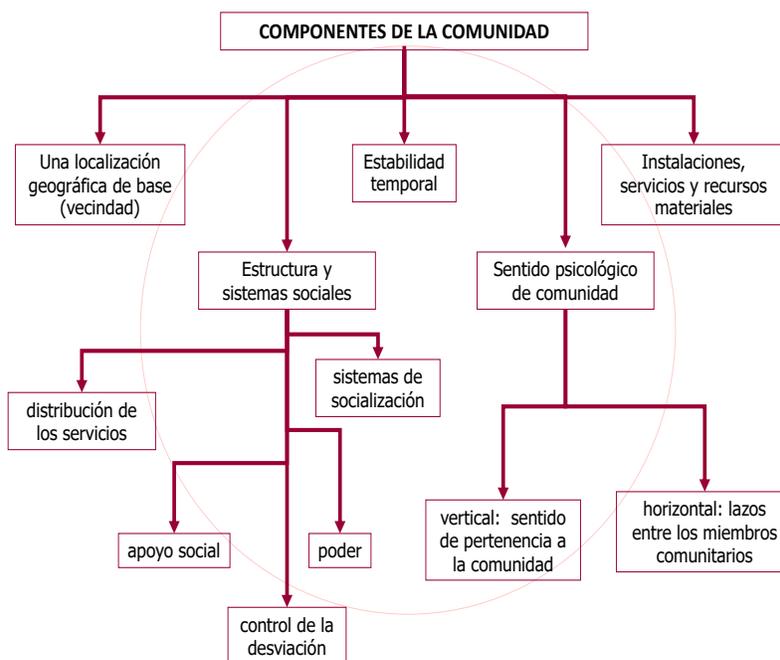
La cohesión y el conjunto de lazos que se desarrollan entre los miembros de la comunidad sería un elemento cardinal en su definición —y en la praxis comunitaria— así como también el conjunto de subsistemas que la forman y su articulación y dinámica mutua.

De especial importancia son los sistemas de socialización, control de la desviación y apoyo social así como los de poder y distribución de servicios, con los que se trabajará prioritariamente en el campo comunitario. Esos sistemas son importantes: 1) Porque se asume que su disfunción ha originado los problemas a solventar y 2) porque se van a usar para diseñar y llevar a cabo las intervenciones correctivas pertinentes.

5. Componente psicológico (sentido psicológico de comunidad)

Expresado básicamente en dos dimensiones, una vertical (personal), la identificación o sentido de pertenencia a la comunidad, y otro horizontal (interpersonal), el conjunto de interrelaciones y lazos entre los miembros comunitarios. Refleja esencialmente las implicaciones o influencia de lo social sobre el individuo, el puente entre ambos. Es este componente —su presencia— el que mejor permitiría distinguir lo comunitario de lo puramente socio/ o institucional.

Ilustración 3 Componentes de la comunidad



¿Qué cuestionamientos se hacen al concepto de comunidad en psicología comunitaria?

El concepto de comunidad de la psicología comunitaria (y en general todas las ciencias sociales) se focaliza exclusivamente en el tercer nivel estructural (comunidad de compenetración personal), desconociendo o ignorando los dos niveles previos, dando lugar así a una noción muy restringida de comunidad. Y para la psicología comunitaria la comunidad se puede perder o destruir: cuando se pierde el sentido psicológico de comunidad en un grupo de personas la comunidad desaparece, se extingue. Desde esta perspectiva es posible concebir a los seres humanos viviendo sin comunidad. Es un tema recurrente en el discurso de la psicología comunitaria la constatación en nuestras sociedades modernas de una creciente pérdida de comunidad, consecuencia entre otras cosas de la institucionalización progresiva del mundo de la vida y de la privatización de la existencia social. Sánchez Vidal señala que *'esa destrucción sería un problema capital de las sociedades industriales contemporáneas y su reconstrucción la clave del desarrollo de la psicología comunitaria'*. Las comunidades serían entonces sustancias contingentes, susceptibles de extinguirse, de insegura y frágil solidez ontológica. Pero es importante recalcar una vez más que esto solo le puede suceder a las comunidades de compenetración personal. Estas comunidades de compenetración personal perdidas, rotas, dislocadas, disueltas o destruidas añoran paradigmas comunitarios de muy diversa índole: la familia extensa, la comunidad de pueblo, la ciudad ateniense, las primeras comunidades cristianas, las fraternidades, los barrios tradicionales, la tribu, los asentamientos de los pueblos originarios, las aldeas, etc.

El sujeto-individuo de la psicología comunitaria es una entidad compacta de interioridad cerrada que una vez constituida se relaciona con otros sujetos que poseen las mismas características para constituir una subjetividad ampliada que los trasciende y unifica: la comunidad. Esta forma de pensar y tratar la comunidad es un intento vano –aunque comprensible y justificable- de superar la alteridad radical, de llenar el vacío entre las personas con materia subjetiva, que según el caso será denominada identidad, sentido psicológico de comunidad, intersubjetividad, sujeto colectivo, conciencia colectiva, memoria colectiva, representaciones colectivas, etc. La comunidad de compenetración personal se configura siempre en la alteridad radical. Es posible encubrir y camuflar con sustancia subjetiva esta alteridad radical desde la lógica sustancialista, pero no es posible eliminarla, disolverla en un todo compacto único. En ciencias sociales la comunidad tiende a ser concebida como una sustancia, una subjetividad expandida e intensificada, sumergida en el sentido, desprendida de la realidad, un cuerpo sustancial de intensa pertenencia y compacta identidad. Concebida de esta manera -en tanto que sujeto colectivo, transindividual- la comunidad puede tomar conciencia de sí, transformarse y evolucionar.

En este enfoque sustancialista la comunidad estaría funcionando como una mega-persona que integra en su dinamismo a las personas individuales, que por lo mismo dejarían de serlo. El supuesto que está en la base de esta forma de pensar es que la comunidad constituye un ente que trasciende a las personas que la conforman integrándolas en una sustancia única e indivisible mediante una fusión comulgante. La comunidad – concebida como lo supraindividual compartido- es un ente que trasciende a las personas que la conforman integrándolas en una sustancia única e indivisible mediante una fusión comulgante. Es una 'intersubjetividad de propiedad colectiva'.

El sustancialismo comunitario puede ser considerado como una de las herramientas políticas más eficaces de manipulación política (fascismo, nazismo, comunismo 'real', entre otros): se domina a las personas desde la comunidad fusional (la nación, el pueblo, el partido, la raza, la clase, la chilenidad, la barra deportiva, la clase política, etc.) desde el *sentido* y las pertenencias. Se da aquí un desconocimiento de la dimensión de realidad, elemento clave en el análisis estructural de Zubiri:

- Desconocimiento de la radical apertura de la persona a su propia realidad y de la radical apertura a la realidad de los demás desde sí misma; es decir, desconocimiento de la comunidad primordial del estar-en-común.
- De la realidad como sistema de hábitos que determina el momento impersonal en la vida de los seres humanos en la que se afectan recíprocamente, y que es fundamental para el proceso de personalización.
- De la radical unidad entre lo impersonal y personal en la vida del ser humano.
- La comunidad es una realidad campal, un medio que no se ve, pero que en sí mismo deja ver a las personas expuestas la unas a las otras en alteridad radical.
- Tal como lo afirma Nancy, la comunidad no *"está en un lugar, porque es más bien el lugar mismo: la capacidad de que alguna cosa, o más bien algunas cosas, y algunos, estén ahí, es decir, que ahí se encuentren los unos con los otros o entre ellos, siendo el con y el entre, precisamente, no otra cosa sino el lugar mismo, el medio o el mundo de existencia"* (Esposito, 2007, pág. 17).

LA COMUNIDAD INTEGRAL

*“El ser de todos los seres
sólo formó la unidad;
lo demás lo ha criado el hombre
después que aprendió a contar”
(Martin Fierro)*

Las definiciones actuales en psicología comunitaria reducen la comunidad exclusivamente a los seres humanos, más aún, a los seres humanos vivos: es antropocéntrica y vivocéntrica, dejando fuera de sus bordes a los muertos, los animales, la naturaleza, las divinidades, los objetos, los territorios (Alarcón-Cháires, 2017).

Esto contrasta, por ejemplo, con la cosmovisión de las comunidades de los pueblos amazónicos donde los entramados sociales agrupan a seres de distinta naturaleza vinculando comunitariamente a hombres y mujeres, rebaños de animales, territorios, santuarios, montañas, etc. Las mujeres pueden tener una relación de consanguinidad con las plantas y los hombres una relación de afinidad con sus presas de caza (Descola, 2005). En estas comunidades los no-humanos (plantas, animales) tienen una interioridad del mismo orden que los humanos y, por tanto, se pueden establecer con ellos vínculos sociales.

Desde la perspectiva de los pueblos originarios, la ontología humana y la ontología de otros seres vivos (personas no humanas) es muy cercana. En algunos casos (tzotziles y tzeltales), el ser considerado humano no tiene que ver con el nacimiento, sino con un proceso de construcción de dicha identidad para, años después, ser reconocido como ser humano. Por ello, la construcción sujeto-objeto es incomprensible dentro de estas cosmovisiones. Plantas, animales, cuevas, cerros, ríos, etc., son considerados también sujetos, incluso con relaciones de parentesco (Alarcón – Cháires, 2017).

Hay definiciones ya clásicas y muy aceptadas en psicología comunitaria que desconectan a la comunidad del territorio¹. Estas definiciones operan en clave de desvinculación: la psicología comunitaria no logra desprenderse de la influencia ideológica y política de la modernidad, contribuyendo a naturalizar los resultados problemáticos del proceso creciente de desvinculación impulsado por la lógica de mercado. Esta forma de pensar y actuar es para ‘echarse’ el planeta como decimos coloquialmente los chilenos, pues transforma en recursos y mercancías a la naturaleza y los animales, y transmuta en redes meramente instrumentales a los vínculos comunitarios.

La mayor parte de las guerras desde fines del siglo XX hasta ahora son guerras comunitarias. La gente se mata y extermina por razones comunitarias (territorios, religiones, etnias, etc.). Pensemos en la guerra de los Balcanes (Bosnia, serbios, croatas, albaneses), en África (Ruanda,

¹ Por ejemplo, la definición de comunidad de Marianne Krausse (Kause 2001)

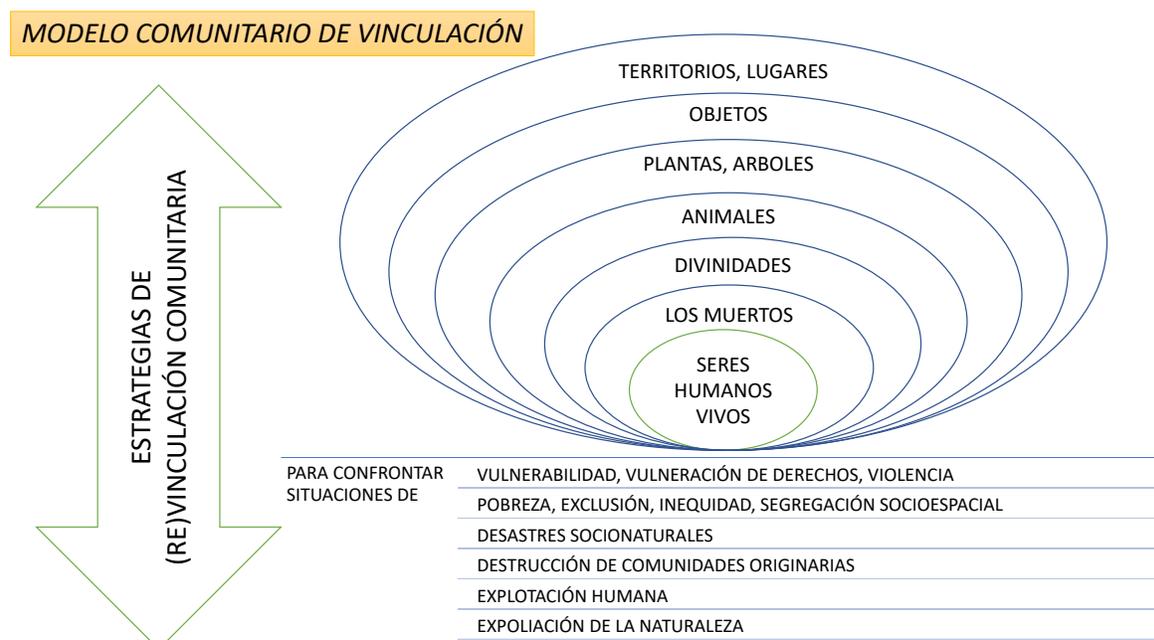
Tutsi, Hutus) y Medio Oriente (Irak, Siria). Sin ir más lejos, pensemos en lo que está ocurriendo en la Araucanía.

En cuanto a los muertos, pensemos en las animitas de nuestros campos y ciudades, en la relación de nuestros pueblos originarios con la muerte. Nuestras calles están llenas de nombre de muertos. No sabemos quiénes son muchas veces, pero si sabemos que están muertos y en esa calidad pasan a formar parte de estas grandes comunidades impersonales que son nuestras ciudades.

Los muertos, las divinidades (dioses, demonios, espíritus, vírgenes, fantasmas), los animales, las plantas, los árboles, los objetos, los territorios, forman parte de nuestro sistema de vínculos, condicionan nuestras matrices relacionales e intervienen en la configuración de nuestras acciones. Si concebimos fundamentalmente a la comunidad como sistema de vínculos, entonces todos estos seres forman parte de nuestra comunidad humana. El fondo chamánico del pueblo chileno nos entrega una base firme para ello. Es hacia este concepto de comunidad integral que tenemos que avanzar en las ciencias sociales.

Frente al escenario de desvinculación, atomización e individualismo impulsado por la modernización acelerada en clave neoliberal, se propone una estrategia intensiva y extensiva de (re) vinculación comunitaria. Para confrontar situaciones de: vulnerabilidad y vulneración de derechos; violencia en todas sus expresiones; pobreza, exclusión, inequidad, segregación socioespacial; desastres siconaturales; destrucción de comunidades originarias; explotación humana; expoliación de la naturaleza.

Ilustración 4 La comunidad integral



LA COMUNIDAD NACIONAL: LA CHILENIDAD

El movimiento social desencadenado en Chile el 18 de octubre 2019, entre otros aspectos, nos está indicando que la relación de la comunidad (mundo de la vida) con las instituciones (mundo del sistema) ha alcanzado su nivel crítico y que, por tanto, se precisan urgentes cambios y ajustes en la articulación de ambos mundos. Ello nos insta a repensar la comunidad, las instituciones y las modalidades en las que se relacionan.

Los resultados de la encuesta semestral CEP aplicada en diciembre 2019 son reveladores de esta brecha. Si bien los chilenos siguen confiando en la democracia (64%), la confianza en instituciones como los tribunales de justicia (8%), el ministerio público (6%), gobierno (5%), congreso nacional (3%) y los partidos políticos (2%) experimenta una caída libre. Los municipios en cambio, la institucionalidad pública de mayor proximidad comunitaria en nuestro país obtiene un 17%, lo que puede ser considerado positivo en este contexto de acentuada incredulidad.

Como en un gran teatro abierto las masivas manifestaciones públicas ponen en escena los temas más candentes que preocupan a la comunidad y a los principales movimientos sociales que los vehiculan. En la encuesta señalada la comunidad posiciona como tópicos problemáticos que requieren urgente tratamiento a las pensiones (64%), la salud (46%) y la educación (38%). La comunidad está al mismo tiempo enojada (50%) y asustada (31%), pero no por ello renuncia totalmente a la esperanza (34%) apoyando las manifestaciones (55%), participando activamente en las marchas (70%) o tocando la cacerola (68%).

Siguiendo una metáfora geológica, que calza muy bien con la mentalidad chilena moldeada en desastres siconaturales, postulo como hipótesis que en la sociedad nacional la 'placa comunitaria' entra en colisión frontal con la 'placa del mundo del sistema'. En este descomunal encuentro telúrico la capa institucional se repliega sobre sí misma, intensificando su cohesión interna, asumiendo una postura represiva en la defensa y protección de lo (exo)común² instituido por las élites dominantes del país. En contraposición, la placa comunitaria desploma lo común instituido impuesto históricamente por el mundo del sistema, pero a su vez, se resquebraja a sí misma según el mapa de sus propias diversidades, trizaduras o fronteras internas.

Desde la perspectiva comunitaria que se desarrolla en este texto sugiero que el 'estallido social' que estamos viviendo opera un resquebrajamiento masivo de lo (exo)común instituido por las elites dominantes de este país desde su independencia como nación: me refiero en especial a la **chilenidad**, la noción de 'comunidad nacional chilena' que constituye lo que podríamos denominar el 'soporte comunitario' del Estado nacional chileno construido por los poderes fácticos.

Esta noción de 'chilenidad' -que inevitablemente desemboca en una praxis- constituye para la clase que administra el Estado chileno la principal fuente desde la que ha construido, reconstruido

² Lo denomino (exo) porque precisamente es lo común construido desde fuera, desde el Estado capturado por la élite. Pero este (exo) común pasa con el tiempo a ser apropiado 'desde dentro' por la propia comunidad chilena, alienándola de su realidad.

e impuesto transversalmente lo (exo)común en la comunidad nacional. La 'chilenidad' es así un artefacto comunitario clave en la construcción y mantención del Estado nacional. Según Núñez y Jocelyn Holt esta propuesta comunitaria –surgida a fines del siglo XIX- tiene un carácter mitificante, autoritario, chovinista y racista, instalando de facto una identidad nacional homogénea que excluye las culturas de las clases subalternas.

Para este autor esta noción de chilenidad se caracteriza por ser "(...) *"nacional"- ritual-ceremoniosa, mitificante, chovinista, racista, y ciertamente holística (piensa todo como un todo indistinguible total), y, por lo mismo, autoritaria, cuando no potencialmente totalitaria y quienes mejor la encarnarían serían sus "héroes" y "seres humanos de Estado" (una clerecía de Estado), vivos o muertos, inmortalizados en monumentos, nombres de calle, edificios, ciudades, efemérides o hitos "históricos"* (Jocelyn_Holt, 2010).

Según esta visión, Chile tendría un alma propia, única, ahistórica, transindividual, fuente primera y última de sentido para los que habitamos esta terremoteada faja de tierra, *"...se trata de una propuesta pétrea, rígida, museológica o patrimonialista, una suerte de religión cívica o teología de Estado presidida por una suerte de "casta sacerdotal" y con un pueblo restante en calidad de feligresía, de votantes congregados para ese acto litúrgico que son los comicios, o de concriptos para ir a la guerra"* (Jocelyn_Holt, 2010, pág. 41).

En sus orígenes este artefacto comunitario naciente justificó una cruenta cruzada de limpieza étnica para ignorar o exterminar a los pueblos 'inferiores', o de ser posible, para incorporarlos sustancialmente a esta comunidad nacional mediante una brutal campaña de 'chilenización', proyectando una 'raza chilena' homogénea e intolerante a toda expresión de diversidad cultural: *"Las elites de la temprana República no encontraron nada mejor que extender el modelo homogéneo, estructurado en el centro del país, hacia sus extremos, con el fin de chilenizar aquellos espacios desérticos y patagónicos hasta atormentar a todos aquellos que querían mantener sus identidades anteriores al Estado nacional o que provenían de sus propios procesos históricos y culturales. Esta sobredimensión de la chilenidad, promovida por los intelectuales decimonónicos cercanos al culto de la razas superiores e impregnados del mismo modelo eurocentrista, dio inicio a una campaña de limpieza étnica para ignorar o exterminar, directa o indirectamente, a las razas "inferiores", hasta proponer una raza chilena superior y siempre triunfante, sustentada en un nacionalismo extremo"* (Núñez, 2010, pág. 100)

Esta definición de comunidad nacional se consolida militarmente a sangre y fuego en la guerra del Pacífico dando lugar a un nacionalismo ampuloso de gran vitalidad y eficacia.

Para José Bengoa fue la clase dominante la que forjó y consolidó esta identidad comunitaria en el campo, en el fundo. Así, durante siglos *"...unos mandaron sin ninguna duda, y también sin piedad, y los otros obedecieron. Inquilinos, peones, allegados, tarrantes, afuerinos, voluntarios, obligados, camperos, gente de a pie y gente de a caballo, todos debieron sacarse el sombrero con respeto, y decir ceremoniosamente, servilmente, sumisamente, terriblemente por siglos: 'mande, patrón, qué desea su merced, se le ofrece algo misía, para servirle...'"* (Bengoa, 2009, pág. 47).

La hacienda –edificada en torno a los valores de jerarquía, autoridad, orden, disciplina, estabilidad- junto con la iglesia, es la institución más antigua de Chile. Ahí nació el ‘alma comunitaria’ de este país: *“La identidad rural autoritaria se saca a relucir como la identidad natural de los chilenos”* (Bengoa, 2009, pág. 50).

Y un claro indicador fáctico de la eficacia de esta construcción comunitaria, de la potencia totalizante y dadora de sentido de esta ‘alma nacional’, es el emborrachamiento colectivo que nos damos en el ‘mes de la patria’ *“...que, en un acto de extrañero travestismo, cada septiembre los ciudadanos que festejan a la Patria son invadidos de un repentino ataque de ruralidad extrema, sacando a relucir cuecas, guitarras, chichas de dudosa calidad...”* (Bengoa, 2009, pág. 13)

El fundo, la hacienda, siguen siendo para la clase política chilena el principal paradigma desde el que se piensa, organiza y administra tanto el Estado como la sociedad. La clase dominante ha construido las instituciones chilenas y el sistema de vínculos entre los chilenos a imagen y semejanza del fundo, su sustancial *comunidad perdida y, por tanto, a restaurar*. Y la escuela ha sido y sigue siendo una de las principales herramientas en este ámbito.

Este concepto de comunidad e identidad nacional -gestionado centralizadamente desde el Estado- sigue constituyendo una de las principales herramientas político-comunitarias de los gobiernos para asegurar una cohesión nacional de carácter homogeneizante. Tal como lo señala muy acertadamente Bourdieu, este proceso de concentración simbólica homogeneizante va de la mano con un proceso de desposeimiento de diversidad (Bourdieu, 2012, pág. 12): la diversidad cultural del país, especialmente la indígena y mestiza, es aplastada, desfigurada, absorbida por la ‘chilenidad’.

El carácter sustancialista de esta definición de chilenidad –basada en los parámetros civilizatorios de la cultura europea- es evidente. Los chilenos formamos parte de un todo único, singular, suprasubjetivo y homogéneo al que pertenecemos sustancialmente. Desde esta totalidad comunitaria compacta construimos y alimentamos nuestras identidades individuales. Tenemos aquí *“un mecanismo totalizante de reducción de los muchos al uno”* (Esposito, 2009, pág. 30).

Del uno-individual al uno-colectivo. De este modo, tiene lugar una ruptura violenta de la alteridad radical: no hay mediación que interrumpa la fusión recíproca de las conciencias, el otro deviene parte del uno (Esposito, 2009, pág. 31).

La terrible ventaja política de este tipo de artefacto comunitario sustancialista es que posibilita la manipulación simbólica de grandes cantidades de personas con propósitos claros de socialización, adoctrinamiento, control de la desviación, dominación, domesticación y sometimiento.

En el contexto actual de globalización neoliberal este artefacto comunitario se renueva principalmente desde la ficción televisiva vinculada a la publicidad. En los últimos años en Chile el terremoto 27F de 2010, el mundial de fútbol donde participó Chile, los 33 mineros de Atacama, la Copa América, entre otros eventos, han generado prósperos contextos para esta exacerbación

televisiva de la chilenidad para desde allí, de pasada, convocarlos frenéticamente al consumismo compulsivo.

En torno a eventos catastróficos y futbolísticos de este tipo la televisión –guiada fundamentalmente por la lógica de la espectacularidad- ha puesto en escena frente a sus audiencias verdaderas misas públicas ofrecidas al culto de la chilenidad^{iv}. Y esto parece corresponder a las expectativas de las audiencias que estarían exigiendo a la televisión una programación para comprenderse en su íntima mismidad como perteneciendo a una única comunidad nacional homogénea y envolvente: la chilenidad.

La televisión entonces –y en general todos los medios de comunicación y las TIC- deviene un importante dispositivo de poder desde el que se gestionan y administran las pertenencias y los sentidos psicológicos de comunidad para las personas en las sociedades globalizadas o en vías de globalización.

En la sociedad chilena una de las instituciones que tiene un rol fundamental en la (re)producción simbólica y práctica de la chilenidad es la escuela en todos sus niveles y expresiones, de allí la relevancia de su cuestionamiento crítico desde el enfoque comunitario.

No es el caso de los movimientos sociales (estudiantiles, poblacionales, gremiales, comunidades originarias, regionales, comunales, etc.) que rompen con su irreverente diversidad cultural este concepto rígido de chilenidad. De hecho, para posicionarse como movimientos sociales de carácter instituyente tienen que situarse desde su inicio -crítica y sacrílegamente- fuera de este encuadre sustancialista y proponer una matriz comunitaria más inclusiva y abierta.

Si tuviéramos que representar esta noción de chilenidad tradicional en una especie de ‘foto de familia’ tendríamos que poner al centro y en intensa posición saliente a los representantes del poder social-económico-político: ‘blancos’, ‘modernos’, ‘occidentales’, ‘globalizados’. Más abajo y más atrás, al pueblo mestizo ‘blanqueado’, haciendo todos los esfuerzos posibles e inimaginables por meterse en la foto. Arriba y bordeando la imagen tendríamos que poner los símbolos míticos de la chilenidad expresados sobre todo por banderas y escudos; y para completar el cuadro debemos incluir de todas maneras a dignos representantes de las fuerzas armadas y de orden, imprescindibles para que “el sentido psicológico de comunidad” adquiera cuerpo y el ordenamiento social no se desagregue perdiendo sustancia, cohesión y eficacia.

En un plano más concreto las ciudades chilenas -en especial Santiago- se ordenan y gestionan institucionalmente desde este paradigma de chilenidad propio de las clases dominantes. Lo paradójico es que este paradigma homogeneizante y hegemónico -que se esfuerza en permanencia por aplastar la diversidad comunitaria- da lugar en la práctica a un espacio urbano caótico, altamente conflictivo y de muy baja calidad para la inclusión sociocomunitaria de las personas. Lo resultante es una ciudad segregada, enrejada, conformada por comunidades yuxtapuestas, clausuradas intensivamente sobre sí mismas bajo el modo de la protección defensiva, y lo único que realmente tienen en común es la desconfianza recíproca, la inseguridad, el estigma de la

diferencia, el temor y la fuerte presión institucional a homogeneizarse en la 'chilenidad centralizada'.

Como principal producto de la dictadura esta chilenidad adquiere un fuerte tinte neoliberal, dando lugar a una sociedad caracterizada por una lógica privatizadora que devora lo público, reduciendo el Estado a funciones de supervisión, control y represión, y por la liberalización de la economía, de la salud, de la educación y las jubilaciones, entre otros.

El neoliberalismo en una de sus máximas expresiones planetarias agrega nuevos ingredientes identitarios a la tradicional lista de la chilenidad de fondo:

- Chile, el tigre económico de América Latina.
- El oasis de estabilidad y crecimiento en democracia.
- País que dentro de poco alcanzará los niveles de desarrollo de los países europeos.
- País de las libertades individuales.
- País que supera las lastras comunitarias y se perfila como paraíso del emprendimiento y la meritocracia, del sujeto hiper-empoderado, desvinculado de su familia, de su comunidad, del territorio, de sus muertos y divinidades, de su mythos, de la naturaleza y los animales.
- Mundo donde las personas, en el polo dominado, quedan reducidas a ser consumidores/as, usuarios/as, beneficiarios/as, pacientes, clientes, y en el polo dominante, a ser emprendedores/ productores, benefactores, agentes, proveedores.
- Predominio del logos científico, occidentalizante, fuente de todo progreso y desde donde se desprecia y descalifica los saberes comunitarios y el de las comunidades originarias.

El estallido social sacude telúricamente esta chilenidad. Sorprendidos, los chilenos asistimos a:

Una vuelta a lo colectivo, a lo comunitario del mundo de la vida: En esta situación de efervescencia social las personas buscan conectarse con su entorno comunitario más próximo. Emerge así una necesidad de lo colectivo, de reconstruir lo común y desarrollar nuevas pertenencias. Las prácticas vinculantes inundan, rellenan los espacios de alteridad entre las personas colmando los vacíos construidos por la modernidad individualista. Hay necesidad de construir una proximidad más intensiva. En las manifestaciones la comunidad se muestra a sí misma en sus múltiples expresiones; se apretuja en las plazas, la intimidad se hace extensiva mediante bailes, carteles, pancartas, canciones, disfraces, gritos, banderas, consignas, panfletos.

Una vuelta a lo crítico-reflexivo: Desde los saberes comunitarios se pone en entredicho el conocimiento experto institucional y occidentalizante, cuestionando radicalmente los principios y las reglas del mundo neoliberal (individualismo, competitividad, productividad, progreso, consumo, desvinculación comunitaria, sistema patriarcal, centralismo estatal, destrucción de la naturaleza, maltrato animal, descalificación de saberes comunitarios, sacralización del método científico).

Una vuelta a lo local: Al territorio, al barrio, a la plaza como lugares de encuentro para esta proximidad festiva y reflexiva.

Una vuelta a la práctica instituyente: Para construir lo común desde prácticas comunitarias de apropiación gozosa de espacios regulados por el Estado y la privatización creciente de la vida. Son prácticas de resistencia frente a la institucionalización creciente y centralizada (Estado) y la privatización galopante del neoliberalismo (mercado). Se tiende a una nueva articulación institucional-comunitaria en donde la comunidad conserve y fortalezca su capacidad de agencia en los asuntos que conciernen directamente su vida. Una articulación donde la institucionalidad tenga mayor capacidad inclusiva, y donde la comunidad tenga más poder sobre sus procesos de inclusión.

El pueblo chileno, mestizo, ataca con violencia inusitada a los símbolos materiales de la chilenidad. Esta práctica instituyente, de carácter colectivo:

- En lo valórico: implica una vuelta a los principios de igualdad, equidad, justicia, solidaridad.
- En lo público: se expresa destruyendo y quemando edificios estatales, comisarías, hospitales, escuelas, universidades, jardines infantiles.
- En lo político: ataque frontal a los partidos políticos.
- En lo social: vuelta al concepto de pueblo soberano y a la potenciación de los movimientos sociales de carácter más temático, local, territorial.
- En lo simbólico: destrucción de monumentos asociados a la conquista española.
- En lo económico: combate a las AFP, ISAPRES, quema de los grandes centros de consumo (mall, supermercados).
- En lo cultural: se recupera un fondo chamánico, una conexión perdida con nuestras comunidades originarias, somos (y ya no somos) mapuche, diaguita; se acompasa la vida con ritmos de bombos y trutruacas, pifilcas y trompes; se aplican formas descentradas de organizarse. Es un movimiento desoccidentalizante.
- En la forma del Estado: una recuperación de las regiones y provincias

Este derrumbe de la chilenidad en la práctica se expresa en un descuelgue comunitario con tendencias comunitaristas.

Este torbellino hace trizas lo común instituido de la chilenidad y la sociedad estalla en una constelación desarticulada de comunidades, que incluso adquiere por momentos una lógica confrontacional. La comunidad homogénea implodiona en una multiplicidad de comunidades de alta diversidad: estudiantes, profesores, camioneros, comerciantes, empresarios, educadoras de párvulos, género, manipuladoras, profesionales, académicos, funcionarios públicos; narcos, delincuentes, anarquistas, punk, religiosos, vecinos, barrios, inmigrantes, artistas.

A su modo, cada una de estas comunidades -ya segregadas socio espacialmente y que se auto convocan descentradamente mediante redes digitales- se desacoplan de las reglas del mundo del sistema en el torbellino social generado por el desplome institucional. Se pierde la referencia valórico-normativa de la institucionalidad y las comunidades se conducen y regulan desde sí mismas. Se pierde el miedo, el respeto ritual al marco regulatorio de valores.

Los saqueos en turbas (saqueos comunitarios) -realizadas por comunidades brutalmente excluidas de la estructura de oportunidades- son una expresión clave del estallido. Ellas no están luchando contra el sistema: son el sistema y desde su posición de exclusión del consumo operan con su

misma lógica. Estamos frente a una práctica instituyente comunitarista, de redistribución directa y violenta. El modelo neoliberal -sustentado en una comunidad de consumidores compulsivos- en su mismo proceso de crecimiento y desarrollo ha ido minando sus propias bases, secretando una enorme masa excluida a la que solo le queda la integración blanda (deseos, pulsiones de consumir), alejándose cada vez más de la integración dura (de los recursos para satisfacer esos deseos y pulsiones de consumo) (Hopenhayn, M.,1995). Está siendo devorado por los propios cuervos que crió. Es la fórmula precisa para la explosión social.

PARTE II. LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA Y LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

Durante mis siete años de profesorado en Los Andes (1912-1918) hice siempre al aire libre, bajo un gran parrón del Liceo, mis clases de lectura, recitación, historia y geografía. Afronté en los comienzos las burlas, sanas algunas, de mis colegas y los chistes de las niñas, que hallaban divertida su nueva situación... La clase perdía en gravedad. Lo que para mí es ventaja. Perdía en "irrealidad", era más humana y real. Observé que las niñas que en clase solo "reciben", en el huerto "dan", preguntan, piensan, se interesan por la tierra toda" (Gabriela Mistral, diario Atlántida, Santiago, 1922)

Una vez analizados los principales referentes conceptuales del enfoque comunitario, en la parte II abordaré su potencial heurístico para la comprensión de la escuela como un caso especial de hibridación institucional/comunitaria. Trabajaré en dos líneas de análisis, en primer lugar, la **Comunidad en la Escuela** (la comunidad que se configura al interior de la escuela) y en la segunda línea, la **Escuela en la Comunidad** (la escuela en su entorno). Esta distinción es un tanto arbitraria, porque la *comunidad interna en la escuela* incorpora también elementos de la comunidad externa (ejemplo, comunidad nacional, chilenidad, problemáticas psicosociales, etc.) y la relación de la *escuela con la comunidad externa* está en gran medida condicionada por la estructura de la comunidad interna: entrelazadas ontológicamente ambas se co-construyen. Desde esta perspectiva la distinción entre lo 'interno' y lo 'externo' de la escuela es muy arbitraria y solo obedece en este texto a fines didácticos.

En esta segunda parte intentaré responder a las siguientes preguntas:

¿Qué se entiende por la naturaleza híbrida de la escuela? ¿Qué entendemos por matriz institucional y matriz comunitaria en la escuela y cómo se articulan?

¿En qué consiste y cómo analizar la comunidad que se configura al interior de toda escuela? ¿Cómo entender la escuela como una constelación compleja de (micro) acontecimientos educativos? ¿En qué consisten las comunidades de práctica que configuran los equipos docentes al interior de la escuela y cuál es su relevancia?

¿Qué es la Gestión del Conocimiento? ¿En qué consiste un Sistema de Gestión del Conocimiento? ¿Por qué concebir la escuela como un Sistema de Gestión del Conocimiento? ¿Qué es la Dinamización del Conocimiento?

¿Cómo diseñar un curso basado en la gestión del conocimiento? ¿Cómo se sitúa la escuela en el tejido sociocomunitario de su entorno próximo y distante? ¿Qué es una red social y cuál es su relevancia para la escuela?

LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA O LA ESCUELA COMO COMUNIDAD:

La escuela es una institución de proximidad comunitaria que tiene la particularidad de que su población objetivo -los y las estudiantes- está en su interior, confinada en jornada diurna y durante 40 horas semanales en el lugar físico configurado por la institución. Como tal -tanto en lo espacial como en lo temporal- pone a estas personas en posición de vinculación comunitaria³.

Como veremos más adelante, esta peculiar modalidad de articulación *institucional* (mundo del sistema) – *comunitaria* (mundo de la vida) conduce, entre otros aspectos, a una concentración egocéntrica de la gestión educativa desvinculándola en gran medida de su entorno con el cual tiende a desarrollar vínculos meramente instrumentales restándole así su importancia en la formación y aprendizaje de los estudiantes.

Puestos a (con)vivir en un espacio regulado por una matriz institucional (la escuela) los actores que la componen -desde sus prácticas vinculantes- colaboran en tareas comunes asociadas a la enseñanza y el aprendizaje y al hacerlo así conforman una comunidad educativa con niveles elevados de autonomía, que adquiere una densidad y un espesor que sobrepasan las relaciones puramente institucionales. Esta comunidad que se configura en su interior en gran medida pasa a constituir la principal condición de posibilidad para el cumplimiento de su misión institucional: la escuela para lograr sus objetivos emplea una estrategia comunitaria: configura en su interior una comunidad, que intenta gobernar a su imagen y semejanza, pero que, como veremos más adelante siempre se le escapa.

Desde una perspectiva comunitaria entonces, la escuela es un sistema humano que articula en forma compleja y dinámica una matriz institucional dominante con una matriz comunitaria que le es supeditada. La misión de la matriz institucional dominante, de lógica instrumental, tiene que ver con el logro planificado de objetivos curriculares en el plano de la educación formal de niños y jóvenes en proceso de desarrollo. En cambio, la matriz comunitaria se estructura en función de las dimensiones básicas del ser humano como ente psicosocial no-fragmentado por roles instrumentales especializados, a saber, el afecto, la emoción, la interacción, la identidad, el cuidado, el reconocimiento, el apoyo social, la conversación, la comunicación, la personalización, la expresión, la creatividad, la subjetividad y la construcción de lo común.

La escuela contiene así en su interior un sistema comunitario de actuación que se instala en un espacio (para apropiárselo como territorio) y en un tiempo determinados (para transformarlo en decurso histórico, en pasado, presente y futuro); que configura para sus miembros escenarios interaccionales (fija itinerarios y recorridos, moldes de encuentro psicosocial), marcos conversacionales (propone temas de conversación, establece reglas para lo decible); un entramado afectivo y emocional (establece estados de ánimo basales, transcurso afectivos, flujos

³ Esta modalidad de articulación institucional-comunitaria de la escuela es similar a las cárceles, los hospitales psiquiátricos, los regimientos y las residencias de SENAME, entre otros.

emocionales, formas de sentir y emocionarse, pautas de autoestima); moldes perceptivos (proporciona rejillas para ver y mirar, escuchar y sentir) y moldes conductuales (establece modalidades de reaccionar, fija las fronteras del actuar práctico, define estilos de conducirse, dibuja posturas) (Martínez, 2006).

Antes de proseguir con el análisis es prudente recordar que todo modelo explicativo es una representación analógica y simplificada de un sistema real, complejo y dinámico que en un primer momento aplica una lógica analítica que distingue y separa elementos que en la realidad están indisolublemente asociados. Pero en un segundo momento debe reconstruir lo que ha separado artificialmente para fines comprensivos. En este último momento de recomposición debemos considerar a la escuela como una totalidad dinámica compleja, concreta e indivisa al interior de la cual podemos distinguir una matriz institucional y una comunitaria. Desde la perspectiva que estamos trabajando, lo que unifica ambas matrices es precisamente la praxis de las personas. Todas las personas en la comunidad están instaladas de manera práctica en ambas matrices.

Ni la comunidad ni la institucionalidad escolar -en tanto estructuras- son entes desprendidos de las personas, ambas están en las personas, en sus pautas de vinculación, pero son más que las personas, están en sus componentes impersonales, en el hábitus o el sistema de hábitos. A todo lo que sigue se le debe aplicar este razonamiento.

Desde la perspectiva que estoy trabajando la escuela constituye un caso especial de hibridación de lo institucional y lo comunitario, del mundo del sistema y el mundo de la vida. Y ahí está su riqueza, su belleza arquitectónica... y su drama...y lo que amerita esta reflexión...

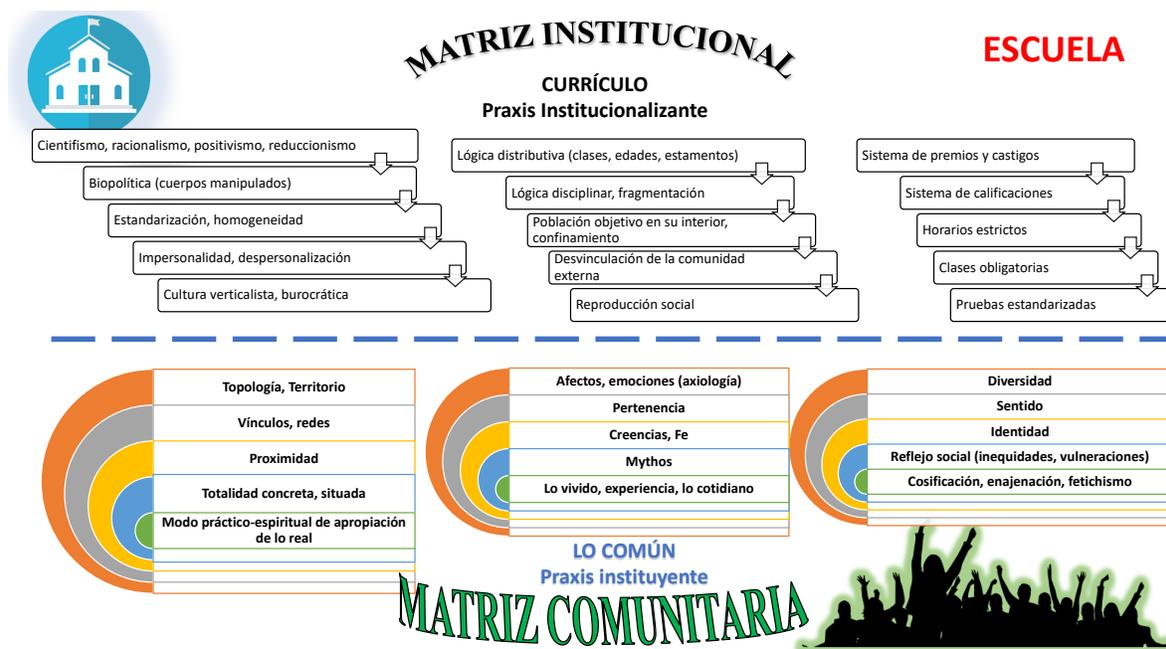
Ambas realidades están estrechamente relacionadas, se necesitan la una a la otra: la Escuela necesita en su interior de la conformación de una comunidad para lograr sus propósitos institucionales y la Comunidad necesita de la matriz institucional para configurarse: es esta matriz la que otorga el encuadre al mapa de vínculos de las personas que la constituyen. Institución y comunidad son dos formalidades distintas en las pautas humanas de vinculación. Y como personas, estamos metidas en ambas simultáneamente. Indisolublemente estamos en las dos, somos las dos.

La pregunta que surge casi espontáneamente es ¿cómo conviven ambos mundos en la hibridez de la escuela? En esta sección intento una primera respuesta basándome en la articulación entre la matriz institucional y la matriz comunitaria al interior de esta institución.

[Matriz institucional/Matriz comunitaria](#)

Tal como se señala en la ilustración siguiente la matriz institucional encarna en la escuela tradicional el currículo desde el que se despliega una praxis institucionalizante. En cambio, la matriz comunitaria se despliega desde una praxis instituyente productora de lo común que caracteriza a cada comunidad.

Ilustración 5 Naturaleza híbrida de la comunidad educativa



El currículo de la escuela está dominado por lo que podríamos denominar -desde una perspectiva decolonial- el ‘cientifismo occidental’, visión racionalista, positivista y reduccionista de la realidad, especialmente de la realidad social. Se orienta por criterios biopolíticos (control de los cuerpos), de eficiencia, reproducción social, estandarización, estereotipos de género y homogeneización de prácticas y conocimientos (Díaz, A. & García, J. (2014). Ello da origen a una cultura verticalista, burocrática, disciplinar, impersonal, dominada por una lógica distributiva (distribución de las personas por clases, edades y estamentos) y disciplinar (fragmentación, atomización del conocimiento).

La matriz comunitaria, supeditada a la matriz institucional en una especie de autonomía anclada, se configura desde una lógica distinta. Importan aquí, como en toda comunidad humana, lo vivido y lo vivible, la experiencia, lo cotidiano del mundo de la vida; la apropiación del territorio, los vínculos de proximidad entre las personas y los modos práctico-espirituales de apropiación de lo real. Especial relevancia adquieren los afectos, las emociones, los sentimientos de pertenencia, las creencias, la fe. Es el gran espacio de construcción de lo común comunitario⁴, lo que le otorga el sello específico a cada comunidad educativa.

En gran medida, esta matriz comunitaria que se configura al interior de la escuela es un reflejo de las comunidades de pertenencia y de vida de las personas que la integran. La matriz institucional de la escuela está diseñada para controlar el mundo de la vida, ordenarlo, darle forma; supuestamente para apoyarlo, prestarle ayuda especializada; para educarlo, sanarlo, orientarlo,

⁴ Ver sección Lo Común en este texto (pg. 17).

corregirlo, sancionarlo, garantizar sus derechos; para cuidarlo, protegerlo, integrarlo, domesticarlo, curricularizarlo.

Saber experto institucional y saber comunitario

En la arquitectura híbrida de la escuela tradicional estamos frente a dos estrategias para enfrentar la realidad: por un lado, el conocimiento científico o saber experto institucional (logos) y por otro, el saber experiencial comunitario (mythos)⁵.

¿Qué es lo propio del conocimiento científico o saber experto?

Para Edgard Morin, este saber constituye el gran paradigma de occidente, que el califica como 'paradigma de la simplicidad' (Morin, 1999). Los principales principios de este tipo de conocimiento y su forma de producirlo son los siguientes:

- Este saber tiene a la objetividad y la experimentación como estándares, como vara de medida de todo conocimiento.
- Principio de universalidad: expulsión de lo local y de lo singular como contingentes o residuales.
- Reducción del conocimiento a las unidades elementales de los sistemas complejos.
- Causalidad lineal, superior y exterior a los objetos.
- Reducción del conocimiento a las leyes generales y necesarias que gobiernan las unidades elementales.
- Aislamiento/separación del objeto de su ambiente.
- Separación absoluta entre el objeto y el sujeto; eliminación de toda problemática del sujeto en el conocimiento científico.
- Principio de confiabilidad absoluta de la lógica para establecer la verdad intrínseca de las teorías. Toda contradicción es un error; no se reconoce a la irracionalidad, al azar, la ambigüedad, la libertad, la autonomía y la espontaneidad.
- Se piensa inscribiendo ideas claras y distintas en un discurso monológico.
- La racionalidad instrumental -alejada de valores y emociones- como vector direccional de la ciencia (Alarcón - Cháires (2017).
- Conocer la realidad equivale a cuantificarla "(...) *a través de la frenética medición*" (Alarcón - Cháires (2017). Solo es válido y real lo mensurable.

¿Cuál es el logos de la escuela?

En definitiva, para el logos científico en que se basa la matriz institucional de la escuela solo es verdadero lo que queda al alcance de su metodología y reconoce como real solo aquello que ilumina su propia luz, la luz del método científico. Desde esta perspectiva sólo es real lo objetivable, lo cuantificable, lo clasificable, lo calculable, lo medible, lo planificable y controlable, las evidencias, lo demostrable, lo formalizable. Esto le impide llegar a la profunda verticalidad del

⁵ Los conceptos de Mythos y Logos están tomados de Pannikar (Pannikar, 2006).

mythos comunitario, ese fundamento radical de la mirada, de la escucha, de la palabra, del emocionarse y de la praxis comunitaria.

Desde este logos establece una metanorma y un metacriterio 'supraculturales', para evaluar el mundo de la vida. Es entonces una relación desequilibrada: desde el logos del mundo del sistema el mundo de la vida (especialmente el de los sectores populares) aparece como un mundo desordenado, anárquico, violento, peligroso, inculto, bárbaro, caótico, supersticioso, ignorante, antisistema, dominado por el oscurantismo y la superstición; es un mundo de pacientes, beneficiarios, usuarios y clientes.

¿Qué es lo propio del saber comunitario?

Esta sección, basada en el análisis de Pablo Alarcón - Cháires sobre 'epistemologías otras' (Alarcón - Cháires (2017), problematiza el monopolio del método científico como única vía para producir conocimiento en las comunidades educativas. Desde el método científico se menosprecia e incluso descalifica al saber comunitario producido por estudiantes y apoderados y el conocimiento que producen los profesorxs, educadoras y funcionarixs en sus comunidades de práctica.

Este menosprecio por los otros saberes queda de manifiesta en la descalificación que desde el método científico se hace de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas. Así, por ejemplo,

"Toledo y Barrera-Bassols (2008) mencionan que la actual falla nodal del modelo de desarrollo [proyecto de modernidad] responde a su intolerancia hacia toda forma premoderna, la cual es calificada de arcaica, obsoleta, primitiva e inútil (...)" (Alarcón – Cháires, 2017).

El saber comunitario es como la materia oscura, no se ve, pero es lo que entrama todo el mundo de la vida y el mundo del sistema. Este saber opera en lo concreto situacional, en el flujo incesante de las vinculaciones humanas: es saber cotidiano. Esta inmerso en la existencia misma, en lo real situacional. Es en base a este saber comunitario que nos desenvolvemos existencialmente, tanto en el mundo de la vida como en el mundo del sistema.

Los saberes comunitarios tienen carácter local: constituyen matrices de conocimientos, prácticas y representaciones que permiten a las personas comprender y ajustarse a sus entornos naturales de vida, *"los cuales tienen una antigüedad de miles de años, mientras que el conocimiento científico se remonta a no más de 300"* (Alarcón – Cháires, 2017).

El saber comunitario tiene un carácter colectivo y como tal, tiene sus propias formas de producción y se extrae *"(...) de la propia vivencia, y como deliberaciones inmediatas producto de la experiencia"* (Alarcón – Cháires, 2017). Es dinámico y se va transformando en función de las exigencias y necesidades de la comunidad.

El saber comunitario responde a contextos específicos y permite a sus portadores *"(...) desenvolverse en su medio, saber qué se hace y cómo se hace de acuerdo con la época y las circunstancias particulares"*. Las personas que conforman estas comunidades locales - basadas en *"una relación directa, práctica, sagrada y emotiva con la naturaleza"* - son agentes activos,

pensantes y creativos. Y desde su praxis común son constructores de su propia realidad en el medio que les tocó vivir, tal como lo expresa acertadamente el dicho africano *“Yo soy nosotros; yo soy porque nosotros somos; nosotros somos porque yo soy; yo estoy en ti, tú estás en mí”* (Alarcón – Cháires, 2017).

Las culturas milenarias -como la mapuche, quechua, diaguita, aymara o azteca, entre otras- son *“(…) custodias, portadoras, revitalizadoras y practicantes de conocimientos, saberes, cosmovisiones, prácticas, formas de organización social, sistemas de producción, instituciones, territorialidades, etc., aunque frecuentemente son vituperadas y minimizadas por el paradigma occidental”* (Alarcón – Cháires, 2017).

Es por estas razones que es necesario estar alertas y evitar *“(…) que los investigadores sociales arbitrariamente impongan sus métodos de investigación y “conocimientos”, ignorando el modo de vida de las comunidades locales y la sabiduría popular”* (Alarcón – Cháires, 2017) y promover una estrategia que articule de manera virtuosa el saber experto con el saber comunitario.

Los saberes comunitarios generalmente tienen un carácter implícito, tácito: están registrados en el cuerpo de sus portadores como habitus (Bourdieu) o hábitos (Zubiri). Como tal, se expresan fundamentalmente en la praxis cotidiana. Según Iglesias (1994, p. 63) *“(…) es en la praxis donde el sujeto piensa como actúa y actúa como piensa, no hay ninguna escisión*. Es, por tanto, un saber ligado al hacer y como todo hacer es conocer: *“(…) en el plano de la organización de lo viviente, todo operar orgánico es conocimiento* (Alarcón – Cháires, 2017).

Otro rasgo relevante del saber comunitario es su carácter oral. No suele estar explicitado en documentos. Funciona como redes de conocimientos colectivos que son transmitidos de generación en generación^{vi}. Esta red de saberes locales no se expresa en conceptos verbalizados, sino en la praxis cotidiana en la comunidad, la casa, el trabajo.

Apoyándose en Formet (2007) Alarcón- Cháires precisa *“(…) la oralidad no es analfabetismo, no ha significado nunca analfabetismo; una cultura oral no es analfabeta, una cultura oral sabe leer, interpretar, manejarse [...] las culturas orales requieren, sin embargo, que se reconozca que la escuela está ahí donde se conversa, donde se expresa el saber diario como asunto de la comunidad. La oralidad es un instrumento para organizar la vida, para ver”*^{vii}.

La tradición escrita escinde a las personas que saben de lo sabido, lo que para algunas culturas constituye un sacrilegio, puesto que preservan *“(…) una identificación comunitaria empática y estrecha con lo sabido (...)”* (Alarcón – Cháires, 2017).

El saber comunitario y el conocimiento científico son articulables entre sí, incrementando así las capacidades de la ciencia social para comprender de manera más integral el mundo de la vida de las personas y, por ende, para construirle mayor potencia a las estrategias de acción con enfoque comunitario.

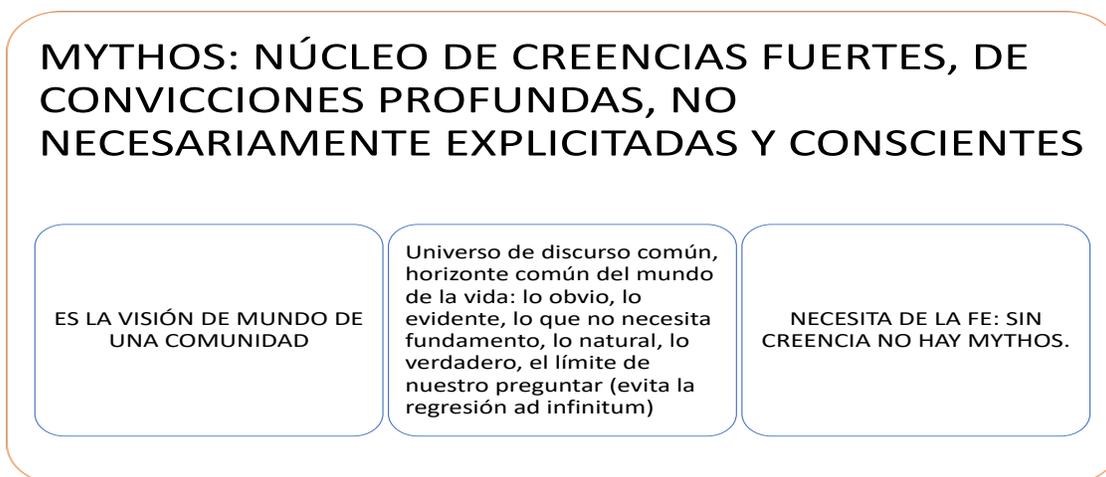
El Mythos

Tomando como referencia a Pannikar (Pannikar, 2006), postularé la noción de Mythos Comunitario.

¿Qué es el Mythos? El Mythos es lo que sostiene lo común de la comunidad. Lo que permite comunicarnos, estar en un mundo compartido y construirnos como personas. Sin lo común no seríamos personas: la persona es la comunidad en autoposesión, la comunidad vivida personalmente. Por ejemplo, cada cual vive personalmente su chilenidad, o su santiagueidad, su valparaesidad, su colocolidad, su ñuñoidad, etc., es decir, su mythos, dependiendo de la comunidad a la que pertenezca.

En el recuadro siguiente se presentan las principales características del mythos comunitario.

Ilustración 6 Mythos Comunitario



Toda comunidad es un mundo que vive en y de su propio Mythos en el que adquiere sentido concreto lo que llamamos bien, verdad, belleza, realidad, mal. El Mythos es englobante y es difícil, si no imposible, desinstalarse de él. Ofrece el horizonte de inteligibilidad (Pannikar, 2006).

Cada comunidad tiene su propio Mythos. Por ejemplo, en las comunidades originarias (Eliade, 1975):

- Las rutinas comunitarias de vida de las personas se fundan en modelos ejemplares de actuación, en los gestos paradigmáticos entregados por arquetipos primordiales: dioses, divinidades y héroes míticos que en tiempos arcanos crearon el cosmos sacándolo del caos.
- La memoria comunitaria mitifica en categorías colectivas los sucesos personales, y en arquetipos los personajes históricos.
- Estas comunidades habitan un tiempo esférico, reversible: el tiempo del eterno retorno, de la regeneración periódica del mundo y sus acontecimientos (incluyendo la regeneración y el renacimiento de las vidas personales). Todo tiene lugar de una manera cíclica en la repetición del ritmo fundamental del cosmos: no hay nada nuevo bajo el sol (Eliade, 1969).

- Y es esta repetición ad infinitum de los mismos arquetipos primordiales lo que en definitiva confiere realidad al mundo.

Desde esta perspectiva, ¿Qué es ser de la Universidad de Chile? ¿Qué es ser del Instituto Nacional? Estas preguntas apuntan a que lo que distingue a una comunidad educativa es el Mythos que la configura y que la proyecta en el espacio social. Podría afirmarse incluso que cada escuela o colegio ofrece distintos mundos sociocomunitarios a sus potenciales 'clientes'. Por ejemplo, la escuela pública y los colegios privados proyectan un Mythos comunitario muy diferente que bien valdría la pena investigar. Desde el Mythos -en tanto núcleo de convicciones fuertes- se sostiene el saber comunitario.

La escuela, en tanto comunidad educativa, tiene Mythos porque está sostenida en su interior por una comunidad relacional. Pero no siempre la relación Mythos/Logos es armoniosa en la comunidad educativa. Ambos están en una estrecha relación de interdependencia, lo que, por supuesto no excluye para nada las tensiones y los conflictos. La matriz relacional de la comunidad educativa debe ser comprendida desde el Mythos que la fundamenta y no sólo desde la luz que arroja el logos de la matriz institucional de la escuela.

Desde el enfoque comunitario se postula la necesaria articulación entre el conocimiento experto y los saberes comunitarios. El método científico tradicional no nos permite capturar lo esencial del saber comunitario que tiene una estructura propia, otros modos de producción y cumple funciones diferentes en el mundo de la vida de las personas. Es más, el método científico aplicado de manera rígida en el ámbito social produce conocimientos distorsionados de la realidad comunitaria al aplicar una lógica ajena al mundo de la vida de las personas. De allí el propósito de validar tanto el saber popular como los conocimientos producidos en las comunidades de práctica. Esto implica, por una parte, describir lo propio de estas modalidades del conocer: sus elementos comunes y sus diferencias y por otra, establecer una articulación entre el conocimiento 'científico', el de las comunidades de práctica y el saber comunitario en las estrategias de acción desde el enfoque comunitario. Se busca tender puentes entre estos saberes y conocimientos.

ACONTECIMIENTO COMUNITARIO Y PRAXIS CONVERSACIONAL

La psicología comunitaria latinoamericana -mediante modelos como la IAP, la Sistematización, la Educación Popular y en cierta medida, el enfoque Decolonial- ha puesto el énfasis en:

- a. la praxis situada en contextos concretos.
- b. el saber comunitario y su articulación con el saber experto.
- c. la gestión del conocimiento.
- d. la participación de la comunidad en los asuntos que le conciernen
- e. lo afectivo-emocional como dimensión transversal a lo comunitario.
- f. en concebir la comunidad como un proceso continuo de alto dinamismo y de transformaciones multiformes, alejándose así de visiones que la petrifican en estructuras rígidas e inamovibles.

Desde esta perspectiva, la escuela puede ser considerada como una totalidad concreta y situada compuesta por una constelación de acontecimientos y microacontecimientos fractalmente enlazados entre sí por una lógica recursiva: reuniones, clases, recreos, fiestas, rituales, encuentros cotidianos, juegos, talleres, conversaciones, celebraciones, despedidas, festejos, ceremonias, etc.).

Un acontecimiento es la forma concreta, situada, que adquiere lo institucional y comunitario en la vida de las personas. Son las normas institucionales y las reglas comunitarias vividas en situación.

Ya he señalado que en la escuela las normas institucionales y las reglas comunitarias están estrechamente entrelazadas; no es posible separarlas, forman parte de una misma totalidad concreta en movimiento que se desarrolla histórica y situacionalmente, y que se autoproduce continuamente. Cuando un profesor o profesora hace una clase, al mismo tiempo y en el mismo movimiento se está vinculando comunitariamente con sus estudiantes, está gestionando una comunidad y está formando en ella..

Esta totalidad concreta se actualiza en la práctica en una constelación de acontecimientos que le dan concreción en un tiempo (ahora) y espacio (aquí) específico. Estos acontecimientos conservan en grados variables la naturaleza híbrida de la escuela que he descrito en el capítulo anterior. Por decirlo así, el peso específico de lo institucional y lo comunitario al interior de cada acontecimiento va variando situacionalmente. Así por ejemplo en una clase tradicional o una reunión del equipo de gestión el componente institucional tiene un peso máximo, mientras que en un recreo y en una conversación de pasillo lo dominante es lo comunitario. Cuando en un acontecimiento dominan las normas institucionales hablaré de formalidad institucional; cuando dominan las reglas de la praxis instituyente comunitaria, hablaré de formalidad comunitaria.

En una matriz relacional compleja como la escuela la formalidad comunitaria (la forma comunitaria del vínculo, que puede ser de compenetración personal o impersonal⁶) y la formalidad institucional (forma institucional del vínculo) no son realidades estancas, separada la una de la otra y en una relación de oposición. Los vínculos comunitarios son más integrales (incluyen con más fuerza por ejemplo la emocionalidad), las institucionales son más fragmentadas, simplificadas, y como tales aplastan a las personas como totalidades concretas complejas.

Ambas formalidades en esta matriz compleja pueden sucederse la una a la otra, superponerse, mezclarse, rechazarse, complementarse, adoptar distintos estados de equilibrio entre ellas. Podemos encontrar así distintas configuraciones vinculares dependiendo del tipo de acontecimiento que estemos considerando. Y estas configuraciones no son estáticas y estables, sino dinámicas y cambiantes dependiendo de los contextos situacionales de cada acontecimiento.

De allí que resulte más pertinente concebir lo comunitario y lo institucional como *estados dinámicos del vínculo*; estados que se necesitan recíprocamente y que continuamente se transforman el uno en el otro, se suceden, se superponen en la relación. Lo institucional busca siempre reabastecerse energéticamente en lo comunitario. Y lo comunitario busca ordenarse, estructurarse en lo institucional. ¿Cuál es el mejor equilibrio?

¿Qué es un acontecimiento?

Entenderemos el acontecimiento como un suceso que ocurre en un aquí y ahora concretos y que, aunque tenga una forma común, nunca se reproduce de la misma manera en el devenir cotidiano de la vida: así, por ejemplo, nunca una clase será igual a otra, aunque tenga exactamente el mismo programa.

En este sentido el acontecimiento es único pues -al ser praxis viva instituyente- su producción siempre implica creación, innovación, nuevas maneras de producir lo mismo. Cada acontecimiento -al actualizarse en contextos situacionales cambiantes e impredecibles- siempre es 'novedoso', pues las personas tienen que coproducirlo en las circunstancias propias de cada aquí y ahora en el que se encuentran. Es una 'solución' original e irrepetible; autocreación colectiva continua.

Al interior de la escuela los microacontecimientos se entrelazan en múltiples formas.

- Pueden desplegarse simultáneamente, clases que se dan al mismo tiempo en distintos espacios,
- Un acontecimiento puede ser la condición de otros como sucede con las distintas sesiones en el programa de un curso,
- Algunos son muy frecuentes y repetitivos, como las clases, mientras que otros son más circunstanciales, como las celebraciones, etc.

⁶ Sobre el concepto de Comunidad de Compenetración Personal y Comunidad Impersonal ver capítulo sobre la Noción de Comunidad en la parte I de este texto (pg. 21)

El acontecimiento es un sistema con capacidad de aprendizaje cuya naturaleza reside “(...) *en implicar en su propia organización la historia de sus relaciones con el entorno*” (Lévy, 1999).

Al estar vehiculado por personas un acontecimiento vincula subjetividades, lo que agrega al evento una dimensión psíquica de interioridad⁷, de autoposición sentiente, de experiencias afectivas vivenciadas en las intimidades corporales de los individuos. Esta afectividad las personas la hacen circular en forma continua en las redes internas del sistema: el acontecimiento es también y fundamentalmente flujo de afectos. Sin afectos ni emociones el acontecimiento volvería a la exterioridad quedando en la mera “dispersión ontológica del simple mecanismo” (Lévy, 1999).

Dimensiones del Acontecimiento

En un acontecimiento siempre está participando un conjunto de personas en un contexto específico compuesto por lugares físicos, objetos de todo tipo, animales, naturaleza, árboles, montañas y, dependiendo de la cultura, dioses, divinidades y difuntos.

Ya mencionamos anteriormente que una escuela se actualiza como comunidad educativa en una serie de acontecimientos y micro acontecimientos que le dan su concreción situada: clases, reuniones docentes, recreos o pausas, seminarios, conferencias, conversatorios, talleres, celebraciones. Ahora bien ¿Cómo se configuran estos acontecimientos?

Para dar respuesta a esta pregunta recurriré a 5 dimensiones⁸.

En primer lugar, un acontecimiento instala y se instala en una **Matriz De Vinculaciones Prácticas** entre personas y los otros actores participantes. Esta matriz especifica reglas de vinculación (comunitarias o institucionales) estableciendo para estas personas los límites de lo posible para sus encuentros; precisa canales, vías de comunicación; instala barreras y facilitadores. Una clase vincula de esta forma profesores(as), educadoras y estudiantes.

Esta matriz de vinculación genera una clausura del acontecimiento definiendo sus bordes, es decir, establece un ‘adentro’ y un ‘afuera’ del mismo. En otras palabras, construye la **Topología** del acontecimiento, su aquí y ahora propios. La topología de la clase tradicional es la sala de clases, pero también podría ser, dependiendo de la pedagogía empleada, una huerta, el barrio, la calle, una fábrica, un dispositivo de salud, etc.

La matriz de vinculaciones prácticas hace circular una **Semiótica** compleja, es decir, un sistema abierto compuesto de “*hordas mutantes de representaciones, imágenes, signos, mensajes de todas las formas y naturalezas (sonoros, visuales, táctiles, propioceptivos, diagramáticos)*” que se mueven en el espacio de las conexiones (Lévy, 1999).

⁷ Para Deleuze el interior es un pliegue del exterior, el adentro es un pliegue del afuera.

⁸ Me apoyo aquí en las ideas propuestas por Pierre Lévy. Para este autor estas son dimensiones de la afectividad.

Toda esta semiótica que circula en la matriz vinculante del acontecimiento construye una **Axiología**, con zonas de afectividad positiva y negativa; un tropismo de atracciones y repulsiones que ‘tonalizan’ el conjunto, construyéndole un campo afectivo-emocional a las vinculaciones. El acontecimiento es fundamentalmente afectivo. Y esta dimensión es la que ha sido peligrosamente invisibilizada en la pedagogía tradicional y la que la crisis desatada por la pandemia ha puesto en el nivel de relevancia que siempre debiera tener en las comunidades educativas.

Por último, en el acontecimiento comunitario interviene una **Energética**. Este campo afectivo-emocional puede estar compuesto por tropismos débiles o intensos, que ‘colorean’, ‘tonalizan’ los vínculos, modificándolos, distendiéndolos, destruyéndolos o reforzándolos. La clase es también un entramado dinámico de emociones.

La lógica del acontecimiento es de naturaleza recursiva, fractal, se reproduce en diferentes escalas de lo sociocomunitario de la escuela. La multiplicidad de cursos, clases, recreos, reuniones, etc. de la totalidad concreta de la escuela siguen su misma lógica híbrida y se configuran desde las mismas dimensiones anteriormente señaladas.

Incluso hasta los dinamismos personales individuales pueden ser analizados desde estas 5 dimensiones:

- Vinculación: la persona se vincula consigo misma, es una matriz psicofísica de (auto) vinculaciones.
- Topología: cada persona define su topología en autoposición, dibujando los límites de su mismidad corporal (intimidad).
- Semiótica: en la subjetividad personal circulan ideas, imágenes, recuerdos, signos, lenguaje interno.
- Axiología: todas sus vinculaciones -tanto ‘internas’ como ‘externas’- están irrigadas por valores, tropismos, emociones, afectos: todo su mundo está tonalizado, coloreado por las emociones.
- Energética: y todo este flujo afectivo se mueve en distintas intensidades dependiendo de las circunstancias.

El acontecimiento está sostenido por el núcleo vinculante de lo común⁹: lo común es lo que vincula; lo que construye la topología del acontecimiento; lo que genera los tropismos afectivos, irrigando la matriz de vinculación de distintas tonalidades emocionales; lo que hace circular la semiótica (lenguaje, signos, significados, conocimientos, aprendizajes, representaciones); lo que energiza afectiva y emocionalmente los intercambios.

El Núcleo Común Vinculante¹⁰ hace circular Lo Común al interior del acontecimiento. Este núcleo-común- vinculante (en adelante NCV) es el mismo para todos, pero al mismo tiempo, diferente

⁹ A propósito del núcleo vinculante, ver la sección Lo Común, en la parte I de este texto, pg. 17.

¹⁰ En este punto sigo apoyándome en las ideas de Pierre Levy.

para cada persona que participa del acontecimiento. El NCV traza las relaciones entre las personas circulando entre los miembros de la comunidad. Se encuentra simultánea o alternativamente en manos de todos.

A su vez, el NCV permite llevar el todo del acontecimiento (lo común) a las personas y también implica a las personas en el todo del acontecimiento. Dinamiza a la comunidad del acontecimiento mediante un policentrismo giratorio, situando alternativa y transitoriamente cada persona como agente central. El centro "*huye así de sitio en sitio*" (Lévy, 1999).

El NCV no es otro sujeto de la comunidad, continúa siendo exterior, 'objetivo'.

Todos los miembros de un acontecimiento participan en la construcción de estos núcleos que a su vez los construyen a ellos como personas en la situación; cada persona es un reflejo en autoposición individual de estos núcleos. Lo que hacen estos núcleos sociocéntricos es vincular dinámica y creativamente a las personas en la (re)construcción continua de lo común.

Teniendo presente lo anterior ¿Cómo se construyen los acontecimientos en las comunidades educativas?

La Praxis Conversacional

Creada en sus orígenes sobre el modelo del 'templo y del sermón' la escuela -en sus actividades propiamente pedagógicas- tiene como herramienta fundamental la palabra, la praxis conversacional. Los profesorxs son profesionales de la conversación. Generan cambios en sus estudiantes fundamentalmente desde la palabra.

En este ensayo hipotetizaré -siguiendo los lineamientos de la etnometodología y el análisis conversacional (Potter, 1998) - que los profesores(as) construyen los acontecimientos pedagógicos que conforman la escuela mediante el uso de la palabra, la conversación, la elaboración de discursos, la construcción de descripciones y relatos sobre la realidad.

En el análisis conversacional la descripción es una praxis que va construyendo praxis. Es lo que en este modelo se denomina Reflexividad. Recordemos que el acontecimiento es fundamentalmente praxis, una red de acciones en una situación que construye la situación, conservando la unidad del acontecimiento, no rompiendo su lógica común.

Mediante esta praxis conversacional los profesorxs van construyendo y gestionando el **núcleo común vinculante** del acontecimiento pedagógico mediante la elaboración de discursos, de descripciones, relatos y narraciones

Para los analistas conversacionales esto se lograría utilizando ciertos mecanismos o recursos (Potter, 1998) para construir una versión de un acontecimiento que se trate como verdadera o factual, es decir, que sea creíble, convincente. Entre otros recursos se mencionan las siguientes:

- Resolver el ‘dilema de la conveniencia’: evitar que la descripción se pueda debilitar cuando se asocia a la conveniencia o interés de la persona que la presenta (por ejemplo, adquirir poder o prestigio en el acontecimiento).
- Evitar que la descripción o relato entre en disonancia frontal con el núcleo común vinculante de la red de personas que está en la matriz de vinculación del acontecimiento.
- Acreditación de categorías. Si el hablante se acredita como perteneciente a un grupo de ‘expertos’ en el tema, la credibilidad de su descripción se ve acrecentada. Aquí la praxis de construcción de la descripción no se centra en los contenidos, sino en la condición del comunicante.
- Discurso empirista. Es un recurso muy empleado por los profesionales que hablan desde el discurso científico *“El discurso de este tipo trata los datos como primarios y sólo ofrece formulaciones generalizadas y poco o nada explícitas sobre las acciones y creencias del científico”* (Potter, 1998). Es la técnica que se usa frecuentemente en la elaboración de informes. En esta práctica conversacional se instala una distancia entre las descripciones y el autor que las construye; se separa el sujeto del objeto.
- Construcción de corroboración y consenso. El recurso consiste aquí en que el hablante en su descripción menciona a otras personas (debidamente acreditadas) que han llegado a las mismas conclusiones o que han observado los mismos hechos.
- La eficacia de la descripción factual se ve reforzada cuando conecta estrechamente con los detalles idiosincráticos de los contextos. Un relato ‘espolvoreado’ de hechos empíricos tiene mayor credibilidad.

A lo anterior podemos agregar 3 tipos de recursos:

El primero de ellos consistiría en entrelazar de la manera más virtuosa posible el saber experto con el saber comunitario contenido en el NCV. Ya hemos visto que uno de los argumentos para la credibilidad es la evidencia, la comprobación mediante hechos, datos. Esta es la forma que emplean los ‘científicos’ para darle (construirle) validez a sus discursos. Pero desde la lógica del mythos (saber comunitario) la cosa es diferente. Interviene aquí el recurso a la experiencia, a lo vivido; a lo espiritual, al relato mítico, a la narración, a lo sobre natural o lo natural animado; a lo divino, a lo sacro, a la fe, es decir, a lo que conecta sustancialmente con las convicciones profundas de las personas.

El segundo, en gestionar estratégicamente las dimensiones del acontecimiento, a saber:

- Matriz de vinculaciones ¿Cómo se vinculan los participantes en la construcción del evento?
- Topología ¿Cuál es el territorio que configura la praxis conversacional?
- Semiótica ¿Mediante qué recursos los participantes comunican en el acontecimiento?
- Axiología ¿Cuáles son los valores afectivos que circulan? ¿Qué climas se van generando en el flujo emocional?
- Energética ¿Cuáles son las intensidades en el flujo emocional?

Y el tercero, la gobernanza del acontecimiento, es decir, el manejo estratégico de las relaciones de poder entre los participantes del acontecimiento. Este mapa de poder es determinante en la praxis conversacional. ¿En qué medida los discursos más eficaces en la construcción del evento se asocian al poder de los hablantes?

Praxis conversacional y Reflexividad

Sabemos que, si bien el NCV es el mismo para todos, es diferente para cada persona que participa del acontecimiento puesto que es apropiado subjetivamente por ellas; cada persona construye así su propia versión de lo común.

Entre otras cosas, esto significa que el NCV no es homogéneo, puesto que no estamos en un sujeto colectivo, en una megasubjetividad o subjetividad inflada donde todos piensan y sienten lo mismo y actúan uniformemente en consecuencia.

Ya hemos señalado que el NCV dinamiza a la comunidad del acontecimiento mediante un policentrismo giratorio, situando alternativa y transitoriamente cada persona como agente central: el centro *“huye así de sitio en sitio”* (Lévy, 1999). Lo común se edifica entonces sobre las diversidades personales. Así, por ejemplo, podemos concordar en que no estamos de acuerdo y eso tranquiliza el ambiente, nos sentimos respetados en nuestras convicciones, seguimos siendo comunidad, es decir, estamos en la misma matriz de vinculación. ¿Lo común sería entonces siempre un consenso básico edificado sobre las diversidades? Es un tema para seguir investigando.

Ahora bien, podemos construir un NCV basado en la problematización. Pensemos por ejemplo en cómo podemos trabajar el feminismo. Una forma ya clásica es problematizando el sistema patriarcal. En un acontecimiento conversacional (llámese taller, conversatorio, coloquio) podemos partir preguntando ¿por qué frente a la ‘situación-problema’ de constituir la unidad básica de lo social en lo reproductivo y productivo, crianza y socialización de las nuevas generaciones las comunidades humanas optaron y siguen optando por la ‘solución patriarcal’? Al deconstruir esta práctica podríamos revelar muchas otras ‘soluciones posibles’ a esta ‘situación-problema’, por ejemplo, que en esta unidad básica la toma de decisiones esté a cargo de las mujeres, o que sea compartida con los hombres, o que el poder se distribuya equitativamente entre todos los miembros del grupo familiar; pero la historia nos está mostrando que la práctica seleccionada fue la patriarcal ¿por qué?

¿Qué hemos hecho aquí? Hemos introducido la reflexividad en el acontecimiento: los participantes, si aceptan este discurso, acuerdan problematizar el sistema patriarcal, someterlo al análisis crítico, revisando sus propias prácticas al respecto. En otras palabras, el NCV opera aquí en clave reflexiva, lo que significa que el grupo puede seguir operando como comunidad aun cuando gire en torno al ‘vacío’ ontológico que genera una pregunta. Lo Común aquí es la reflexividad que incluso puede ser un factor que motive y dinamice a esta micro comunidad a seguir conversando en este registro. Y este es el diseño propio de una Investigación Acción Participativa que se propone transformar el sistema patriarcal. La reflexividad sería entonces una de las herramientas clave para la construcción de lo común en una situación o acontecimiento pedagógico^{viii}.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

¿Qué son las comunidades de práctica?

Las comunidades de práctica constituyen el nicho donde la práctica se genera, se nutre y adquiere su forma más concreta y situacional.

Las formas en que las personas desarrollan su práctica profesional no sólo están condicionadas por los modelos, reglas y procedimientos dictados por las organizaciones y programas en los que trabajan, sino también, y en gran medida, por las comunidades que estas personas conforman en el seno de estas matrices institucionales. Estas comunidades generan pertenencia, sentidos psicológicos de comunidad, apoyo socio afectivo, identidad, reconocimiento social para las personas, pero también conocimientos y aprendizajes que influyen decisivamente en la forma concreta en que estas personas desarrollan sus actividades laborales. En otras palabras, estas comunidades no sólo construyen agregación psicosocial, sino que también construyen las prácticas de trabajo que sostienen el funcionamiento de las organizaciones y programas: la 'enseñanza institucional' es complementada con el 'aprendizaje' que las personas desarrollan en y a través de estas comunidades de práctica. Entre otras cosas, esto quiere decir que las organizaciones, instituciones, proyectos, programas, etc. no existen sino a través de las prácticas de las personas que las integran.

En lo que sigue, caracterizaremos las comunidades de práctica a partir del trabajo realizado por Etienne Wenger (Wenger, 1998). Según este autor, la gente que trabaja en organizaciones grandes aprende sobre como desarrollar su práctica en comunidades más específicas, conformadas por personas que interactúan regularmente en el seno de estas organizaciones. Estas comunidades de práctica son más bien de tipo informal y distintas de las unidades organizacionales de los programas o instituciones.

Comunidades de práctica hay en todas partes. Cada uno de nosotros pertenece a varias de ellas: en nuestro trabajo, en las asociaciones en las que participamos, en las organizaciones deportivas, culturales, etc. En muchas de estas comunidades de práctica (en adelante CP) participamos en su cuerpo central, en otras, en la periferia.

Los miembros de una CP están informalmente vinculados por lo que ellos hacen juntos y especialmente por lo que ellos aprenden de manera colaborativa a través del compromiso recíproco en esta práctica compartida.

¿Cuáles son las Dimensiones de las comunidades de práctica?

Son tres las dimensiones que hace que una práctica constituya la fuente de coherencia de un grupo de individuos (Chanal, 2000):

- El compromiso mutuo
- Una empresa común

- Un repertorio compartido

El compromiso mutuo

La pertenencia a una CP es el resultado de un compromiso de las personas con acciones construidas colaborativamente, compromiso que involucra una negociación permanente y colectiva del sentido de estas acciones. El compromiso mutuo en torno a estas acciones está basado en la complementariedad de las competencias de estas personas (especialmente la competencia para saber ayudar y dejarse ayudar) y en la conexión eficaz entre sus conocimientos. El compromiso mutuo involucra entonces una relación recíproca de apoyo entre los participantes de la CP, imprescindible para compartir los conocimientos sobre la práctica.

Características del compromiso común en una CP según Wenger

- Relaciones mutuas sostenidas (ya sean armoniosas o conflictivas)
- Maneras comunes de comprometerse a hacer cosas juntos
- Saber lo que los otros saben, lo que pueden hacer y como ellos contribuyen a la acción colectiva
- Una jerga propia, historias compartidas, bromas internas del grupo, etc.
- Un discurso compartido que refleja su manera de ver el mundo

Los miembros de una CP desarrollan una práctica común, producto de un proceso colectivo y permanente de negociación. El hecho de negociar acciones comunes genera relaciones de responsabilidad recíproca entre los miembros de la CP.

Ciertos aspectos de esta práctica pueden ser objetivados o reificados como reglas, modelos, procedimientos, objetivos, etc., y otros pueden permanecer al nivel más experiencial, informal de la participación. La práctica consiste en interpretar e integrar constantemente los aspectos reificados a los aspectos más espontáneos e inmediatos de la misma.

La 'empresa común' se da en el marco de lo que denominaremos 'modelo operativo' de un programa. Este modelo operativo está conformado por todos aquellos elementos que le dan direccionalidad a un programa (definición del problema, objetivos, resultados esperados) y que norman las acciones necesarias para construir dicha direccionalidad (estrategia del programa, metodologías, procedimientos, etc.). Este modelo operativo es de carácter institucional y constituye la carta de navegación que un programa establece para sus miembros.

En el curso de su práctica común la CP forma un repertorio compartido que incluye rutinas, palabras, herramientas, historias, gestos, símbolos, etc. Este repertorio debe ser considerado como un conjunto de recursos movilizables para la negociación de significaciones en las situaciones de interacción (Chanal, 2000).

Las CP, como todo sistema comunitario, son autoorganizadas, autorreguladas, son sistemas organizacionalmente cerrados e informacionalmente abiertos. Las CP definen ellas mismas,

autónomamente, lo que sus miembros aprenden: desarrollan su propio sistema de comprensión acerca de su práctica.

Uno de los aspectos centrales de las CP es la relevancia que adquiere el aprendizaje colectivamente construido por sus miembros. Las CP preservan los aspectos tácitos del conocimiento que las organizaciones formales no pueden capturar: constituyen verdaderos y efectivos sistemas de registro informal de conocimientos y aprendizajes situacionales que las personas construyen colaborativamente en el desarrollo de una práctica compartida. Debido a esto, esta 'fabrica informal' de prácticas, aprendizajes y conocimientos que es una CP sostiene el funcionamiento de las organizaciones y programas, lo hacen posible.

Como toda comunidad, las CP proveen de identidad a sus miembros, aspecto esencial a considerar para la vida de las personas y su nivel de compromiso con las prácticas que llevan a cabo.

Comunidades de práctica y aprendizaje

Las personas desarrollan una práctica común sintonizando entre sí sus competencias y conocimientos y en este proceso aprenden al mismo tiempo que conforman – naturalmente, espontáneamente - una comunidad de práctica.

Las comunidades de práctica producen aprendizajes en forma colectiva y de manera natural, espontánea, generando así un capital de conocimientos válidos y eficaces para su práctica común. El tipo de aprendizaje que aquí se produce es situacional, contextual, dinámico, altamente significativo, con fuerte componente analógico, generalmente de carácter implícito, no formalizado, distribuido, con 'currículo oculto', controlado en su eficacia y conservación desde la práctica misma.

La producción de esta base de conocimientos no corresponde a la aplicación de una metodología rigurosa, 'científica', controlada; corresponde más bien a un sistema intuitivo de producción, basado en constataciones y convicciones personales sustentadas por la experiencia, elaboradas en las conversaciones informales que tienen lugar en las CP; procede a través de narraciones, relatos, historias de trabajo, de fuerte connotación y resonancia emocional y afectiva.

Esta producción de conocimientos es permanente. El aprendizaje es el motor de las prácticas y la práctica no es otra cosa que la historia continuamente en movimiento de estos aprendizajes acumulados.

Las competencias (tipo saber-qué y saber-como), tanto explícitas como implícitas, están distribuidas entre los miembros de la CP: la CP es una red operante de competencias distribuidas e interconectadas, es una red para el aprendizaje colectivo. Desde esta perspectiva, la práctica es acción situada, sustentada por un flujo permanente de producción distribuida de aprendizajes y conocimientos.

La Comunidad educativa y las comunidades de práctica

Las personas conforman una comunidad al interior de la matriz institucional de trabajo. Las CP no están diseñadas desde la matriz institucional. Son vínculos 'naturales' que se establecen entre las

personas que comparten un mismo espacio de trabajo. Aun cuando a escuela no estimule su conformación, estas CP surgen naturalmente en todos sus niveles de ejecución. Luego, además de las relaciones institucionalizadas de trabajo, entre los profesores(as) se establecen relaciones personalizadas: se conocen entre sí, establecen espontáneamente vínculos afectivos, desarrollan sentimientos de pertenencia, sentidos psicológicos de comunidad, creencias, compromisos e intereses comunes.

En sus matrices de trabajo los profesionales de la comunidad educativa desarrollan una práctica común, una manera compartida de hacer las cosas. Desarrollan conocimientos y aprendizajes situacionales que les permiten llevar a cabo las intervenciones con la comunidad educativa.

Al ser construido de esta manera el sistema práctico de actuación especializada con las comunidades educativas, los profesores (as) le dan validez ecológica al programa: construyen las acciones más indicadas y pertinentes para trabajar en sus contextos específicos de acción. La comunidad educativa es situada contextualmente por las CP. El modelo operativo de la comunidad educativa es transformado situacionalmente en modelo de acción por estas CP.

Los profesores(as) se apoyan mutuamente en el desarrollo de su trabajo profesional cotidiano. Comparten información, experiencias, recursos, redes, se aconsejan entre sí, proponen nuevos enfoques, se 'modelan' los unos a los otros. Se apoyan recíprocamente para solucionar problemas que se presentan en su práctica cotidiana; comparten ideas, intercambian maneras de abordar los problemas situacionales que se presentan. Se apoyan para su autocuidado como comunidad y para desarrollar estrategias de contención emocional y de disipación de tensiones.

Las CP se autorregulan, se auto organizan, se auto sustentan. En este sentido son relativamente independientes de la matriz organizacional institucional, son fenómenos informales, naturales de agregación humana. En las CP los profesionales conforman grupos primarios, grupos informales que no están directamente condicionados ni sostenidos por el programa

El gran aporte de las CP a los programas y organizaciones es la producción de conocimientos y aprendizajes situacionales, con validez ecológica. En la CP los profesionales 'fragan' conocimientos y aprendizajes únicos, irrepitibles, imposible de producir en otros contextos

Este capital acumulado de conocimientos, aprendizajes y competencias - tácito y explícito- sostiene desde la base el funcionamiento cotidiano de la comunidad educativa.

Los conocimientos y aprendizajes desarrollados en común por la CP fortalecen las competencias de sus miembros. Profesoras y profesores sostienen en conjunto las habilidades y competencias desarrolladas colaborativamente para trabajar con las comunidades educativas.

El capital de conocimientos acumulado por las CP complementa de manera sustancial (le dan cuerpo y concreción) a las políticas, estrategias, metodologías y procedimientos que una organización transfiere a sus miembros a través de capacitaciones formales, inducciones, seguimiento o documentos que las objetivan. La capacitación entregada por la escuela, los documentos conceptuales, metodológicos y procedimentales no son suficientes para la

construcción de la práctica de los profesionales: esta información necesita ser reinterpretada, ajustada, filtrada, actualizada y complementada por las CP.

Son las CP las que en definitiva forman a las personas nuevas que ingresan al programa. Es el propio grupo de profesionales que trabaja colaborativamente que, de manera conjunta socializa y capacita a los nuevos profesionales que se integran.

Desde esta perspectiva un programa de intervención puede ser concebido como una constelación de comunidades de práctica. La comunidad educativa está estructurada por las múltiples CP que se conforman en las diferentes comunas donde se está implementando.

Estas CP pueden compartir y negociar sus conocimientos a través de una plataforma tecnológica que los integra a una comunidad virtual de aprendizaje. En algunas ocasiones la CP sistematizan sus conocimientos y aprendizajes, pero la mayor parte de las veces estos conocimientos y aprendizajes permanecen tácitos, implícitos, solamente inscritos en el 'soporte humano'.

LA ESCUELA COMO SISTEMA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La Gestión del Conocimiento “(...) pone en valor a las personas y sus conocimientos para mejorar los resultados y procesos institucionales, adquiriendo un rol central en la administración tanto del sector privado como público. En términos generales, la GC puede ser entendida como un proceso planificado de exploración, organización, almacenamiento, producción, distribución, utilización y evaluación del conocimiento de una organización” (Encina, Y; Quiroz, R., 2018).

La escuela, tanto en su componente institucional como comunitario, gira en torno a la gestión del conocimiento ya sea organizándolo, reproduciéndolo, transmitiéndolo, distribuyéndolo, evaluándolo, produciéndolo, usándolo, almacenándolo, seleccionándolo, censurándolo, transformándolo, deformándolo, promocionándolo, innovándolo, protegiéndolo, etc.

Pero la escuela, dada su arquitectura predominantemente institucional, no opera como un sistema de gestión del conocimiento, entre otras cosas porque está centrada en el saber experto institucionalizado por el Estado, ignorando e incluso descalificando el saber comunitario que producen profesoras y profesores, estudiantes y apoderados. En estas condiciones no se configura en su quehacer como una organización que aprende, como una comunidad abierta del conocimiento y del aprendizaje desde su propia praxis.

Según Awady Ghaziri (2004) es posible identificar seis componentes clave en la gestión del conocimiento (en adelante GC). Estos componentes son:

“(…) 1) uso de conocimiento accesible proveniente tanto desde el entorno de la organización como desde fuentes internas, 2) integración y almacenaje del conocimiento en las rutinas organizacionales, 3) acopiar el conocimiento en bases de datos y documentos, 4) promoción del desarrollo de conocimientos en la cultura organizacional, 5) transferir y compartir el conocimiento a través de toda la organización, 6) evaluación del valor de los recursos asociados, el conocimiento y su impacto en la organización” (Encina, Y; Quiroz, R., 2018).

¿Qué es un sistema de gestión del conocimiento?

En un sistema de gestión del conocimiento (en adelante SGC) es necesario distinguir información de conocimiento.

La **Información** “(...) representa un conjunto de datos organizados según criterios específicos y transferidos en un marco estructurado y significativo para sus miembros. Este conjunto de datos organizados corresponde al saber explícito de la organización (...)”. En cambio, (...) los **conocimientos** son informaciones interpretadas en contexto y utilizadas para la acción” (Encina, Y; Quiroz, R., 2018).

Los conocimientos pueden ser tácitos o implícitos.

Los **conocimientos tácitos** “(...) representan el conocimiento que se encuentra incorporado en las prácticas de los individuos y en la cultura de la organización. Se trata del **saber-hacer** y el **saber-ser**

*de los miembros de la organización. Debido a su naturaleza, estos conocimientos son difíciles de transferir a otros individuos o medios, tendiendo a quedarse alojados en los individuos que los poseen". En cambio, "(...) los **conocimientos explícitos** son aquellos que han sido codificados, es decir, formulados explícitamente a través de palabras, números, etc. Este conocimiento se encuentra disponible en documentos, estadísticas y otros soportes en las organizaciones. Es fácilmente transferible y reutilizable"* (Encina, Y; Quiroz, R., 2018). Para la GC una operación clave es la transformación del conocimiento tácito en conocimiento explícito (Nonaka y Takeuchi, 1997).

En sus operar práctico la escuela, para lograr sus objetivos institucionales, debe producir en permanencia una enorme masa de conocimientos, especialmente desde el quehacer de los equipos docentes para ajustar las mallas curriculares a la gran diversidad y especificidad situacional de sus contextos de operación. Y ello mediante reuniones, consejos de profesores, conversaciones, documentos internos, actas, bitácoras, correos, etc.

Pero este conocimiento situado -concebido erradamente como 'informal'- no es reconocido ni valorado y por ende, no se estimula su producción. Y ello debido a la rigidez administrativa de la escuela, a su naturaleza jerárquica, a la presencia de una cultura organizacional basada en el control y las rutinas, a la tendencia a reconocer solo el conocimiento experto basado en el método científico, entre otros aspectos.

Los dispositivos de gestión del conocimiento

Un Sistema de Gestión del Conocimiento tiene como propósito final gestionar el patrimonio de conocimientos de una organización, en este caso, de una institución educativa. Para tal efecto, consta de tres Dispositivos que conforman su núcleo central: un dispositivo de Formación, un Observatorio de Prácticas y una Biblioteca. Cada uno de estos dispositivos propone materiales, recursos pedagógicos y herramientas específicas para la gestión del patrimonio de conocimientos (Martínez, 2018).

El **Dispositivo de Formación** tiene como propósito principal promover de manera permanente y continua los procesos de aprendizaje, procediendo, mediante la estrategia de formador de formadores, a hacer circular reflexivamente el conocimiento explícito clave para el funcionamiento de la escuela y a dinamizar el conocimiento tácito de los profesoras y profesores. Este dispositivo -compuesto por una Red de Contenidos- debe ser flexible, de fácil acceso y debe articularse a la gestión permanente de la institución, lo que permitirá responder a las necesidades de los equipos educativos que laboran en los distintos niveles. Un dispositivo de estas características debe servir para homologar los conocimientos generales que sustentan la praxis docente y, al mismo tiempo, debe permitir profundizar en aquellos conocimientos que surgen desde la práctica.

La red de contenidos se organiza en función de los componentes clave del patrimonio de conocimientos de la escuela y responde a las diferentes necesidades de habilitación de los equipos, de acuerdo a las funciones que desempeñan, y a los diversos desafíos que surgen en el trabajo directo con estudiantes y apoderados. La flexibilidad de esta red de contenidos permite enriquecerla y transformarla de acuerdo con las necesidades que surjan de la praxis de los equipos

docentes. Esta plasticidad permite ir respondiendo de manera oportuna y sistemática a la mejora continua de las prácticas profesionales.

El **Observatorio** presenta herramientas metodológicas para observar, analizar y retroalimentar las prácticas de trabajo de los profesionales docentes. Y como corolario de todo este proceso, permite a su vez a estos profesionales aprender colectivamente de sus prácticas, recuperando y validando mediante procesos reflexivos los conocimientos que allí se producen. Se aprende desde el uso práctico del conocimiento, desde la puesta en práctica del modelo operativo. De esta forma, este dispositivo impacta en la formación de los profesionales docentes, formándose como tales desde su misma práctica y la de sus pares. Este dispositivo proporciona adicionalmente herramientas para sistematizar (externalizar) aquellas prácticas que se consideren relevantes para el quehacer docente y que, por tanto, debieran ser puestas en circulación en los niveles que se consideren pertinentes. Esta puesta en común de las prácticas sistematizadas permite una amplificación de los procesos formativos más allá del lugar y de las personas donde se generó el conocimiento.

El dispositivo **Biblioteca** consiste en un repositorio dinámico de información o conocimiento explícito que ha sido recopilado y acumulado a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje en la comunidad educativa.. Su rol es constituirse en la memoria de la comunidad educativa, almacenando su saber institucional y comunitario. Su función principal será la de facilitar la gestión de estos “conocimientos explícitos”.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

Sé, en efecto, que se significa de muchas maneras con el cuerpo lo que la mente entiende de un solo modo y que la mente entiende de múltiples modos lo que el cuerpo expresa de una sola manera (San Agustín, Confesiones).

¿Por qué se justifica la Gestión del Conocimiento en las comunidades educativas?

Para ser realmente eficaces en lo que hacen, las comunidades educativas necesitan de la producción constante de una enorme cantidad de conocimiento situado. Los principales productores de este tipo de conocimiento son las profesoras(es) y también los(as) estudiantes. En esta línea de pensamiento el conocimiento no es una mera representación de la realidad, sino praxis, participación, intervención en el mundo de la experiencia (Von Glasersfeld, E. (1994).

Para los profesoras y profesores –que contribuyen notablemente a la configuración y enriquecimiento del patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa.¹¹- la puesta en práctica de los lineamientos curriculares de la escuela en su zona de operación debe hacerse cargo de la gran diversidad de situaciones que le plantean los contextos donde se van a implementar, y los actores mejor situados para generar y gestionar este conocimiento de la diversidad contextual y de lo común que allí se genera son precisamente estos equipos docentes. Estos profesionales producen un acervo de conocimientos muy rico y eficaz, pero que permanece invisibilizado en un nivel tácito. Este conocimiento situado -esencial para la puesta en práctica de la comunidad educativa- no es valorado ni reconocido por la institucionalidad central, y al no ser sistematizado, tiende a dispersarse y volatilizarse.

Esta situación compleja que genera muchas distorsiones en el funcionamiento de la comunidad educativa es a la vez –visto desde un encuadre positivo- el fundamento práctico para desarrollar en estos programas estrategias de gestión del conocimiento. Mediante la gestión del conocimiento se visibiliza y valora la producción de conocimiento situado que hacen las profesoras(es), lo que posibilita lograr una mejor articulación entre este tipo de conocimiento y los lineamientos programáticos de la comunidad educativa (currículum), contribuyendo así a optimizar su puesta en práctica, dándole mayor pertinencia a su diseño.

En el lenguaje del modelo de gestión del conocimiento que desarrollamos en este libro, la pregunta que cabe plantearse aquí es como se articula el modelo operativo institucional (explícito, formalizado) de la comunidad educativa (su matriz institucional)¹² con los modelos de acción

¹¹ Es decir, el acervo de conocimientos clave que la comunidad educativa. necesita para su adecuado funcionamiento.

¹² Esta matriz institucional está definida por el nivel central representado en el caso chileno por el Ministerio de Educación (órgano rector, diseña la política educativa), el Consejo Nacional de Educación (revisa y aprueba el currículo), Superintendencia de Educación (garantiza el cumplimiento de la normativa y la

(contextualmente situados, tácitos o implícitos) de los profesoras y profesores, es decir, con lo común generado por estos profesionales en sus comunidades de práctica.

Lo óptimo sería que al interior del funcionamiento de la comunidad educativa ambos modelos –en equilibrio inestable- se complementen por deficiencia en sus potencialidades y se refuercen recíprocamente en sus capacidades, mejorando así la pertinencia, eficacia y eficiencia del actuar de comunidad educativa en el logro de sus objetivos. La escuela necesita de ambos modelos para cumplir con sus objetivos. Pero para ello es preciso que la institucionalidad central decisora – desde los modelos operativos formales elaborados- reconozca la existencia y la funcionalidad primordial de lo común producido por los profesionales de la acción y sobre todo aprecie su rol decisivo en el ‘aterrizaje’ de los programas en sus zonas primarias de operación. Desde esta perspectiva, lo recomendable es desarrollar una institucionalidad que se abra a la lógica de los modelos de acción de los profesionales que están a cargo del trabajo directo con los estudiantes. Ello implica reconocer el rol de estos profesionales de la acción, validar sus prácticas situadas y legitimar los conocimientos que ellos generan como un aporte fundamental al patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa.. Y una vez que se establezca esta validación, diseñar las modalidades más pertinentes de articulación entre ambos modelos. Desde esta perspectiva, el modelo de gestión del conocimiento necesita de una modalidad de gobernanza que considere la participación de los profesionales de la acción en la toma de decisiones situadas en los contextos de operación de la comunidad educativa.

En un mundo neoliberal donde cada vez se construyen más barreras, la gestión del conocimiento debiera empezar por derribar los muros interiores que paralizan a los programas de la política pública (bloqueando la producción y circulación de su propio conocimiento interno) para enfrentarse con decisión y coraje al más compacto de los muros: la brecha entre la institucionalidad y la comunidad. En vez de aplastar el mundo comunitario desde un foco homogeneizante de conocimientos estandarizados que aniquila su diversidad, la institucionalidad –en clave de proximidad- debiera aprender a descubrir los focos desde los cuales la comunidad - desde su propio saber- se ilumina a sí misma en sus infinitas y siempre renovadas diferencias.

No se trata de exacerbar la diversidad para imposibilitar toda acción sistemática y unificada, sino más bien, promover una gobernanza sociocomunitaria de carácter policéntrico que incluya la participación de todos los actores estratégicos en la situación. Paradojalmente, la diversidad necesita de lo común-programático para poder expandirse, y lo común-programático necesita de las diversidades para cumplir su función, porque lo común no es otra cosa que una red de diversidades vinculadas en un patrón unificado que las comunica y (re)produce.

Bases conceptuales y metodológicas

Los conocimientos son adicionales y acumulables: no solamente no pierden su valor cuando son consumidos, sino que más bien lo incrementan y sobre todo su uso permite producir más y nuevos

conocimientos (Dardot, 161). En otras palabras, su consumo colectivo contribuye al enriquecimiento intensivo y extensivo del patrimonio comunitario de conocimientos.

Si la naturaleza ha hecho una cosa menos susceptible que todas las demás de ser objeto de propiedad exclusiva, es el efecto del poder de pensar que llamamos idea. Una persona puede conservar su propiedad exclusiva mientras la mantenga para sí, pero desde el momento en que se divulga, ella deviene irresistiblemente la propiedad de cada uno y el que la recibe no puede perderla. Su carácter peculiar es también que nadie ve su propiedad aminorada por el hecho que los otros la posean en su totalidad. El que recibe una idea de mí, recibe un saber que no disminuye el mío, igual que quien enciende su lámpara de la mía recibe luz sin dejarme en la oscuridad.
(Thomas Jefferson)

La gestión del conocimiento es una de las herramientas fundamentales para la gobernanza sociocomunitaria y ello porque el gran desafío para esta metodología es lograr una articulación multinivel entre:

1. Los conocimientos expertos formalizados desde los cuales de los equipos centrales diseñan, administran, supervisan y evalúan los programas (los lineamientos programáticos).
2. Los conocimientos situados producidos por los profesionales de la acción (en este caso, profesoras y profesores) que le dan concreción a la comunidad educativa en sus contextos de operación (lo común de las comunidades de práctica).
3. Los saberes comunitarios de los estudiantes y apoderados que construyen, desde sus prácticas instituyentes, las situaciones complejas del mundo comunitario de la escuela (lo común de las comunidades estudiantiles).

Desde el enfoque comunitario se postula la necesaria articulación entre el conocimiento experto, los conocimientos situados de los(as) docentes y los saberes comunitarios de los estudiantes.

Los equipos docentes en el proceso de puesta en práctica de una comunidad educativa se conectan estrechamente con lo común de las comunidades estudiantiles, es decir, con la praxis colectiva que las acopla estructuralmente con su entorno, que produce las formas de representarse a si misma y los modos de enfrentarse a las complejidades e incertidumbres que emergen de su propio dinamismo y de los procesos de inclusión a la sociedad en la que les toca vivir. La puesta en práctica sería imposible sin la sintonización de estos profesionales docentes con las comunidades estudiantiles en lo que ellas han producido de común.

A su vez, estos profesionales docentes en las comunidades de práctica que ellos han desarrollado al interior de los programas -por el hecho de trabajar juntos en una tarea compartida- procesan lo común de las comunidades estudiantiles desde su propia perspectiva. Este procesamiento colectivo en las comunidades de práctica constituye el principal fundamento de lo común de estos equipos docentes.

Los conocimientos producidos colectivamente en las comunidades de práctica que coparticipan en una tarea común quedan disponibles para su uso común. De hecho, solo funcionan como tal si su

uso es común. Su producción, mantenimiento y enriquecimiento continuo dependen de prácticas colectivas y a su vez devienen condición de posibilidad de dichas prácticas.

En las comunidades estudiantiles se da la misma lógica, los saberes locales producto de prácticas colectivas de saber vivir en un entorno determinado, constituyen el principal soporte para esas comunidades para ajustarse a sus contextos escolares y a sus fluctuaciones. Tiene lugar aquí una lógica espiral de encadenamiento recíproco en que los aprendizajes son a la vez producto y praxis productiva en un sistema de actuación humano puesto a rodar en un entorno complejo y aleatorio que en gran medida es también modificado por ese sistema de actuación.

Como ya lo hemos señalado anteriormente lo común está en las hábitos, los saberes, los conocimientos, las prácticas de vinculación, en las capacidades y competencias, en la estructura de oportunidades, en la tradición, en el lenguaje, en el mythos, creencias, valores, en el componente impersonal de las personas. Todo esto es creación colectiva, y condición de nuevas creaciones y está inscrito en los cuerpos y otros soportes de registro.

Estamos en presencia entonces de dos comunidades de prácticas vinculadas sustancialmente desde sus propios comunes, pero cada una conservando su autonomía y especificidad.

Es esta zona de vinculación de comunes, de proximidad del común de los equipos profesionales docentes con el común de las comunidades estudiantiles, la que abre el camino para la introducción y expansión en plenitud de ambas comunidades en la gobernanza de la escuela. Como tal es una zona de construcción de agencia y autonomía para ambas comunidades.

En la articulación de estas tres modalidades del conocimiento y sus respectivas formas de producirlo radica en gran medida la fortaleza del enfoque comunitario.

La clave está en la relevancia de las capacidades de aprendizaje y en la creatividad de los profesionales docentes que le dan vida a una comunidad educativa.. La gestión del conocimiento común producido en las comunidades de práctica adquiere así un rol fundamental y pasa a ser una herramienta clave en la gobernanza sociocomunitaria.

Examinaremos primeramente la articulación entre los dos primeros niveles, es decir, entre el conocimiento experto y los conocimientos situados producido por los equipos docentes en las comunidades de práctica. Posteriormente examinaremos los saberes comunitarios estudiantiles y cómo se incluyen como una pieza clave en la gobernanza sociocomunitaria.

Modelo operativo y Modelos de Acción

Con lo común institucional puesto desde fuera de una comunidad educativa. se genera una situación conflictiva con lo común que esa misma comunidad produce para constituirse como comunidad educativa. Hay conflictos entre lo común que instala el **modelo operativo** y lo **común producido en la situación**. El conocimiento experto instalado desde fuera nunca anulará lo común construido por la comunidad de práctica; a lo más lo empujará a situarlo como el principal soporte de prácticas de resistencia.

En la puesta en práctica de una comunidad educativa, distinguimos entre Modelo Operativo y Modelo de Acción.

Denominamos Modelo Operativo (en adelante MO) a las bases técnicas o lineamientos programáticos de la comunidad educativa.¹³ Como su nombre lo indica es un modelo para operar, que debe servir como referencia para los equipos docentes encargados de la puesta en práctica en sus espacios de operación. Este Modelo Operativo tiene varias expresiones, dentro de las que destacan las bases curriculares, los proyectos institucionales (PEI), las bases programáticas y los manuales. En estos textos el conocimiento (más bien la información) está explicitado, formalizado, ordenado y codificado como guía para la intervención.

Los Modelos de Acción (en adelante MA) en cambio, constituyen las formas que adquieren estos modelos operativos en la práctica de las profesoras y profesores. Mediante los modelos de acción los ejecutores le construyen una expresión práctica a la comunidad educativa.^{ix}

Los modelos operativos y los modelos de acción se sitúan entonces en dos planos ontológicos distintos. El primero, en el plano de los textos operativos diseñados para guiar la implementación del plan destinado a producir cambios en la realidad. Estos textos operativos son la base de las prácticas de administración e implementación de los equipos de gestión de la escuela. El segundo se sitúa en el plano real de las prácticas situadas. Es la puesta en práctica (o el pasaje a la práctica) del modelo operativo en el complejo escenario de la Praxis donde confluyen una gran diversidad de actores que- desde sus distintas posiciones de intereses y poder- participan en la construcción de la comunidad educativa.. Encontramos aquí lo común producido en las comunidades de práctica por las profesoras y profesores articulado con lo común de las comunidades estudiantiles.

Siguiendo a Dardot y Laval, podemos postular que lo común aquí está dado por los modelos de acción. Más precisamente, los modelos de acción de los profesores(as) de las comunidades de práctica constituyen *los comunes* que nos interesa visibilizar, validar, proteger, proyectar.

Nunca los modelos de acción van a corresponder exactamente a los modelos operativos. Se genera así necesariamente una *brecha o diferencia*, producto del hecho de que, por un lado, los 'ejecutores'¹⁴ 'aterrizan' los lineamientos curriculares a los contextos donde lo aplican, y por otro, realizan -desde sus prácticas situadas- una 'interpretación' o 'resignificación' de estos lineamientos en función de su comprensión de este. Esta brecha genera una tensión relacional entre los equipos centrales de gestión y los docentes, tensión que refleja la pulsión monopólica y dogmática de la matriz institucional neoliberal por mantener el control total de las operaciones de implementación

¹³ Expresiones de este modelo operativo son la Bases Curriculares, los Objetivos de aprendizaje, estándares de aprendizaje, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Manual de Convivencia Escolar, Reglamento de Evaluación, Plan de Desarrollo Profesional Docente.

¹⁴ El concepto de 'ejecutor' está cuestionado desde la gestión de conocimiento, puesto que denota un acto mecánico directo de transferencia de un modelo operativo a la realidad, invisibilizando todo el componente creativo agregado por los profesionales de la acción encargados de la puesta en práctica de dicho modelo operativo.

según su propia lógica e intereses. Ahora bien, en esta *brecha o diferencia* que se abre entre el modelo operativo y su llevada a la práctica mediante los modelos de acción se genera conocimiento. Desde el Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto postulamos que este es el principal lugar de producción y gestión del conocimiento en la comunidad educativa..

¿Cómo reaccionan generalmente los equipos centrales de gestión institucional frente a esta brecha/diferencia entre MO y MA?

Hay por lo menos dos alternativas. En la primera de ellas – la más habitual- se despliega un sistema de inducción, supervisión, monitoreo y control para reducir al mínimo esta diferencia considerada como herética y obstaculizadora. La diferencia es codificada como un verdadero nudo problemático que transgrede el dogma burocrático y limita seriamente el desempeño y la eficacia de una comunidad educativa.. Las principales operaciones de implementación (capacitación, supervisión, monitoreo, etc.) entonces estarían dirigidas a reducirla e incluso eliminarla. Se aplica aquí un encuadre negativo de la brecha o diferencia.

En la segunda alternativa -la menos probable- el equipo de administración e implementación -en una lógica de gestión del conocimiento- admite lo inevitable y necesario de esta brecha/diferencia y despliega un sistema de seguimiento y monitoreo acorde a esta constatación, pero siempre en función de los objetivos centrales de la escuela. La gestión del conocimiento aparece, así como un paso obligado cada vez que se toman decisiones en la práctica. En este caso las operaciones de implementación (inducción, capacitación, supervisión, evaluación, etc.) están orientadas a lograr la mejor articulación posible entre el MO y los MA de los equipos docentes. Esta segunda alternativa es la que postula la gobernanza sociocomunitaria, considerando esta brecha/diferencia como un espacio privilegiado de producción y gestión de lo común en los programas de proximidad. Desde esta perspectiva se sitúa al MO en su función principal de establecer el eje direccional de la comunidad educativa. (finalidad, propósito, metodología) y a los MA en su función situada de *puesta en práctica creativa* que abre, valora, legitima y expande la zona de participación de profesores, profesoras y estudiantes en la comunidad educativa.

Según este enfoque las batallas por lo común tienen lugar al interior mismo de las instituciones educativas. Producto de la praxis instituyente de profesores, profesoras y estudiantes las escuelas devienen gradualmente en las puertas de entrada de la comunidad al terreno de los asuntos públicos que le conciernen. Parafraseando a Dardot y Laval, asistimos aquí a un proceso de apropiación activa y expansiva de la comunidad de la política pública. En este proceso el rol de los profesoras y profesores formados en enfoque comunitario es clave.

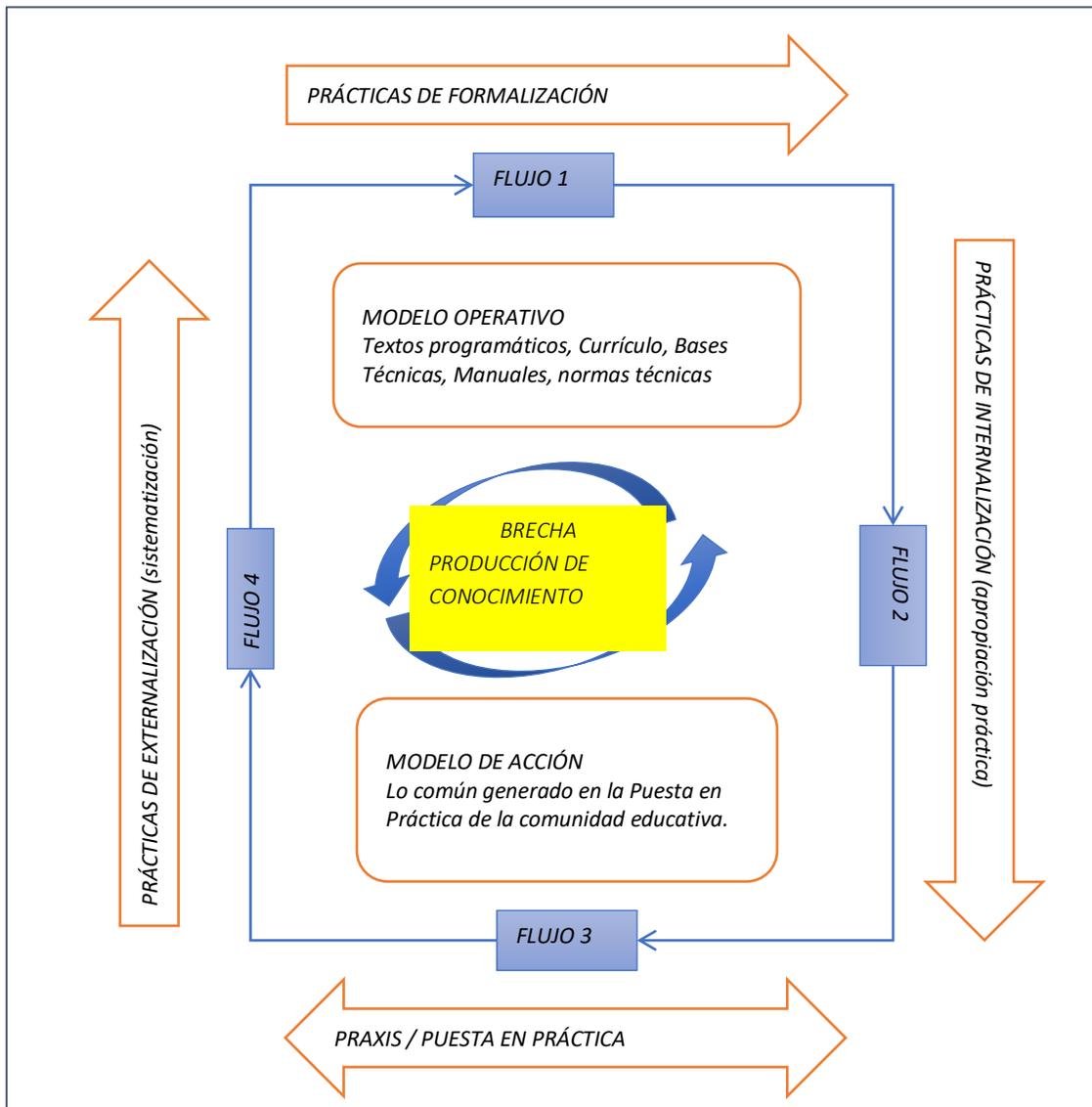
El modelo formal de gestión del conocimiento

El modelo formal que está a la base de las prácticas de gestión de conocimiento distingue 4 flujos del conocimiento (Ermine, 2008):

- Flujo 1: Prácticas de formalización del conocimiento en textos programáticos. Estos textos corresponden al Modelo Operativo de la comunidad educativa.: el Currículo.

- Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento formalizado en el Modelo Operativo por los profesoras y profesores encargados de su puesta en práctica.
- Flujo 3: Producción y uso del conocimiento apropiado en la puesta en práctica de la comunidad educativa. en sus contextos de operación (Praxis). El Modelo Operativo se transforma en Modelos de Acción en la praxis de profesoras y profesores.
- Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento producido por los Modelos de Acción de profesoras y profesores durante la puesta en práctica de la comunidad educativa..

Ilustración 7 Flujos de gestión del conocimiento



Flujo 1: Prácticas de Formalización del conocimiento en textos programáticos

En este flujo 1 se trabaja fundamentalmente con conocimiento explícito. En estricto rigor, se trata de prácticas institucionales de almacenamiento, memorización, modelización con el propósito de poner a disposición de los equipos docentes toda la información conceptual, metodológica y operativa que una escuela precisa para alcanzar sus objetivos estratégicos.

En este flujo se construyen los textos que entregan la línea direccional de la comunidad educativa, es decir, sus fundamentos, visión, misión, objetivos, estrategia y metodología de puesta en práctica, contenidos, planes de estudio; delimitación del grupo objetivo, sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación, etc.

El Modelo Operativo -en sus diferentes expresiones textuales (manuales, bases técnicas, lineamientos estratégicos, normas técnicas, bases de datos, protocolos, cursos, etc.)- tiene la función principal de entregar y mantener la direccionalidad de la comunidad educativa. en un escenario complejo tensionado por las diversidades regionales y comunales. Proporciona un encuadre común a los equipos docentes, fijando y codificando la información básica necesaria para la comprensión compartida de los fenómenos con los que se está trabajando, así como de las herramientas metodológicas para la puesta en práctica de la comunidad educativa. Sus contenidos son comunes y 'universales' para todas las regiones y comunas del país.

Ahora bien, no basta con disponer de un Modelo Operativo –por más completo que sea- para que tenga lugar la puesta en práctica del currículo.. Para ello es necesario primero la apropiación práctica por los equipos docentes de esta información formalizada.

Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento

¿Cómo los profesores internalizan y se apropian del currículo? ¿Existen instancias de inducción? ¿Qué tipo de metodologías se emplean en la inducción y apropiación práctica del currículo de parte de los profesores?

El Flujo 2 está referido a las prácticas de *internalización o apropiación práctica* del conocimiento formalizado que se genera en el flujo 1. Por tanto, va desde el *conocimiento explícito* al *conocimiento tácito*, es decir, a la praxis en contexto de los profesoras y profesores.

Aquí se inicia el paso de los modelos operativos a la práctica, a los sistemas de actuación. Se incluyen aquí acciones de formación, capacitación, monitoreo, supervisión, etc.

Es necesario recordar que estamos aquí frente a un aspecto crítico en la puesta en práctica de las comunidades educativas, *dada por el hecho de que nunca podrá existir una correspondencia punto por punto entre el Modelo Operativo de la comunidad educativa y su ejecución práctica: siempre tendremos aquí una brecha/diferencia. Esta brecha es un espacio de producción de conocimientos situados y, por tanto, un espacio de gestión de este en función de la direccionalidad de la comunidad educativa.*

Desde la perspectiva que estamos desarrollando los programas de capacitación deberían construirle una expresión práctica al modelo operativo de la comunidad educativa., lo que implica

ajustarlo al contexto situacional donde se está ejecutando y sintonizarlo con lo común producido colectivamente por las comunidades locales en los territorios donde se ejecuta.

En síntesis, la funcionalidad de una gestión del conocimiento en la gobernanza de las comunidades educativas es lograr la mejor articulación posible entre el modelo operativo y los modelos de acción de los profesoras y profesores que lo ejecutan en la práctica, en los diferentes contextos situacionales en los que se implementa. En otras palabras, se trata de entregar herramientas para una mejor gestión de la brecha que se genera entre MO y MA, siempre en el horizonte de mantener la direccionalidad de las comunidades educativas y de construirle agencia y participación a todos los actores involucrados. Es en este flujo 2 de internalización donde nos adentramos en el dominio propiamente tal de la gestión del conocimiento. Los profesorxs se apropian activamente de las bases curriculares para ajustarlas al contexto específico de su comunidad educativa..

Del esquema anterior podemos desprender dos importantes conclusiones. En primer lugar, que la información formalizada en el currículo no pasa automáticamente a los profesionales de la acción, ni de estos a su puesta en práctica en las comunidades educativas. De allí la diferencia entre la **información** del modelo operativo y los **conocimientos** producidos por los modelos de acción de los profesionales. De esta forma estos profesionales docentes -en el momento de la internalización-apropiación- están iniciando el proceso de producir conocimientos situados para la puesta en práctica con validez contextual (o ecológica) del currículo (MO) en las comunidades educativas. En segundo lugar, mediante esta lógica los profesorxs van enriqueciendo el Patrimonio de Conocimientos de la comunidad educativa. Ya hemos señalado que el Patrimonio de Conocimientos es el conjunto de los conocimientos producidos y utilizados por la comunidad educativa en el logro de su misión y objetivos estratégicos (Ermine, 2008). Constituye el acervo de conocimientos que le dan su sello propio a la comunidad educativa.

Flujo 3: Praxis, producción y uso del conocimiento

En este flujo donde tiene lugar el encuentro entre profesores-profesores y profesores-estudiantes: ¿Cómo los profesores realizan la puesta en práctica del currículo en sus respectivos espacios? ¿Qué conocimientos producen para ajustarlo a sus contextos de aplicación? ¿Existen instancias reflexivas donde los profesores puedan compartir los conocimientos y aprendizajes que emergen desde sus prácticas situadas? ¿Existe la posibilidad de que los profesores -de manera colectiva o individual- puedan ajustar sus planes a la diversidad de contextos de aula en los que trabajan?

¿Los profesores indagan sobre los conocimientos que desarrollan los estudiantes en sus propias comunidades de práctica? ¿Sintonizan el conocimiento (experto) que manejan con los sentidos, necesidades y conocimientos de los estudiantes (saber comunitario)? ¿Existen instancias en que los estudiantes puedan expresar sus conocimientos y reflexionar sobre sus prácticas? ¿Conocen los profesores el sistema de vinculación comunitaria que se da entre sus estudiantes? ¿Cómo gestiona el profesor el vínculo con sus estudiantes y sus comunidades?

Con este flujo entramos en el dominio de la PRAXIS situada, el espacio de la Puesta en Práctica de las bases curriculares. En este flujo 3 tienen lugar todas las operaciones de **uso** flexible y situado

del conocimiento apropiado en el flujo 2 y de **producción** de conocimientos desde las prácticas de profesoras y profesores.

Estas dos operaciones – uso y producción de conocimiento- son las que caracterizan el Patrimonio de Conocimientos (Ermine, 2008) y son fundamentales para la puesta en práctica. Ambas operaciones agregan y acumulan en permanencia nuevos conocimientos –tanto en el plano de la toma de decisiones como de las operaciones concretas de activación sociocomunitaria- contribuyendo así al enriquecimiento progresivo del Patrimonio.

En este flujo 3 la activación del Patrimonio de Conocimientos –en sus dimensiones de producción y uso- se hace directamente entre los profesores(as), sin mediación de información formalizada: este es el dominio por excelencia del *conocimiento tácito* y de *los modelos de acción* generados y dinamizados por las comunidades de práctica, es decir, por los profesionales que trabajan juntos en una misma tarea en torno a propósitos comunes (ver ilustración 10) (Wenger, 1998).

Los profesores desarrollan conocimientos principalmente desde su experiencia en aula: ensayando una y otra vez prácticas de resolución de problemas; errando y acertando. Captan intuitivamente los problemas y se construyen, de manera colaborativa con sus pares, un repertorio de reglas empíricas útiles para abordarlos, las que, combinadas al conocimiento formal, constituyen su experticia docente. Pero este saber es básicamente un saber implícito, no formalizado en textos. Si bien es implícito o tácito en el sentido de que no es formalizado, este saber es explicitado oralmente en las situaciones interaccionales constituyendo así la base de la construcción de lo común y de los procesos de transformación¹⁵.

El Patrimonio de Conocimientos de la comunidad educativa está fundamentalmente constituido por conocimientos tácitos, no explicitados (pero en gran medida explicitables); constituye lo que podríamos denominar la parte invisible del conocimiento que está sumergido en las prácticas cotidianas de trabajo y que normalmente no es tomado en cuenta en la gestión global de una escuela, especialmente en aquellas que establecen una separación tajante entre los que toman las decisiones y los que las ejecutan (modelo taylorista).

La circulación y puesta en común del conocimiento en los espacios cotidianos de trabajo activa fundamentalmente el conocimiento tácito de los equipos docentes, es decir, el conocimiento que tienen en sus cuerpos, producto, por un lado, de su formación, experiencia y de los aprendizajes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria ocupacional y por otro, de la manera como practican el currículo en sus respectivos contextos de operación. Las expresiones concretas de estos encuentros presenciales cara a cara son las conversaciones, reuniones de equipo, talleres,

¹⁵ La diferencia de esta modalidad de explicitación con la que tiene lugar en la sistematización (flujo 4) es que esta última es planificada y sus productos -más organizados y estructurados- quedan registrados en un soporte ya sea textual o audiovisual y no solamente en los cuerpos de los participantes como sucede en el flujo 3.

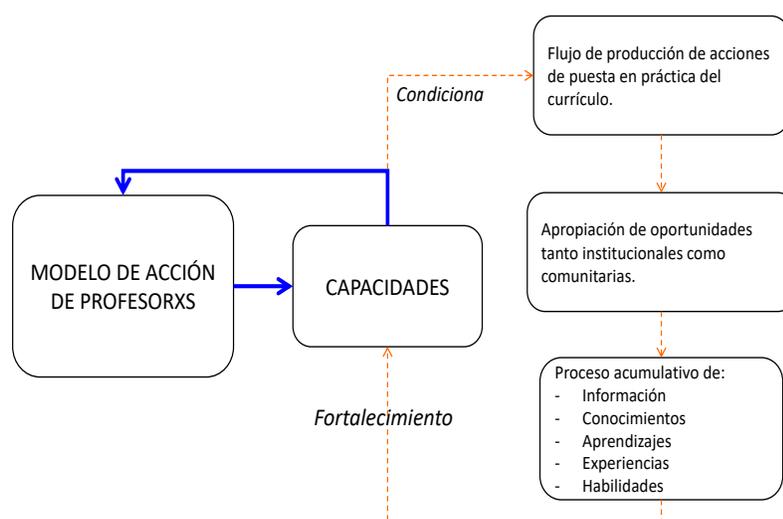
grupos de tarea, conversatorios, jornadas, capacitaciones, mesas técnicas, clases, supervisiones, monitoreo, terapias, intervenciones familiares, etc.

Un aspecto fundamental en este ámbito de la praxis es generar comprensión compartida de visiones, misiones, objetivos y metodología entre los profesoras y profesores que le dan concreción a una comunidad educativa., pero esta comprensión debe estar basada en la sintonización que logren con lo común de las comunidades estudiantiles.

Según Matus, las capacidades no son una característica biológica de los actores, se adquieren en la praxis. Son fenoeestructuras sociales. La adquisición o acumulación de capacidades es entonces un proceso de fenoeestructuración: tanto en una persona como en un sistema de actuación los eventos, las acciones se fenoeestructuran (acumulan) y se constituyen como nuevas capacidades. Desde esta perspectiva el profesor(a) acumula (o desacumula) en su praxis capacidades como: destrezas, habilidades, conocimientos, ideas, valores, experiencias, intuiciones, autoestima, salud mental, autonomía, bienestar subjetivo, etc.

Con el fortalecimiento de capacidades se potencia el Modelo de Acción de los profesorxs, es decir, su capacidad de acción para optimizar la puesta en práctica de los lineamientos curriculares y su articulación con los requerimientos que surgen de la diversidad de contextos situacionales en los que se implementa. Más específicamente, capacidades, entre otras, para articular flexiblemente manuales con contextos, para observar y aprender de las prácticas, sistematizar y favorecer el cuidado de equipos. Los profesorxs se potencian, así como productores de conocimiento en sus lugares de trabajo.

Ilustración 8 Modelo de capacidad



Tiene lugar aquí una relación circular: las capacidades de los profesorxs potencian sus acciones de puesta en práctica del currículo, y a su vez estas acciones potencian sus Modelos de Acción. Las acciones de puesta en práctica permiten a los profesorxs acumular o desacumular su Capacidad de implementación de los lineamientos curriculares.

Las capacidades se adquieren y se potencian en las acumulaciones que generan los flujos de producción de acciones de puesta en práctica. Y esto debe ser concebido como un proceso de aprendizaje. Estos *flujos de producción de acciones* de puesta en práctica responden a *capacidades* acumuladas. El arte de la dinamización del conocimiento consistirá en promover un flujo de producción de acciones que estén dentro del espacio de las capacidades actuales de los profesorxs y que contribuyan a potenciarlas¹⁶.

¿Qué entendemos por sintonizar con lo común de las comunidades estudiantiles?

Podríamos catalogar este proceso como el componente más político de la práctica de los profesoras y profesores en el sentido de que le construyen participación y poder a los estudiantes introduciendo con fuerza sus prácticas de gestión de lo común en los temas propios del currículo que está en ejecución.

Los profesoras y profesores deben conectarse con un sistema comunitario estudiantil vivo y operante, con capacidades para decidir sobre los temas que les interesan, dotado de un saber práctico de alta validez ecológica derivado de sus propias experiencias, que posee la suficiente autonomía para reflexionar sobre sus proyectos de vida.

Tan importante como sintonizar con lo común de la comunidad estudiantil, es sintonizar con lo común de los otros programas de proximidad comunitaria que intervienen en la comunidad educativa. y con los cuales se desarrollan conexiones en red. Es de suma relevancia observar, conocer y analizar de manera sistemática este corpus de conocimientos que está en permanente dinamismo y articularlos con el patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa. La red representa otro espacio de construcción de lo común¹⁷.

En este momento de puesta en práctica la investigación acción participativa puede constituir una herramienta muy poderosa para implementar con validez ecológica las bases curriculares.

Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento

¿Los profesores disponen de espacios y medios para sistematizar sus prácticas de aula con las comunidades-curso? ¿Qué soportes se utilizan para explicitar las sistematizaciones? ¿Existen en la escuela espacios reflexivos para la puesta en común de estas sistematizaciones sobre conocimientos y aprendizajes que emergen de sus prácticas situadas?

¹⁶ Este proceso corresponde a la mediación y a la zona de desarrollo próximo estudiadas por Vigotski

¹⁷ Examinaremos este tema en la sección destinada a Dinamización Del Conocimiento (pg. 78).

El Flujo 4 corresponde a la externalización del *conocimiento tácito* generado en los modelos de acción de las comunidades de práctica, es decir, *es el paso de lo tácito a lo explícito* mediante operaciones de Sistematización de Prácticas. En la comunidad educativa, la sistematización puede adquirir múltiples niveles y expresiones, dentro de las cuales podemos mencionar reportes, actas, minutas, informes, estudios, análisis de prácticas, monitoreo cualitativo, etc.

A diferencia del flujo 1, en el que los modelos operativos recurren habitualmente a fuentes externas de conocimiento, en el flujo 4 la producción de conocimientos *recurre preferencialmente a fuentes internas*, constituidas básicamente por el patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa dinamizado en las comunidades de práctica.

Para Oscar Jara es necesario superar la noción habitual de “sistematización” -entendida como ordenar, clasificar, catalogar datos e informaciones dispersas- para conceptualizarla como “... *la interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta segunda acepción, vinculada siempre con “experiencias”, implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, implica realizar una teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático*” (Jara, 2019).

La sistematización viene a ser la lectura práctica que hacen los profesionales docentes de su trabajo con estudiantes y apoderados: *sistematizar es observar y analizar las comunidades educativas tal como se practican.*

No todo el conocimiento tácito debe ser sistematizado. Esto es tan imposible como innecesario. Cada organización establece criterios de pertinencia para sistematizar, así como para seleccionar las metodologías y las formas de reporte que les sean más útiles y manejables. El riesgo que se corre en este flujo 4 es producir demasiada información que luego no sea utilizada, generando así una sobrecarga del sistema.

El propósito por lograr es que el conocimiento sistematizado se integre a los modelos operativos de las comunidades educativas, de esta manera la escuela concebida como comunidad deviene una organización ‘inteligente’ que *aprende de sus propias prácticas.*

Este paso es fundamental porque involucra formalizar la participación tanto de las comunidades de práctica de los profesores y profesoras como los de la comunidad estudiantil.

LA DINAMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La gestión del conocimiento implica fortalecer las capacidades de los los(as) profesores(as) para la implementación y puesta en práctica de los lineamientos curriculares y programáticos de una comunidad educativa.. Es lo que analizaremos a continuación bajo el concepto de **dinamización del conocimiento**. La dinamización se realiza mediante acciones planificadas en tres dominios críticos que pasaremos a describir a continuación. Los dominios críticos prioritarios propuestos para la dinamización del conocimiento en la comunidad educativa. son los siguientes:

- Las operaciones regulares del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los procesos de formación de los profesores(as). Esto dice relación con el adecuado manejo por los profesores(as) de los contenidos básicos, de profundización y especialización que la comunidad educativa. necesita para su funcionamiento.
- Los sistemas de actuación de la red de actores -tanto institucionales como comunitarios- que participan con niveles de alta proximidad en la comunidad educativa.. Me refiero aquí a estudiantes, apoderados, profesionales de otros programas con los que escuela está en contacto, entre otros.

En cada dominio crítico se determinan líneas de acción para dinamizar el conocimiento. En cada uno de ellos se propone una modalidad específica de gestión del conocimiento.

Ilustración 9 Dominios críticos para la dinamización del conocimiento

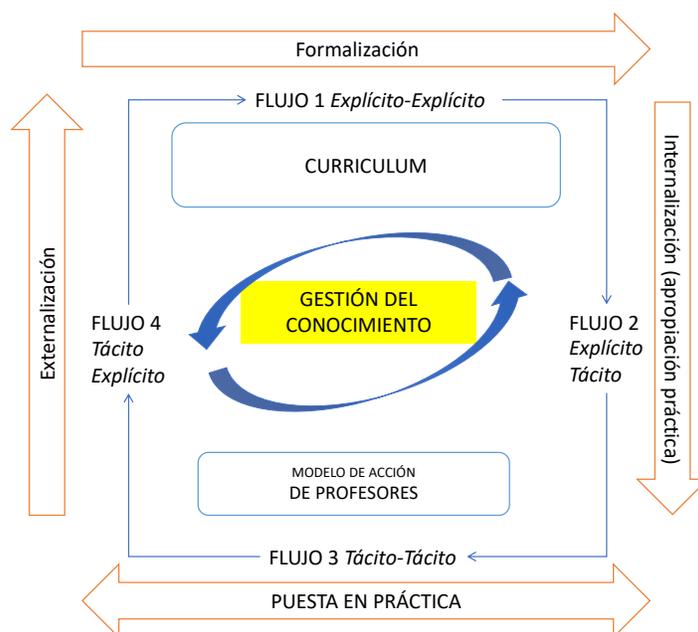
<i>DOMINIOS CRÍTICOS</i>	<i>TIPO DE DINAMIZACIÓN</i>	<i>DESCRIPTOR</i>	<i>OBJETIVOS</i>
<i>Proceso de intervención (actividades curriculares)</i>	<i>Dinamización situacional del conocimiento</i>	<i>Esta dinamización situacional tiene lugar en y durante el desarrollo de las actividades regulares de los profesors.</i>	<i>Fortalecer capacidades situacionales de los profesores(as) docentes</i>
<i>Formación</i>	<i>Dinamización formativa del conocimiento</i>	<i>Dinamización de la red de contenidos básicos, de profundización y especialización que la comunidad educativa necesita para su funcionamiento. Nivelación, Homologación de conocimientos clave en los equipos docentes de la comunidad educativa.</i>	<i>Apropiación práctica de conocimientos explícitos para la formación de lo(as) profesores(as)</i>
<i>Redes</i>	<i>Dinamización sociocomunitaria del conocimiento</i>	<i>Consiste en conocer los conocimientos de actores sociocomunitarios estratégicos en el escenario territorial de la comunidad educativa. (familias, redes sociales personales, actores comunitarios, actores institucionales) para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Conocer y activar el patrimonio sociocomunitario para optimizar la implementación y puesta en práctica de la malla curricular de la comunidad educativa.</i>

Como veremos más adelante, este modelo propone que en cada comunidad educativa. se elabore un Plan de Gestión del Conocimiento tomando como base estos tres dominios críticos.

Dominios críticos y flujograma de la gestión del conocimiento

Cada uno de los tres dominios críticos señalados podemos situarlo en el flujograma de la gestión del conocimiento que se presenta en la ilustración siguiente:

Ilustración 10 Flujograma de la gestión del conocimiento



En cada uno de estos tres tipos de dinamización siempre están presentes, con distinto énfasis, los 4 flujos de gestión del conocimiento, a saber,

- Flujo 1: Formalización del conocimiento en textos programáticos, es decir, textos orientados a la implementación de la malla curricular de la comunidad educativa.. Estos textos corresponden al Modelo Operativo (Currículum) de la comunidad educativa.
- Flujo 2: Internalización o Apropiación Práctica del conocimiento formalizado en el Modelo Operativo por los actores que implementan y ejecutan la propuesta curricular de la comunidad educativa..
- Flujo 3: Producción y uso del conocimiento apropiado en la puesta en práctica de la malla curricular de la comunidad educativa. en su zona primaria de operación (Praxis). El Modelo Operativo de la escuela se transforma en Modelos de Acción en los(as) profesores(as) que realizan la puesta en práctica de la malla curricular.
- Flujo 4: Externalización o sistematización del conocimiento producido por los Modelos de Acción de los(as) profesores(as) durante la puesta en práctica de la malla curricular.

En la *Dinamización Situacional* el énfasis está puesto en el flujo 3 (puesta en práctica, uso del conocimiento en la zona primaria de operación de la comunidad educativa.) y orientado, por un lado, al flujo 2 (apropiación práctica) y por otro, hacia el flujo 4 (sistematización de prácticas).

En la *Dinamización Formativa* el énfasis está en el flujo 2 (internalización, apropiación práctica) y orientado al flujo 3 (puesta en práctica, uso del conocimiento en la zona primaria de operación de la comunidad educativa).

En la *Dinamización Sociocomunitaria* el énfasis está en el flujo 3 (puesta en práctica, uso del conocimiento de otros actores que operan en la zona primaria y/o próxima de la comunidad educativa) y orientado al flujo 2 (apropiación práctica) y hacia el flujo 4 (sistematización de prácticas).

La Dinamización del conocimiento: operaciones, momentos y ciclos

La dinamización del conocimiento se realiza mediante 4 operaciones (apropiación práctica, producción, uso y sistematización) y en 3 momentos (individual, colectivo y uso en la zona primaria de operación de la comunidad educativa.) encadenados estratégicamente en ciclos.

El fortalecimiento de capacidades de puesta en práctica de los profesores y profesoras se realiza activando las siguientes operaciones:

- Apropiación práctica de la información formalizada en los documentos programáticos de la escuela (malla curricular, PEI).
- Producción de conocimientos situados desde las prácticas de los profesores y profesoras que implementan y ejecutan dichos lineamientos programáticos.
- Uso del conocimiento apropiado en el proceso de puesta en práctica de los lineamientos programáticos.
- Sistematización del conocimiento producido en la puesta en práctica de los lineamientos programáticos.

El fortalecimiento de capacidades de los profesores y profesoras para la puesta en práctica de la comunidad educativa. se realiza en un circuito de dinamización compuesto por 3 momentos:

- Momento A: Autoaprendizaje, observar, analizar y aprender reflexivamente de sus propias prácticas y de las prácticas de sus pares.
- Momento B: Aprendizaje Colectivo, observar, analizar y aprender reflexivamente en contexto de comunidades de práctica.
- Momento C: Aprendizaje En Contexto De Uso: aplicación de conocimientos en el trabajo regular en la zona primaria de operación de la comunidad educativa..

Este proceso de fortalecimiento progresivo (acumulativo) de capacidades debe ser concebido como un proceso continuo y como tal, debe ser objeto de acompañamiento planificado de parte de la red de formadores de formadores que la comunidad educativa. designe.

Este Circuito de dinamización es fundamentalmente activo, constituye un sistema de actuaciones: se aprende desde la práctica de un modo práctico, donde se da una estrecha vinculación sistémica entre el autoaprendizaje, actividades grupales de conversación y experiencias concretas de acompañamiento.

Cada Momento no es una etapa en una secuencia lineal de actividades. El concepto de momento es más flexible y puede ser articulado estratégicamente en cada ciclo del circuito en función de las situaciones específicas en que se de este proceso en la práctica. Es decir, es posible, por ejemplo, que el momento individual de autoaprendizaje se planifique después del momento B o C, o incluso que se intercale entre ambos. Cada momento no se agota en un solo intento, sino que puede ser replicado cuantas veces sea necesario en cada ciclo.

El rol de los dinamizadores es promover, fortalecer y gestionar planificadamente este proceso de fortalecimiento y formación continua de los profesores y profesoras.

Tanto las operaciones de dinamización como los ciclos de fortalecimiento de capacidades deberán ser operacionalizados de manera flexible en cada uno de los tres dominios críticos del Plan de Gestión del Conocimiento.

Para el momento A de Autoaprendizaje

En estricto rigor, el conocimiento siempre es interiorizado y puesto en práctica (usado) por personas en modalidad de autonomía y autoposesión individual. De allí la importancia de disponer de adecuadas estrategias de autoaprendizaje. La acumulación de capacidades siempre tiene lugar en las personas. Cada profesional, al aprender, apropiarse y aplicar el conocimiento del modelo operativo de la escuela, le agrega valor a este conocimiento al filtrarlo e interpretarlo en función de los contextos de uso de este, enriqueciendo así el patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa.. Sin embargo, en contextos donde no se valora la producción personal de los profesores y profesoras, este conocimiento –fundamentalmente tácito- no es suficientemente compartido en los equipos de trabajo, quedando confinado en las personas, perdiéndose así un recurso estratégico para la comunidad educativa.

Para el momento B de Aprendizaje Colectivo

La gestión del conocimiento entrega herramientas para una mejor interconexión productiva entre los profesores y profesoras que trabajan juntos en todos los niveles de la comunidad educativa.. Siendo el conocimiento un recurso que se incrementa con su uso, la instalación en los equipos docentes de espacios reflexivos de conversación, de intercambio de experiencias, de triangulación de diferentes puntos de vista en torno a un mismo caso (enfoque policéntrico), de reflexión crítica problematizadora, contribuyen notablemente a la construcción horizontal de visiones y acciones compartidas en un entorno complejo, cambiante, dinámico y de alta incertidumbre como lo es el trabajo en las comunidades educativas.

Junto con la apropiación práctica, el aprendizaje y la producción, tiene lugar aquí un importante y necesario proceso de puesta en común, de circulación del conocimiento, fundamental para el enriquecimiento del patrimonio de la comunidad educativa.. Este momento grupal de dinamización procede fundamentalmente mediante metodología basada en lógica de caso.

Este momento tiene un carácter estratégico y debiera ser promovido con el máximo de energía en el funcionamiento de los equipos.

Para el momento C de Aprendizaje en la zona primaria de operación de la comunidad educativa.

La finalidad última de un sistema de gestión del conocimiento en la comunidad educativa. está en el uso eficaz que se haga de este conocimiento en el trabajo concreto con la comunidad estudiantil. Desde el conocimiento apropiado y producido –tanto individual como colectivamente- los profesores y profesoras deben -en y durante el proceso de intervención-:

- Observar analíticamente la particularidad situacional de los estudiantes con los que están trabajando
- Ajustar su práctica de intervención a esta realidad situacional
- Evaluar en la acción misma los efectos que está produciendo su intervención y modificarla cuando se estime pertinente hacerlo
- Aprender de la experiencia vivida y extraer los elementos que, por un lado, permitan sistematizar su práctica situada y comunicarla a su comunidad de práctica, y por otro, permitan comprender la realidad diversa de cada grupo de estudiantes con el que se trabaja.

Para apoyar y facilitar los procesos de dinamización en los tres dominios críticos, el modelo de gestión del conocimiento propone 3 dispositivos con sus respectivas herramientas: Biblioteca, Sistema de Formación Continua y Observatorio de Prácticas¹⁸. Estos recursos debieran quedar a disposición de los equipos de la comunidad educativa. en una plataforma digital.

La planificación situacional de la dinamización del conocimiento

En base a los dominios críticos prioritarios (*proceso de intervención, formación y redes*) y las líneas de acción establecidas (*dinamización situacional, dinamización formativa y dinamización sociocomunitaria*) y los recursos metodológicos propuestos (*operaciones, momentos y ciclos*) en cada establecimiento educativo se propone la elaboración un **Plan de Dinamización del Conocimiento**. Para tal efecto propongo la metodología de la Planificación Situacional (Matus, 1987).

Esta metodología es una variante de la planificación estratégica basada en el concepto clave de situación. La idea central es conducir un cambio desde una situación inicial (la situación donde se inicia el plan) hacia una situación objetivo a través de un programa direccional o plan de acción.

¿Por qué la planificación situacional? Porque es una metodología de mayor flexibilidad que la planificación normativa que habitualmente se usa en la política pública chilena. Se planifica en función de situaciones que son siempre únicas y cambiantes, por tanto, se toma en consideración la perspectiva de los actores estratégicos que están actuando en el escenario de la intervención y producción del conocimiento.

¿Cuáles son estas situaciones? Cada comunidad educativa. configura situaciones diferentes para la gestión del conocimiento, agregando singularidades propias que es preciso tener cuenta al

¹⁸ ver sección La escuela como Sistema de Gestión del Conocimiento (pg. 62).

momento de realizar la puesta en práctica de los lineamientos programáticos que son de carácter universal, es decir, los mismos para todos los establecimientos del país.

La gestión del conocimiento en este caso tiene como propósito recuperar y validar los conocimientos situados, es decir, los conocimientos que se generan en todos estos escenarios situacionales y que son fundamentales, por un lado, para comprender estas situaciones y por otro, para tomar decisiones sobre los modos de intervenirlas.

Siguiendo la metodología de la Planificación Situacional (en adelante PS) para los tres dominios críticos se precisa la elaboración de un plan con tres componentes generales (Matus, 1987):

1. Establecer la Situación Inicial: punto de partida de la intervención
2. Establecer la Situación Objetivo: situación que marca la direccionalidad del plan de acción
3. Establecer un Programa Direccional: conjunto de acciones destinado a producir el cambio situacional desde la situación inicial hacia la situación objetivo a alcanzar

El cambio situacional se fundamenta en la explicación de la situación inicial, se precisa en alcance y dirección en la situación objetivo y se explicita en sus medios de acción a través de una selección de proyectos de acción (Matus, 1987).

En el establecimiento de estos tres componentes de la PS es necesaria la participación de todos los actores relevantes en el escenario situacional de actuación: equipos docentes, funcionarios administrativos, auxiliares, estudiantes, apoderados, vecinos, etc.

Esta planificación debe tener un carácter descentralizado y definir espacios relativos de autonomía que promuevan la creatividad y compromiso de los actores involucrados. Todo lo anterior es lo que realmente le da el carácter situacional flexible a esta modalidad de planificación.

El Plan de dinamización del conocimiento -para el fortalecimiento de capacidades de puesta en práctica de los lineamientos programáticos de la escuela- así elaborado es gestionado por una red de dinamizadores compuesta por actores de los distintos niveles de la comunidad educativa..

Los dominios críticos de dinamización del conocimiento

En esta sección se presentan los tres dominios críticos que contempla activar el modelo de gestión del conocimiento mediante la elaboración e implementación de planes de dinamización. El esquema de presentación de cada dominio crítico es el siguiente:

- a. En primer lugar, se realiza una descripción de este dominio crítico resaltando su relevancia en el desempeño de la comunidad educativa..
- b. En segundo lugar, se entregan elementos generales para la elaboración de un Plan de Gestión del Conocimiento de acuerdo a la metodología de la Planificación Situacional:
- c. Situación inicial: se establece el estado actual y punto de partida de la gestión del conocimiento en este dominio crítico.
- d. Situación objetivo: situación que se calcula alcanzar con el Plan. Fija la dirección del cambio situacional que se quiere lograr.

- e. Plan de Acción: establece las líneas de acción a ejecutar para producir el cambio situacional y alcanzar la situación objetivo.
- f. En tercer lugar, se presentan los recursos conceptuales y metodológicos que proporciona el Sistema de Gestión del Conocimiento para apoyar la dinamización en este dominio crítico.
- g. En quinto lugar, se establecen las condiciones necesarias y suficientes para que este proceso de dinamización sea factible de producir en cada una de las regiones.

Dinamización Situacional Del Conocimiento

En este dominio crítico se establece una dinamización planificada del conocimiento en y durante las actividades regulares, cotidianas de funcionamiento de la comunidad educativa. en su zona primaria de operación.

Lo que corresponde especialmente a las operaciones de uso del conocimiento en el proceso de puesta en práctica de los lineamientos programáticos de la comunidad educativa. (flujo 3) y a la producción de conocimientos situados desde las prácticas de los profesores y profesoras que implementan y ejecutan dichos lineamientos (flujo 2 > 3).

Ambas operaciones agregan y acumulan en permanencia nuevos conocimientos –tanto en el plano de la toma de decisiones como de las operaciones concretas de intervención- contribuyendo así al enriquecimiento progresivo del Patrimonio^x.

Este patrimonio de conocimientos está distribuido en la red de actores que interactúan personalizadamente entre sí – preferentemente cara a cara- en el proceso de puesta en práctica de las comunidades educativas, configurando así lo que se denomina *comunidades de práctica*, es decir, personas que trabajan juntas en una misma tarea en torno a propósitos comunes.

En este dominio crítico la dinamización debe estar orientada a la activación -en los espacios cotidianos de trabajo - del conocimiento tácito de los profesores y profesoras, es decir, el conocimiento que tienen en sus cuerpos producto, por un lado, de su formación, experiencia y aprendizajes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria ocupacional y por otro, de la manera como practican la comunidad educativa. en sus respectivos contextos de operación. Un aspecto fundamental en la gestión de conocimiento en este ámbito de la praxis es generar comprensión compartida de visiones, misiones, objetivos y metodología entre los profesores y profesoras.

Situación inicial

Los posibles problemas que se pueden presentar en una comunidad educativa. y que deben ser abordados por el plan de acción para lograr el cambio situacional son del orden siguiente:

- En la situación actual, si bien hay gestión del conocimiento en el funcionamiento regular de la comunidad educativa., esta no está planificada. En la mayoría de los casos está invisibilizada.
- No hay suficiente aprendizaje desde las prácticas docentes, estas no se sistematizan e incluso no se valoran como aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa. no ha sido suficientemente explorado, explicitado y cartografiado.
- Rigidez, burocratización de las prácticas.
- Insuficiente trabajo reflexivo grupal.
- Insuficiente circulación –tanto vertical como horizontal- del conocimiento tácito.
- La gestión del conocimiento no es todavía una práctica institucionalizada, no está asociada al mejoramiento continuo de la comunidad educativa..
- Insuficientes espacios para compartir el conocimiento.
- Reticencias de profesionales a compartir el conocimiento adquirido en la práctica.
- Pérdida de conocimiento con la rotación de profesionales.
- Insuficiente sistematización.
- Insuficientes instancias de formación.

Recursos en la situación inicial que deben ser activados para lograr el cambio situacional:

- Equipos docentes portadores de un rico bagaje de conocimientos prácticos.
- Motivación por validar las diversidades locales.
- Interés por adecuar los lineamientos programáticos curriculares a los contextos locales de trabajo.
- Motivación y disposición de los profesores y profesoras por compartir el conocimiento generado en sus prácticas.
- Interés de los profesores y profesoras por análisis cualitativo de sus prácticas.
- Interés de los profesores y profesoras por comprender las dinámicas de los estudiantes, personas, familias, grupos, redes sociales y comunidades con las que trabajan.
- Las instancias regulares de trabajo hacen factible ejecutar operaciones de gestión del conocimiento (sesiones de trabajo con familias, reuniones, talleres, jornadas, mesas técnicas, reuniones de equipo, grupos de tarea, conversatorios, supervisiones, monitoreo, etc.).

Situación Objetivo

Se calcula alcanzar en un plazo X una situación objetivo que, entre otros, tenga los siguientes componentes:

- Los profesores y profesoras disponen de un plan para observar, analizar, comprender y aprender de sus propias prácticas y la de sus pares.
- Los profesores y profesoras disponen de un sistema de acompañamiento regular para la dinamización del conocimiento (red de dinamizadores).
- Los profesores y profesoras disponen de recursos facilitadores del proceso de dinamización del conocimiento.
- Los profesores y profesoras disponen de un apoyo logístico para producir las operaciones de gestión del conocimiento (infraestructura, espacios, tiempos protegidos).

Plan de acción

Tal como fue señalado anteriormente, cada equipo de trabajo en su espacio de acción debiera elaborar Proyectos de Acción empleando la metodología de la planificación situacional. El énfasis aquí está en el uso del conocimiento en la puesta en práctica de la comunidad educativa..

Dinamización Formativa Del Conocimiento

Esta línea de acción está más centrada en los procesos regulares de formación, de nivelación y homologación -en los profesores y profesoras - de los conocimientos explícitos que necesita el programa para su adecuado funcionamiento (flujo 2 del modelo).

El marco de referencia para este plan está dado por un Sistema de Formación Continua que ofrezca una red de contenidos flexibles para desarrollar una formación regular para la homologación de conocimientos. Estos contenidos se pueden organizar en forma diferenciada tanto por nivel de formación, como por función profesional. Las decisiones formativas dependerán de las necesidades de los equipos.

Situación inicial

Los posibles problemas que se pueden presentar y que deben ser abordados por el plan de acción para lograr el cambio situacional son del orden siguiente:

- Insuficiente manejo de los conocimientos teóricos y metodológicos clave que los profesores y profesoras necesitan para su funcionamiento.
- Disparidades en manejo de este corpus programático de conocimientos.
- Insuficiente material para realizar las capacitaciones y planes de formación.
- Los profesores(as) no participan activamente en el diseño de los planes de formación.

Recursos en la situación que deben ser activados para lograr el cambio situacional:

- Planes de formación ya ejecutados
- Redes universitarias
- Redes con organismos de capacitación
- Material de contenidos aportado por otras instituciones o comunidades educativas.

Situación Objetivo

Se calcula alcanzar en un plazo X una situación objetivo que, entre otros, tenga los siguientes componentes:

- Cada escuela dispone de planes de formación de los profesores y profesoras.
- Estos distintos planes están articulados en una misma estructura direccional a nivel país.
- Cada región y comuna dispone de dinamizadores del conocimiento para implementar planes de formación.
- Mayor participación de los profesores(as) en el diseño de los planes de formación.
- Los planes de formación incluyen la producción de conocimientos generados en las prácticas locales de trabajo docente.

- Se fortalecen las comunidades de práctica como instancias de formación continua.
- Se nivelan y homologan conocimientos en los profesores y profesoras.

Plan de acción

El énfasis en esta línea de acción está en la *apropiación práctica de la información* formalizada en los textos del Modelo Operativo de la comunidad educativa.

Dinamización Sociocomunitaria del conocimiento

En esta línea se establece un plan de dinamización del conocimiento generado por todos aquellos actores sociocomunitarios situados en la zona primaria y la zona secundaria de operación de la comunidad educativa. La zona secundaria de operación de la comunidad educativa está dada por las instancias comunitarias e institucionales con los que no tiene relación directa, pero que –desde su distancia- juegan un rol importante en el proceso de inclusión que la comunidad educativa lleva a cabo en su zona primaria de operación. Un ejemplo de estas instancias está dado por todos los programas que intervienen es la escuela en una gran diversidad de ámbitos (salud, drogas, seguridad, convivencia, organizaciones comunitarias, entre otros). Es de suma relevancia observar, conocer y analizar de manera sistemática este corpus de conocimientos y articularlos con el patrimonio de conocimientos de la comunidad educativa., logrando así una sinergia que optimice los procesos de inclusión sociocomunitaria de los(as) estudiantes.

Situación inicial

Los posibles problemas que se pueden presentar y que deben ser abordados por el plan de acción para lograr el cambio situacional son del orden siguiente:

- Aislamiento de la comunidad educativa. de su entorno.
- Escaso intercambio profesional con redes instituciones y comunitarias próximas.
- El componente comunitario no está presente en la metodología actual de la escuela.
- Insuficiente aprovechamiento en el proceso de intervención del patrimonio de conocimientos de los (as) estudiantes, personas, familias y sus comunidades de pertenencia.

Recursos en la situación que deben ser activados para lograr el cambio situacional:

- Proximidad a los contextos de vida de las personas y familias que posibilitan un conocimiento de los recursos del entorno comunitario
- Posicionamiento institucional de la escuela que posibilita trabajo en red con otras escuelas, programas, organizaciones y servicios del territorio

Situación Objetivo

Se calcula alcanzar en un plazo X una situación objetivo que, entre otros, tenga los siguientes componentes:

- Se fortalece capacidad de agencia en las personas, familias y comunidades con las que trabaja la comunidad educativa..
- Comunidades territoriales del entorno de la escuela más interiorizadas de los objetivos y metodología de la comunidad educativa..
- Los profesores y profesoras logran conocimiento más estructurado sobre las dinámicas familiares y comunitarias.
- Se facilita el trabajo en red con las instituciones y comunidades educativas locales.
- Mayor integralidad en el proceso de intervención.
- Mejora visibilidad y posicionamiento de la comunidad educativa. en el espacio municipal y comunal.
- Recuperación del patrimonio de conocimiento que han producido históricamente y que siguen produciendo las familias y comunidades del entorno próximo de la escuela.
- Definición más precisa de la estructura institucional de oportunidades.
- Definición más precisa de la estructura comunitaria de oportunidades.
- Se articula de la forma más equilibrada posible el conocimiento producido por los actores sociocomunitarios, el conocimiento derivado de las prácticas de los profesores y profesoras, y las directrices programáticas entregadas para la comunidad educativa.. Todo ello con el propósito de lograr la mejor puesta en práctica posible del currículo en la gran diversidad de contextos de operación en los que se implementa.
- Se construye mapa de actores sociocomunitarios relevantes en el proceso de educativo: familia, redes sociales personales, actores comunitarios, actores institucionales.
- Se identifican los sistemas de actuación de actores sociocomunitarios relevantes en el proceso educativo: rol de familia, rol de redes sociales personales, rol de actores comunitarios, rol de actores institucionales.

Plan de acción

En esta línea de acción los proyectos de acción se establecen teniendo como propósito generar conocimiento de actores sociocomunitarios estratégicos en el escenario territorial del proceso de puesta en práctica de los lineamientos programáticos de la escuela (familias, redes sociales personales, actores comunitarios, actores institucionales) para optimizar los procesos educativos.

El énfasis en esta línea de acción está en la *producción de conocimientos* situados desde las prácticas de los profesionales que implementan y ejecutan la comunidad educativa.

Redes para la dinamización de conocimiento

Un dinamizador de conocimientos -en una organización que aprende- tiene un rol clave en la circulación y la producción de aprendizajes colectivos. Se espera que los equipos docentes actúen como *formadores de formadores* que acompañan de manera sistemática a los colegas de terreno en el desarrollo de las capacidades necesarias para desempeñar su tarea. Según este modelo el formador debe en primer lugar fortalecer su capacidad de enseñar para luego acompañar a los formados en la indagación, exploración y aplicación de los conocimientos que ellos producen o de los conocimientos que sean necesario que ellos produzcan. Es en este sentido que los formadores

de formadores estarán encargados de promover la circulación de los conocimientos en toda la estructura y, al mismo tiempo, motivar la elaboración de nuevos conocimientos. La base de la relación entre el formador de formadores y los formados, es la colaboración, entendida esta como una relación en la que ambos comparten la responsabilidad y la autoridad para tomar decisiones, aprender y enseñar. En tal sentido, la formación de formadores se guía por el *efecto cascada* donde los profesores(as) pueden aportar al enriquecimiento técnico y al saber de otros colegas, pero tomando en cuenta y aprendiendo de sus saberes. En esta praxis se expresa la circularidad del aprendizaje y el efecto dinamizador de las experiencias de formación. El principal aporte que tiene esta herramienta se refiere a la oportunidad de rescatar el conocimiento desarrollado en los equipos, reconociendo aquello que el conjunto de profesionales sabe o no; al mismo tiempo que contribuye a descubrir e identificar las zonas con mayores debilidades técnicas en su formación. Asimismo, al alero de una metodología como propone la gestión de conocimientos (GC), permite discernir entre prácticas propuestas y probadas, que aporten sustancialmente a la calidad.

Considerando lo anterior, este proceso de implementación aspira a habilitar o formalizar las competencias de los participantes en las funciones de:

- formación inicial de los nuevos profesionales
- capacitación continua de los profesionales
- sistematización del conocimiento que la comunidad educativa. ha producido.

Profesional reflexivo

La gestión del conocimiento orienta a implementar una política pública que requiere de profesionales que estén permanentemente reflexionando sobre su quehacer para la acción, en la acción y sobre la acción. Esta reflexión, que puede ser individual, tiene una creciente demanda para transformarse en un proceso colectivo que apoye a la mejora de las prácticas profesionales en contextos institucionales determinados. Por esto, es necesario enfrentar en común los problemas, cuestionarlos y responderlos en conjunto. Promover el desarrollo de profesionales reflexivos en un contexto institucional como el señalado, demanda de un Sistema de Formación que permita de forma permanente y continua hacer circular el conocimiento explícito, así como apoyar la apropiación de metodologías que develen y pongan en circulación el conocimiento implícito que han acumulado los profesionales durante su trayectoria. Específicamente, deberá apoyar los procesos de fortalecimiento programático regulares, capacitación y autoaprendizaje que se dan la comunidad educativa.. Esto obliga a que este sistema tenga un carácter flexible para favorecer la oportunidad y pertinencia de los procesos de formación profesional en servicio.

¿Qué es ser un dinamizador de conocimiento?

Para una organización que aprende la dinamización de los conocimientos es de primera importancia para que estos saberes puedan ser conocidos, comprendidos, aplicados y reelaborados en un nuevo aprendizaje. Desde esta perspectiva, la circulación de estos conocimientos debe ser una tarea asumida por los líderes que no siempre son los jefes (Amigo y Valdivieso, 2014). Estas personas deben promover, motivar y facilitar procesos permanentes de análisis, reflexión y aprendizaje para mejorar las prácticas institucionales (Encina y Quiroz, 2015).

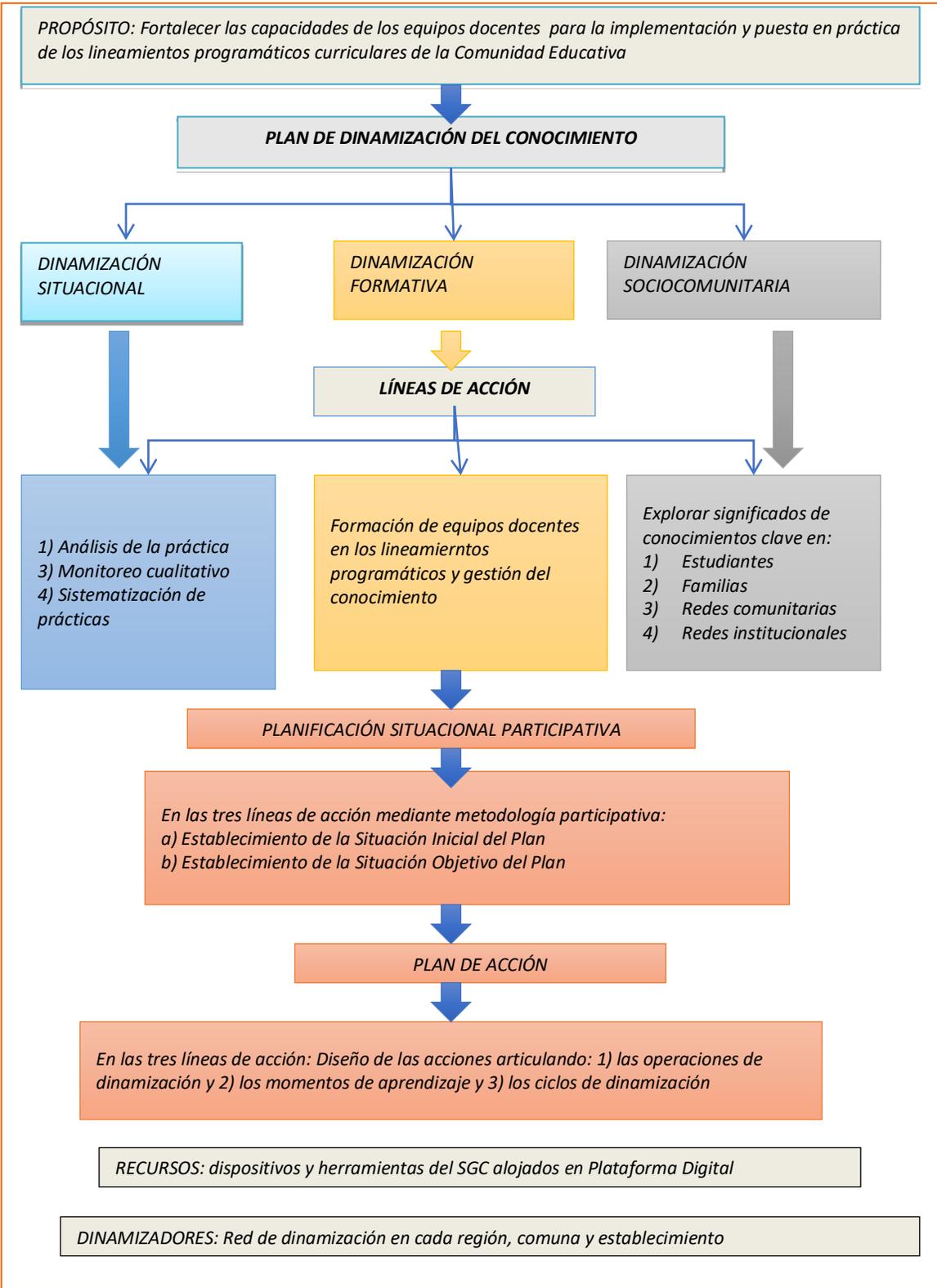
Un profesional dinamizador de conocimientos debe tener ciertas condiciones y características que faciliten cumplir con este rol:

- Debe tener la capacidad articular los espacios para la dinamización de conocimientos con las demandas programáticas y de gestión.
- Deben tener o desarrollar un perfil de un profesional que sea capaz de reflexionar para la acción (planificar), en la acción (durante) y sobre la acción (posterior) (Schön, 1987).
- Estos dinamizadores no necesitan manejar en profundidad todo el conocimiento en juego. Su rol mediador promueve y motiva espacios de construcción colectiva, donde quienes saben aportan para que todos aprendan de manera colaborativa.
- Es obligatorio tener capacidad de escucha, que permita recoger los aportes del colectivo. Las intervenciones del mediador sirven para encuadrar y aportar, pero nunca para imponer su opinión por sobre las acordadas o concluidas por el grupo (Vera, 1988).
- Es imprescindible que quien dinamice pueda mediar la construcción de los nuevos aprendizajes, encuadrando la discusión las veces que se necesaria. Esto se puede materializar haciendo preguntas o recordando directamente el propósito de las actividades, para que no se pierda el objetivo del proceso reflexivo.
- También, esta función requiere la capacidad para sintetizar las ideas más importantes de las discusiones, tanto las que se manifestaron de manera oral como por escrito. Es importante que esta sistematización rescate las preguntas, discusiones, reflexiones, buenas prácticas y las propuestas que realizó el equipo para ponerlas en circulación.
- Continuando con la idea de realizar encuadres, es necesario hacerlos cuando los temas en discusión estén permeados de prejuicios e interpretaciones erróneas, particularmente cuando se están trabajando los conceptos básicos de los programas.

Factores Condicionantes

La implementación de un Sistema de Gestión del Conocimiento implica un cambio cultural que obliga a revisar las capacidades profesionales y las formas de aprender. Las condiciones que deben cumplirse para construirle factibilidad al Plan, entre otras, son las siguientes: voluntad política de los equipos de gestión, manejo de los equipos de gestión del modelo, tiempos, espacios, infraestructura adecuada, equipos docentes motivados, disposición activa al cambio de los profesores, participación efectiva de profesores(as) en elaboración de planes, descentralización de decisiones. En la ilustración siguiente se presenta una síntesis de lo abordado.

Ilustración 11 Plan de dinamización del conocimiento en las comunidades educativas



El curso como sistema de gestión del conocimiento

En este texto sugiero que -aplicando una lógica reflexiva- un curso sobre comunidad educativa. puede ser diseñado y ejecutado como un Sistema de Gestión del Conocimiento (en adelante SGC). De esta forma el curso -al aplicarse a sí mismo los modelos del enfoque comunitario que se propone estudiar y aprender - se desarrolla a su vez como comunidad. Esta estrategia tiene un doble propósito. Por un lado, configurar una comunidad de conocimientos, de aprendizaje y de práctica. Y por otro, y en estrecha relación con lo anterior, formar a los estudiantes en la comprensión y gestión de las comunidades educativas desde el enfoque comunitario.

Tal como lo hemos señalado anteriormente, una Comunidad del Conocimiento se construye sobre la base de principios de autoorganización, de praxis instituyente de lo común. En concreto, esta comunidad se autoorganiza en la praxis de construcción articulada de mapas de conocimientos (personal, grupal y comunitario). De la puesta en común de los **Mapas Personales y Grupales** se va construyendo el **Mapa Comunitario de Conocimientos** del curso. La lógica de construcción de esta comunidad gira en torno a las siguientes preguntas: ¿De qué conocimientos nos hemos **apropiado**?, ¿Qué conocimientos hemos **usado**?, ¿Qué conocimientos hemos **producido**?, ¿Mediante qué tipo de **Praxis**?, ¿Mediante qué estrategia de **puesta en común**?

A su vez, la comunidad del conocimiento alberga una Comunidad de Aprendizaje¹⁹ y una Comunidad de Práctica. En la comunidad de aprendizaje se genera un contexto que posibilita el intercambio de conocimientos entre las(os) estudiantes. La comunidad-curso va aprendiendo de si misma. Esta comunidad-curso, dividida en grupos de trabajo (núcleos de investigación) ejecuta una tarea común y al hacerlo, van configurando una comunidad de práctica²⁰. En la tabla siguiente se presenta el programa del curso Comunidad Educativa basado en esta lógica²¹.

¹⁹ Una experiencia señera en Chile sobre Comunidades de Aprendizaje es la desarrollada en el convenio FOSIS-FLACSO en el contexto de implementación del programa PUENTE (Vera, R., 2006).

²⁰ Ver sección sobre Comunidades de Práctica (pg. 57)

²¹ Esta modalidad pedagógica se aplicó en el curso Estrategias de Acción desde un Enfoque Comunitario del magíster de Psicología Comunitaria y en el curso Comunidad Educativa del magíster de Currículo y comunidad educativa. el año 2020, ambos programas de la escuela de postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Ilustración 12 El Curso como gestión del conocimiento

Modelos del enfoque comunitario	Aplicación a la comunidad-curso
<i>Comunidad del Conocimiento</i>	<i>El curso conforma una comunidad del conocimiento</i>
<i>Investigación Acción</i>	<p><i>En una lógica circular de trabajo colectivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Se elabora un plan de trabajo con participación del curso</i> - <i>El plan de trabajo se ejecuta</i> - <i>Evaluar y ajustar la implementación del plan (monitoreo cualitativo),</i> - <i>Continuar la ejecución del plan ajustado</i> - <i>Evaluación final</i>
<i>Gestión Del Conocimiento</i>	<p><i>La gestión del conocimiento es un proceso planificado de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Apropiación,</i> - <i>Organización,</i> - <i>Uso,</i> - <i>Producción,</i> - <i>Puesta en común</i> - <i>Almacenamiento</i> <p><i>del conocimiento de las(os) estudiantes del curso.</i></p>
<i>Comunidad De Aprendizaje</i>	<i>En el curso se genera un contexto que posibilite el intercambio de conocimientos entre las(os) estudiantes. La comunidad-curso va aprendiendo de si misma.</i>
<i>Comunidades De Práctica</i>	<i>La comunidad-curso, dividida núcleos de investigación ejecuta una tarea común y al hacerlo, van configurando una comunidad de práctica.</i>
<i>Gobernanza Sociocomunitaria</i>	<i>La comunidad-curso participa en el 'gobierno' del curso tomando decisiones en aspectos del desarrollo de este.</i>
<i>Redes Sociales</i>	<i>En la comunidad-curso se establecen redes entre las(os) participantes (redes sociales personales, focales). Pero, además, desde los núcleos de trabajo se desarrollan redes colaborativas con entidades externas, especialmente con otras comunidades educativas. Son fundamentales para la dinamización del conocimiento.</i>

¿Cómo trabaja el o la docente, cómo ejecuta su rol en la comunidad educativa.? ¿Cuál es la principal herramienta con la que se maneja en el aula? Fundamentalmente desde el lenguaje, hablando, es decir, mediante una praxis conversacional²². Todos los modelos que se trabajan en el curso pueden ser considerados como modelos conversacionales, modelos para conversar.

Lo que se promueve en este curso es que el o la docente puedan ejerzan su rol apropiándose de los modelos del enfoque comunitario y usándolos para construir conversaciones eficaces en el

²² Ver sección sobre Praxis Conversacional en (pg. 54).

contexto que en están operando para lograr los objetivos que ha planificado. Se espera que actúe como un agente que enseña aprendiendo y aprende enseñando.

Es decir, conversaciones que contribuyan, entre otros aspectos, a:

1. El logro de aprendizajes en los estudiantes.
2. Construir comunidades de aprendizaje en sus espacios de trabajo.
3. Gestionar la comunidad en la que están incluido(a).
4. Mejorar los climas de trabajo en sus equipos (cuidado y autocuidado).
5. Mejorar los climas de trabajo en el aula.
6. Gestionar los vínculos con los apoderados.
7. Mejorar la motivación y participación de los estudiantes.
8. Gestionar redes de apoyo y colaboración para las tareas que emprende.
9. Gestión de casos en situaciones de crisis que enfrentan sus estudiantes u otros miembros de la comunidad educativa. (activación de redes institucionales o comunitarias)
10. Gestión de crisis (en salud mental, pandemia, desastres sicionaturales).
11. Promoción de la salud mental en sus comunidades.
12. La promoción y configuración de redes colaborativas de trabajo

El sistema de gestión del conocimiento (SGC) desarrolla los procesos de autonomía y agencia en los estudiantes. En principio los estudiantes pueden desempeñarse como pacientes (meros receptores de la enseñanza), usuarios (usan un servicio), clientes (en una relación contractual exigen por lo que pagan), actores (juegan roles preestablecidos) y agentes (actúan con autonomía, creatividad y poder instituyente). Estos 5 sistemas de actuación se actualizan dependiendo del contexto y las situaciones específicas en las que se desenvuelven. Lo esperable en esta 'Pedagogía de Lo Común' (Estrella, 2018), es que se desempeñen preferentemente como agentes.

Tal como fue descrito en el capítulo correspondiente²³ se gestiona el conocimiento trabajado en el curso (apropiación/aprendizaje; uso, producción, puesta en común, almacenamiento) mediante un Modelo de Gestión compuesto de tres dispositivos.

En la ilustración siguiente se grafica el SGC y sus dispositivos.

²³ Ver sección La Escuela como Sistema de Gestión del Conocimiento en (pg. 62).

Ilustración 13 Dispositivos del sistema de gestión del conocimiento



En el Dispositivo A: Red De Contenidos, la gestión del conocimiento está centrada en la **presentación** (mediante sesiones presenciales, guías y cápsulas audiovisuales) y **apropiación práctica** de parte de las(os) estudiantes de los contenidos clave del curso.

Tal como se señala en la ilustración, estos contenidos están agrupados en 3 unidades:

- Fundamentos del Enfoque Comunitario,
- La Escuela como Comunidad o la Comunidad en la Escuela y
- La Escuela en la Comunidad

El manejo de una red de contenidos es mucho más flexible y plástico que un programa tradicional. Es de carácter situacional, por tanto, responde a las necesidades de conocimientos que los estudiantes precisan en el desarrollo práctico de su proceso de aprendizaje. La plasticidad de esta red de contenidos permite enriquecerla y transformarla de acuerdo a las necesidades que surjan desde la praxis situada de estudiantes y profesores.

Lo ideal es que esta red de contenidos tenga como soporte guías de aprendizaje que pueden ser administradas de manera aislada o pueden articularse a modo de cursos. Estas guías entregan información conceptual y metodológica relevante para la producción y uso de conocimientos situados de los estudiantes. Están diseñadas para promover la reflexión sobre la práctica. Por otra parte, proponen *actividades metacognitivas* orientadas al uso de estos contenidos en los contextos regulares de trabajo. Estas guías podrán ser utilizadas individualmente (autoaprendizaje) o grupalmente (comunidad de práctica o de aprendizaje), en talleres práctico-reflexivos presenciales, reuniones, jornadas, capacitaciones, etc.

En el Dispositivo B: Observatorio, la gestión del conocimiento está centrada en el **uso reflexivo** de los conocimientos **apropiados de la red de contenidos**, la **producción** de nuevos conocimientos, la puesta en común y la difusión.

En este dispositivo la participación creativa de las(os) estudiantes es fundamental. Es tal vez -para efectos del curso sobre comunidad educativa.- el dispositivo más relevante.

Tal como se muestra en la ilustración 17, las actividades propias de este dispositivo, siempre en articulación estrecha con los otros dos, son las siguientes:

- Desarrollo de núcleos de investigación de prácticas educativas. Los estudiantes, agrupados en equipos de trabajo, **diseñan un Proyecto De Investigación o Intervención** en una situación específica que se presenta en una comunidad educativa. aplicando los modelos estudiados en la red de contenidos (enfoque comunitario).
- Vinculación con otras comunidades educativas en lo que respecta sus prácticas pedagógicas y comunitarias.

Desde este observatorio se realizará también el monitoreo cualitativo de la implementación del plan de trabajo de curso. ¿En qué consiste el monitoreo cualitativo?

El monitoreo cualitativo consiste en observar en la práctica y desde las(os) estudiantes los resultados que se van obteniendo en la implementación del plan del curso. Representa la función de seguimiento y control periódicos de los resultados de la acción ejecutada (Muñoz, L., González G., Quiroz, R., Martínez, V. 2018).

Cumple la función de gobernar la acción, es decir, una función cibernética. Gobernar la acción es informarse de los resultados de la acción anterior y planificar acciones en función de aquellos; así el sistema actúa sobre sus propios efectos y empieza entonces a controlar su propia deriva (reflexividad).

En el Dispositivo C: Biblioteca, se ordenan y almacena el material educativo que sirve de soporte al sistema de gestión del conocimiento, incluyendo los documentos producidos por los estudiantes en el observatorio de prácticas.

Esta propuesta se complementa muy bien con lo que Adolfo Estrella denomina Pedagogía de Lo Común (Estrella, 2018), pedagogía *“de las interacciones entre iguales y diferentes en el aula”*. Para este autor, *“(…) existimos socialmente en cadenas de acciones, interacciones y retro-acciones mediante las cuales somos afectados mutuamente. La alteridad nos altera”*.

En el individualismo propio del aula tradicional *“(…) no puede aparecer lo nuevo y el aprendizaje transformador”* (Estrella, 2018).

En esta modalidad pedagógica innovadora la zona de desarrollo próximo estudiada por Vigotsky *“(…) no es la que media entre “entre el saber efectivo del alumno y el saber del maestro o del*

alumno más aventajado”, sino aquella que media “(...) entre los saberes particulares y los saberes comunes (...) producidos por la interacción entre iguales y diferente (Estrella, 2018).

El aula de la pedagogía de lo común – caracterizada como la interacción entre autodidactas solidarios- es un espacio de producción de saberes, no de reproducción “(...) *aprender es crear, no repetir*” (Estrella, 2018).

Un sistema de esta naturaleza que introduce profundos cambios en las prácticas educativas naturalmente genera resistencias y reticencias en los estudiantes.

La principal resistencia proviene de la matriz institucional dominante. Para Ángel Díaz Barriga, pedagogo mexicano, el campo del currículo nace en el seno del debate eficientista de las ciencias de la educación en EE. UU. y epistémicamente se va transformando en una disciplina compleja de las ciencias sociales contemporánea. Reconoce a América Latina como una región permanentemente intervenida. Para este autor el sistema educativo está dominado por una visión fabril que orienta las políticas hacia resultados homogéneos. Los tránsitos de aprendizaje son concebidos como cambios de conducta. La política educativa se basa en la construcción centralizada y universal de planes de estudio y el empleo sistemático de procedimientos de evaluación/medición de los resultados de los alumnos (Díaz A., 2021).

Pero también las resistencias pueden surgir de los propios profesorxs y estudiantes habituados al sistema centralizado y despersonalizado de enseñanza, más estructurado y predecible, donde no tienen que tomar decisiones.

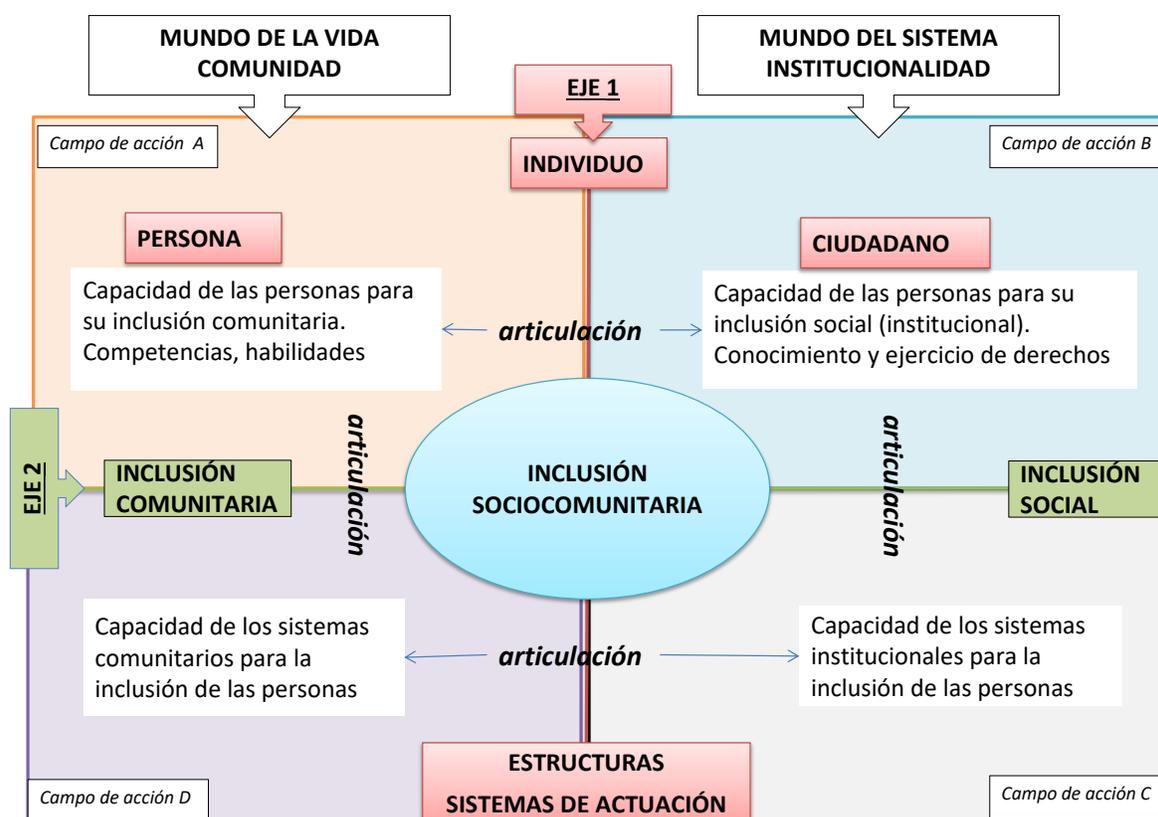
LA INCLUSIÓN SOCIOCOMUNITARIA

En esta sección postulo que -desde el enfoque comunitario- el principal propósito de la escuela es la inclusión sociocomunitaria de lxs estudiantes. En gran medida, este ‘propósito’ está implícitamente inscrito en el Curriculum oculto de la escuela.

Ya hemos visto que las personas desarrollan su vida estando juntos con otros en dos ámbitos de su existencia social: el mundo de la vida (comunidad, redes sociales) y el mundo del sistema (dispositivos institucionales)²⁴.

Examinaré el modelo de inclusión sociocomunitaria en sus aspectos más generales. En la ilustración siguiente se grafican las dimensiones clave de este modelo.

Ilustración 14 La inclusión sociocomunitaria



Este modelo hipotético se sostiene en dos ejes principales. El eje 1 refiere a uno de los nudos críticos en ciencias sociales: la compleja relación entre Individuo – Estructura social (o Sistema de Actuación). Por un lado, tenemos entonces a los individuos, que pueden ser personas o

²⁴ Ver parte I El enfoque comunitario (pg. 11).

ciudadanos, y por otro a las estructuras en las que se incluyen y/o integran, que pueden ser comunitarias o institucionales.

En cambio, el eje 2 refiere a los tipos de espacios-mundos en los que el individuo se inserta y/o integra- mundo de la vida/mundo del sistema-, lo que da lugar a dos tipos de inclusión: Inclusión Comunitaria (en el mundo de la vida e Inclusión Social (en el mundo del sistema). Ambos tipos o modos de inclusión son muy diferentes, pues ambos mundos presentan a los individuos un sistema de reglas distintas.

En nuestra praxis cotidiana estamos incluidos en ambos mundos, de allí el concepto de inclusión sociocomunitaria que integra y articula ambos modos de inserción.

Del cruce de ambos ejes emergen 4 campos de acción.

- En el campo de acción A el individuo se incluye comunitariamente como persona integral en sus comunidades de pertenencia.
- En el campo de acción B el individuo se incluye socialmente como ciudadano en los dispositivos institucionales con los que se relaciona (centros de salud, centros educativos, de protección social, deportivos, culturales, recreacionales, etc.).
- En el campo de acción C situamos a los sistema y dispositivos institucionales los que los individuos se incluyen o se integran en su existencia social.
- En el campo de acción C situamos a las estructuras comunitarias en las que el individuo se incluye o integra como persona (familia, redes personales, grupos, pandillas; barrio, población, villa, etc.)

El concepto de 'campo de acción' denota, por un lado, el despliegue de la praxis individual en el proceso de inclusión y/o integración, y, por otro, el despliegue de la praxis colectiva de las estructuras (o sistemas de actuación) para incluir o integrar a los individuos.

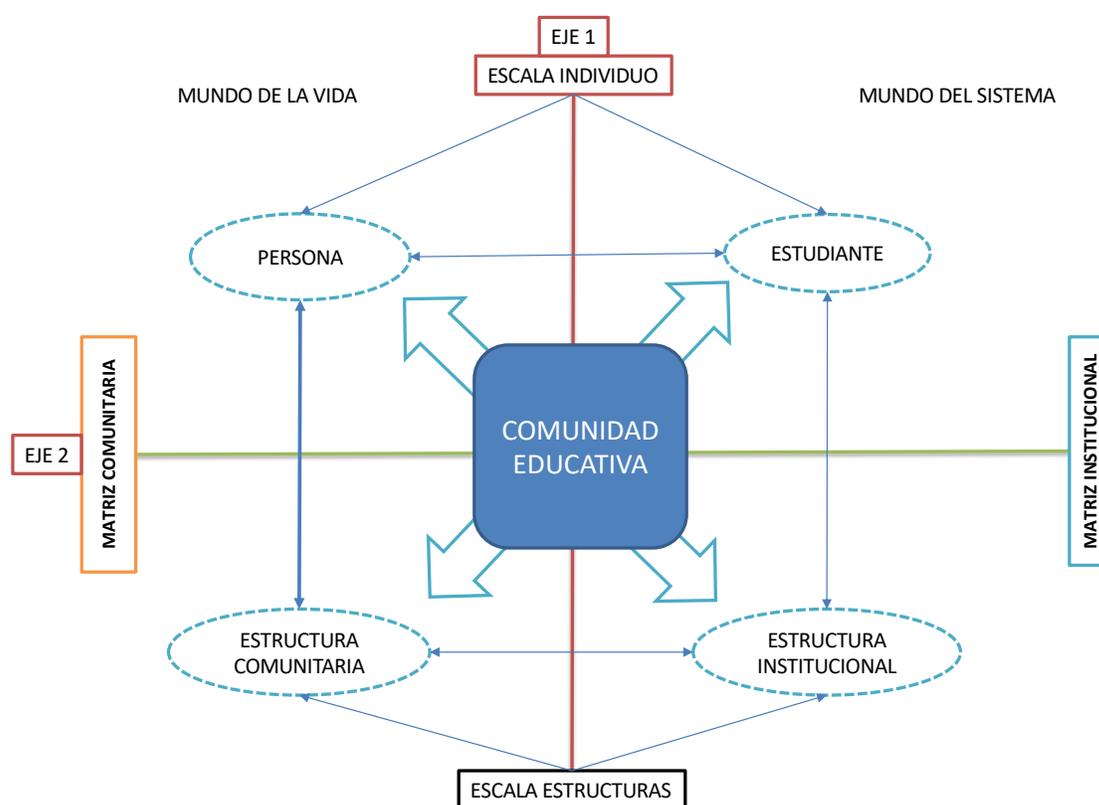
La inclusión sociocomunitaria está pensada en términos de capacidades. A escala individual, hablaremos de capacidades de los individuos para incluirse en ambos mundos. A escala de la estructura hablaremos de su capacidad para incluir a los individuos (capacidad inclusiva). Veremos esto con detalle más adelante en este apartado.

La distinción groseramente analítica entre individuo-persona e individuo-ciudadano obedece más bien a un criterio situacional: en su comunidad el individuo aparece en la esfera pública de un modo más integral (como totalidad personal indivisa y dividida de los demás), en cambio en el mundo institucional aparece prioritariamente en la esfera pública a través de aquellas figuras que interesan a la institucionalidad: el individuo es recortado como ciudadano (detentor de derechos), cliente (interlocutor contractual), paciente (objeto de intervenciones), usuario (que usa determinados servicios públicos o privados), beneficiario (de ciertos servicios y en el caso que nos interesa, como estudiante (objeto de enseñanza).

Desde una perspectiva ontológica ni las comunidades ni las instituciones son entidades separadas de las personas. No son entidades colectivas que trascienden a las personas como megasubjetividades o subjetividades infladas (Nancy, 2000; Esposito, 2007). Tanto la comunidad como la institución está en las personas, aunque son más que las personas, están en sus componentes impersonales, en sus hábitos (Zubiri, 2007); en otras palabras, la comunidad y la institución son fundamentalmente praxis, ambas son sistemas de actuación, matrices de vinculación práctica entre las personas (González, 1997).

Una vez aclaradas las nociones más relevantes de la inclusión sociocomunitaria, aplicaré este modelo a la comunidad educativa:

Ilustración 15 Modelo Sociocomunitario



En lo que sigue proseguiré con el desarrollo de esta tesis tomando como referencia a los niños y las niñas de una comunidad educativa, teniendo en cuenta que también es válida para el caso de profesors y asistentes de la educación.

Eje 1 Escala Individuo – Escala Estructuras

En términos genéricos, postulo que la inclusión corresponde al modo de participación de un(a) niño(a) en un sistema de actuación (o matriz relacional²⁵), ya sea comunitario o institucional, de la escuela.

Escala Individuo

En la matriz comunitaria (mundo de la vida de la escuela) la niña o niño se incluye como Persona (sujeto comunitario). Nos centramos aquí en sus disposiciones personales (capacidades, competencias, motivación, etc.) para incluirse en esta matriz comunitaria (grupos de pares, redes personales al interior de la escuela, organizaciones estudiantiles., etc.).

En cambio, en la matriz institucional (mundo del sistema) la niña o niño se incluye como Estudiante. Nos preguntamos aquí por sus capacidades para vincularse eficazmente con los dispositivos de la matriz institucional de la escuela (clases, cuerpo docente, asistentes, etc.).

Escala Estructuras o Sistemas de Actuación

Las estructuras, ya sean institucionales o comunitarias, son sistemas de actuación de personas vinculadas entre sí. Las acciones humanas se estructuran en sistema. Es decir, las actuaciones personales pueden ser articuladas en unidad estructural con las actuaciones de los demás, de tal manera que cada actuación es actuación en función de la actuación de otras personas. Los sistemas de actuación entonces ponen el énfasis en las acciones concretas entrelazadas de un conjunto de personas que interactúan en formalidad comunitaria o institucional.

En un sistema de actuación - ya sea en formalidad comunitaria o institucional- las personas se modelan recíprocamente de manera permanente y estable; se autoconfiguran recíprocamente en un proceso de personalización continuo en el sistema de posibilidades ofrecido por el sistema de actuación. Cada persona entrega y se apropia de posibilidades para el proceso de personalización de la red de actores que participan en el sistema de actuación. Desde esta lectura, postulamos que tanto la comunidad como las instituciones pueden ser analizadas como sistemas de actuación.

Eje 2 Escala Comunitaria – Escala Institucional

Grosso modo, en el eje 2, la inclusión comunitaria, refiere a la inserción activa de los niños y las niñas en la matriz comunitaria de la escuela en la que se incluyen como totalidades personales. En cambio, la inclusión social está referida a la inserción en la matriz institucional en el que se incluyen como estudiantxs.

En este eje 2 distinguimos dos matrices polares: la matriz comunitaria de la escuela y la matriz institucional, donde situamos a los sistemas de actuación en los que se incluyen e integran los niños y las niñas.

- A) La matriz comunitaria abre el espacio para la *Inclusión Comunitaria*, concebida como la inserción activa -en tanto personas- de los niños y las niñas en los sistemas de actuación

²⁵ Ver sección sobre la comunidad en la escuela (pg. 42)

propios de esta matriz (grupos de pares, redes personales, organizaciones culturales, deportivas, religiosas, políticas, etc.).

- B) La matriz institucional abre el espacio para la *Inclusión Social*, concebida como el acceso activo -en tanto estudiantes- de los niños y las niñas a los diferentes dispositivos del ámbito institucional (clases, sistemas normativos, evaluaciones, centros de alumnos, etc.).

Ambas matrices con sus respectivos dispositivos configuran para los niños y las niñas sistemas de oportunidades que facilitan su proceso de inclusión e integración.

Es importante recalcar que en la tesis que estoy desarrollando el aprendizaje no solo tiene lugar en la matriz institucional de la escuela (saber experto), sino también en la matriz comunitaria (saber comunitario, aprendizaje para la vida).

Integración v/s Inclusión

La inclusión en las últimas décadas ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en la política pública chilena. Está prácticamente inscrita –a distintos niveles- en todas las propuestas sectoriales, pero aún no está lo suficientemente definida en sus fundamentos conceptuales, lo que genera confusiones al momento de diseñar e implementar estrategias de acción en este ámbito.

Los problemas observados en el manejo del concepto de inclusión pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Se tiende a confundir los planos institucionales con los planos comunitarios, con menoscabo de estos últimos. Hay preferencia por la inclusión social institucional. De la inclusión comunitaria se habla muy poco.
- No se establece una distinción clara entre el rol que les compete a las personas y a las estructuras donde estas se incluyen. Se tiende a pensar que los esfuerzos de inclusión deben ser realizados principalmente por las personas, no por las instituciones ni las comunidades.
- Muy asociado a lo anterior, se tiende a confundir inclusión con integración.
- Se tiende a pensar la inclusión en términos de vinculación con el mercado, la sociedad y la institucionalidad pública. Se la asocia menos con los procesos de personalización de los individuos.

El eje 2 nos permite distinguir las acciones de Integración de las acciones de Inclusión. Es muy relevante distinguir ambos conceptos, pues conducen a prácticas y resultados muy diferentes.

La inclusión sociocomunitaria no es integración a una totalidad sustancial compacta, supraindividual, a un 'sujeto colectivo'. Es fundamentalmente inserción activa de una persona a un sistema de actuación (comunitario o institucional) compuesto por otras personas.

En la integración la persona se adapta a un molde prefijado de actuación, a las reglas de una estructura, ya sea institucional o comunitaria. Es asimilación. Una matriz -ya sea comunitaria o institucional- que opera con una lógica predominante de integración lo más probable es que genere en los niños(as) exclusión, segregación, baja autoestima y desconfianza en sus propias

capacidades, reacciones ansiosas e incluso agresivas, dificultades de aprendizaje, percepción negativa de la escuela y deserción.

Mientras que en la inclusión se valora y respeta la subjetividad, autonomía y diversidad de lxs niños(as) en su relación con la estructura: se insertan con identidad. Tanto la estructura como el niño(a)/estudiante se mueven hasta lograr el mejor equilibrio entre ellos, y en este proceso ambos experimentan profundas transformaciones. En cambio, en la integración, todo el esfuerzo lo tiene que hacer el niño(a)/estudiante, mientras la estructura solo se esfuerza para no cambiar.

Ahora bien, siempre la inclusión conlleva un componente importante de integración, puesto que lxs niños(as) deben insertarse resignando diversidad, es decir, amoldándose a los patrones comunes que caracterizan a un sistema de actuación: valores centrales, creencias, lenguaje, prácticas, etc. Es al interior de estos patrones comunes que ellxs buscan incluirse con identidad.

A la inversa, en todo proceso de integración el sistema de actuación –ya sea comunitario o institucional- debe presentar cierta plasticidad para poder incorporar y mantener la participación de sus miembros, es decir, debe abrirse a la diversidad de lxs niños(as). La integración pura no forma parte de los procesos reales. Una adecuada estrategia de inclusión sociocomunitaria debiera articular de la manera más equilibrada posible Integración e Inclusión.

Entre otras, las preguntas que cabe hacer aquí, en relación a una comunidad educativa, son las siguientes: ¿Cuales son las tensiones que se dan entre la matriz institucional y la comunitaria? ¿Qué tensiones genera en lxs niños(as) una matriz comunitaria demasiado integradora? ¿Cuál es la lógica que predomina en ambas matrices, la inclusiva o la integradora? ¿Cómo expandir la capacidad inclusiva, tanto de la matriz comunitaria como de la institucional? ¿Cómo lograr el equilibrio más adecuado entre ambas lógicas?

La inclusión de un niño o niña en una escuela se da en esta doble vertiente, por un lado, comunitaria y por otra, institucional. Por un lado, mundo de la vida (o mundo de la experiencia, Von Glasersfeld, 1994) y por otro, mundo del sistema. Están instalados entonces en ambos sistemas, pero no del mismo modo. Postulo que la instalación en la matriz comunitaria es más personal, en cambio la instalación en la matriz institucional es más impersonal. Desde esta perspectiva, podemos hablar entonces de inclusión en formalidad comunitaria y de inclusión en formalidad institucional. La inclusión global, por decirlo así, está en ambas formalidades, pero es necesario distinguirlas con la mayor precisión posible.

Ahora bien, Internamente la escuela incluye e integra, pero a su vez y en el mismo proceso prepara a sus estudiantes para su inclusión en la sociedad. De hecho, podría considerarse que el modo y calidad de la inclusión sociocomunitaria de los estudiantes en la escuela configuran en gran medida los modos y calidad de la inclusión sociocomunitaria que desarrollarán a futuro en la sociedad global.

LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

La escuela, en tanto comunidad educativa, es en sí una estructura de vinculación. Su organización interna, tanto en el plano comunitario como institucional, tiene una arquitectura de red, expresada en un complejo sistema de vínculos entre sus miembros que posibilitan la construcción de lo común que la escuela precisa para su funcionamiento. Como toda organización humana la escuela emerge como una construcción colectiva desde la praxis vinculante e instituyente de las personas que la conforman.

En la matriz institucional este sistema de vínculos está regulado por un conjunto de reglas que ordenan la praxis vinculante e instituyente en función de la visión y misión de la escuela. En cambio, en la matriz comunitaria de la escuela la praxis vinculante e instituyente de lo común está más orientado a las dimensiones básicas y genéricas de una comunidad, a saber, la producción de conocimientos situados, el flujo afectivo-emocional y el cuidado individual y colectivo.

La distinción entre comunidad y red es muy artificial. De hecho, es posible afirmar que la comunidad tiene una arquitectura de red. Pero ambas generan fenómenos emergentes un tanto diferentes. Cada uno de los miembros de la comunidad educativa. -ya sean profesoras, estudiantes y funcionarios- tiene una red social personal o focal previa a su ingreso a la escuela y que se ha ido conformando en sus respectivas biografías. Estas personas cuando ingresan a la escuela en el curso de sus tareas van desarrollando nuevas redes personales y nuevos vínculos comunitarios (comunidades de práctica), pero esta vez muy asociados al rol que cumplen en la organización. Las redes sociales de estas personas se ven así aumentadas y enriquecidas con nuevos 'nodos', lo que incrementa exponencialmente sus capacidades de inclusión sociocomunitaria.

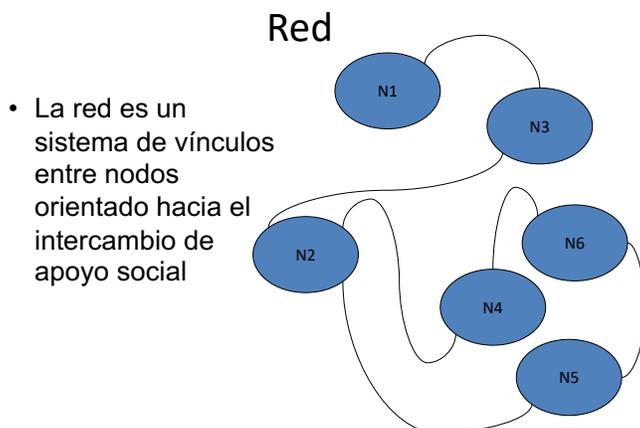
En un entorno educativo esta conjunción dinámica de redes es fundamental, especialmente cuando se trata de los procesos de desarrollo integral de los estudiantes. La gestión de redes focales de los estudiantes debiera formar parte del arsenal pedagógico de los equipos educativos, y ello tanto en sus aspectos intensivos (calidad de los vínculos) como extensivo (cantidad de vínculos desarrollados).

En el plano de las redes personales de los miembros de la comunidad educativa. tenemos entonces una cartografía muy compleja y cambiante, clave para los procesos educativos, puesto que señala para cada uno de ellos los modos y nudos críticos de su inclusión sociocomunitaria en la escuela. Esta es otra dimensión 'invariante' para el modelo de gobernanza de las comunidades educativas.

Las redes son importantes tanto en el plano intracomunitario de la escuela, como en la relación de esta con su entorno (anclaje).

¿Qué es la red social?

Ilustración 16 Red Social



Una red social es un sistema de vínculos entre nodos orientados fundamentalmente hacia los intercambios recíprocos y colaborativos. Los nodos pueden ser personas, grupos, organizaciones, servicios, instituciones. Lo central en la red es el conjunto de vínculos entre los nodos. La red, entonces, no es un conjunto de nodos, sino más bien un sistema de vínculos (Martínez, 2006).

En la relación entre nodos se produce un intercambio colaborativo. Este intercambio recíproco puede darse en el plano material, financiero, afectivo/emocional, informacional, social, simbólico; de los conocimientos, competencias y capacidades, etc.

Las redes son estructuras a través de las cuales fluyen los recursos; dicho de otro modo, es la forma que en lo social adoptan los intercambios entre las personas, grupos y organizaciones. En la red social de una persona convergen una gran diversidad de actores que -situados en distintos niveles de proximidad (relacional, afectiva e instrumental)- configuran el mundo sociocomunitario en el que está incluida.

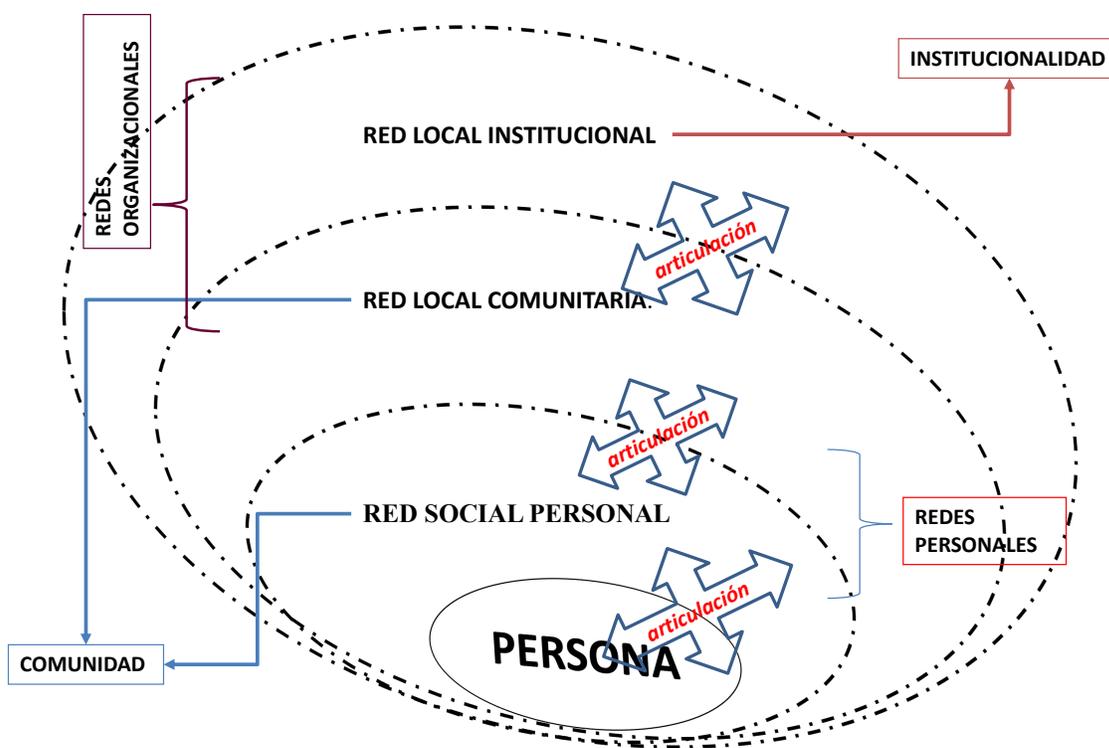
Como se señala en la ilustración 16, el nivel de mayor proximidad está dado por su red social personal constituida por su familia nuclear más amigos muy íntimos. Esta red representa el sistema de apoyo más cercano y directo, proporcionando recursos básicos para su inclusión comunitaria y la generación de sentido psicológico de pertenencia.

En el segundo nivel de proximidad se sitúa la red local comunitaria, que vincula a la persona con actores e instancias significativas en el territorio comunitario. Esta red es muy relevante para la inclusión comunitaria, ofreciendo espacios de participación y generando sentido de pertenencia

para las personas. Esta red efectúa detección de problemáticas de inclusión y acciones de pre-diagnóstico, proporciona apoyo expresivo e instrumental –tanto en situaciones de crisis como de vida cotidiana- y derivación a servicios especializados.

En un tercer nivel, encontramos la zona de proximidad distante, representada por la red local institucional. Esta red constituye un sistema amplio y flexible de articulaciones multidimensionales entre servicios especializados, instituciones y organizaciones, tanto públicas como privadas. Representa un sistema de apoyo especializado, que genera inclusión social y participación para las personas.

Ilustración 17 El mundo sociocomunitario de las personas



Como se señala en la ilustración, en su existencia social una persona está incluida en los tres niveles que, articulados integralmente entre sí, configuran su mundo sociocomunitario. En esta ilustración se ejemplifica el modelo de redes tomando como ejemplo a una persona. Pero este mismo modelo integral de redes puede ser aplicado también a las comunidades educativas.

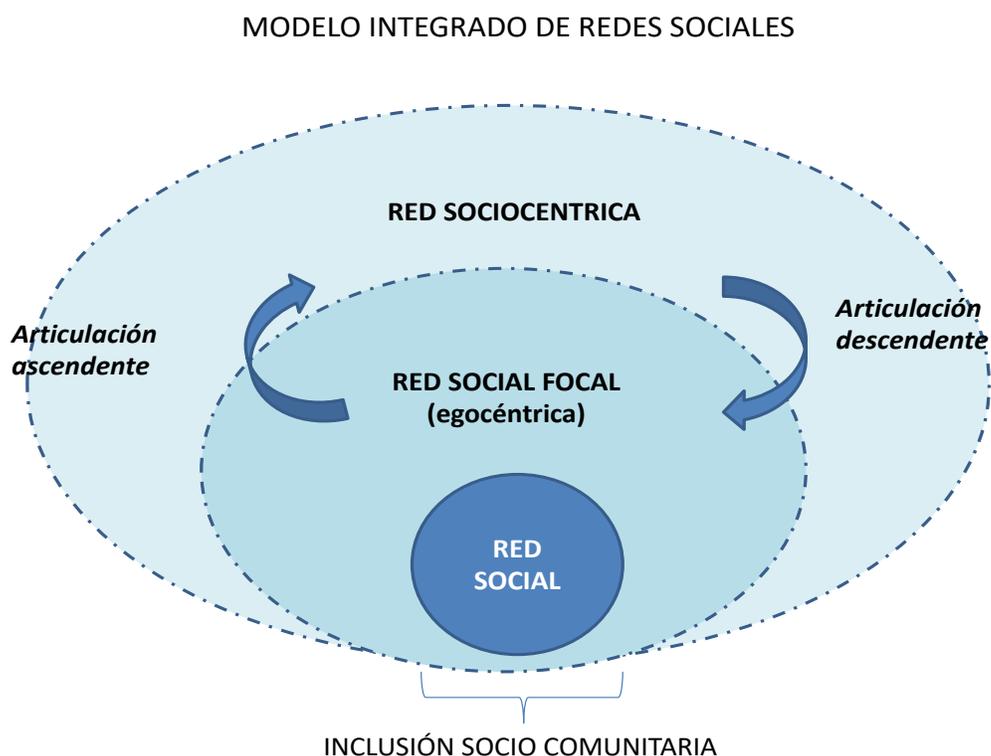
El modelo Integrado de redes sociales

¿Porqué un modelo integral de redes para analizar las comunidades educativas?

Porque es una modalidad metodológica para pensar las formas de articulación de la escuela con las estructuras del mundo institucional, por un lado, y por otro, con las estructuras propias del mundo comunitario de la vida donde la escuela está implantada.

¿En qué consiste? ¿Cuáles son sus ventajas?

Ilustración 18 Modelo Integrado de redes sociales



En la vida corriente, tanto las personas como las organizaciones están vinculadas con redes sociales focales o egocéntricas y con redes sociales sociocéntricas. Ambos tipos de redes, articuladas funcionalmente, constituyen su sistema básico de apoyo e inclusión sociocomunitaria.

La Red Social Focal o Egocéntrica la definiremos como el sistema de conversación - acción que se estructura en torno a un nodo – foco. Esta red se presenta en dos escalas: personas y agrupaciones de personas. Cuando el nodo-foco es una persona, hablaremos de una Red Social Focal Personal. Cuando el nodo-foco es una agrupación, una institución, proyecto, una escuela, universidad, programa, municipio etc. hablaremos genéricamente de una Red Focal Organizacional.

A escala de las personas, la red focal personal es la que las incluye a sus matrices cotidianas de vida, construyendo su espacio social íntimo, privado y semiprivado (o semipúblico) fundamental para su economía afectiva e instrumental. La red egocéntrica incluye todas las personas con las que de alguna manera una persona está en contacto, comprendiendo así el vasto dominio de sus relaciones sociales en su representación espacio-temporal. La red social es la familia desplegada sobre varias generaciones, los amigos, los vecinos, los pares, los colegas de trabajo, los miembros de las distintas agrupaciones a las que pertenece la persona, etc. (Martínez, 2006).

A escala de la escuela como organización, la Red Focal juega un rol fundamental para su desempeño en ámbitos tales como la implementación en sus zonas primarias de operación, la construcción de factibilidad para el despliegue de su estrategia y el logro de sus objetivos, el ajuste de su estrategia a los contextos situacionales, la gestión de proximidad con las personas, familias, grupos y comunidades del entorno.

Si bien la red focal se estructura en torno a un nodo-foco (que puede ser una persona, grupo, organización, institución, etc.) la Red Sociocéntrica en cambio agrupa a actores organizacionales que interactúan colaborativamente en torno a un Foco Temático. Constituye un sistema de conversación - acción más estable, amplio y flexible de articulaciones multidimensionales entre organizaciones, instituciones, asociaciones, grupos y actores individuales que convergen –tanto discursiva como operativamente- en un tema común de interés, entre otros, prevención del consumo problemático de drogas, salud mental, ecología, derechos humanos, género, infancia, discapacidad, etc.

Una red de carácter sociocéntrico:

- Tiene un carácter holístico, lo que le permite abordar un amplio rango de temas relevantes; funciona en torno a objetivos múltiples e integrales; posibilita el paso de una visión sectorial a una multidimensional en las políticas públicas, previniendo la fragmentación programática en el territorio comunal.
- Promueve el desarrollo de vínculos colaborativos, fortaleciendo relaciones de confianza y reciprocidad en el territorio mediante la construcción de acciones sostenidas de cooperación y reciprocidad, el intercambio de recursos materiales y simbólicos, y la puesta en común de experiencias compartidas.
- Permite articular de manera más coherente los recursos del territorio, evitando así la dispersión y la sobreintervención.
- Contribuye a desarrollar redes operantes de apoyo, incrementando el capital social y favoreciendo las pautas de reciprocidad en la comunidad.
- Contribuye a fortalecer las capacidades de agencia, tanto a nivel de las personas como de las organizaciones.
- Promueve soluciones innovadoras en el abordaje de situaciones críticas.
- Promueve procesos políticos de movilización y conciencia crítica frente a las problemáticas propias de las comunidades educativas.

- Facilita e impulsa procesos de inclusión sociocomunitaria mediante la construcción de culturas comunales inclusivas, protectoras, promocionales y preventivas.
- Permite articular el saber experto con el saber comunitario, posibilitando estrategias de gestión del conocimiento en los espacios locales y la puesta en común del aprendizaje experiencial de los actores que conforman la red: la red es una comunidad de aprendizaje.

Una red sociocéntrica constituye una fuerza poderosa para dinamizar a las organizaciones en un mismo territorio en torno a una praxis instituyente de lo común en una gran diversidad de ámbitos temáticos (salud, educación, medio ambiente, seguridad) y en torno a la gestión colectiva de las dimensiones básicas del espacio público compartido (calles, plazas, áreas verdes, iluminación, agua, limpieza, etc.). Las redes sociocéntricas contribuyen así a construir una ‘territorialidad activa’ *“(...) la cual deriva de la acción colectiva territorializada y territorializante de los agentes locales y se dirige a la construcción de estrategias inclusivas”* (Dematteis, Governa, 2005).

La Estrategia de red

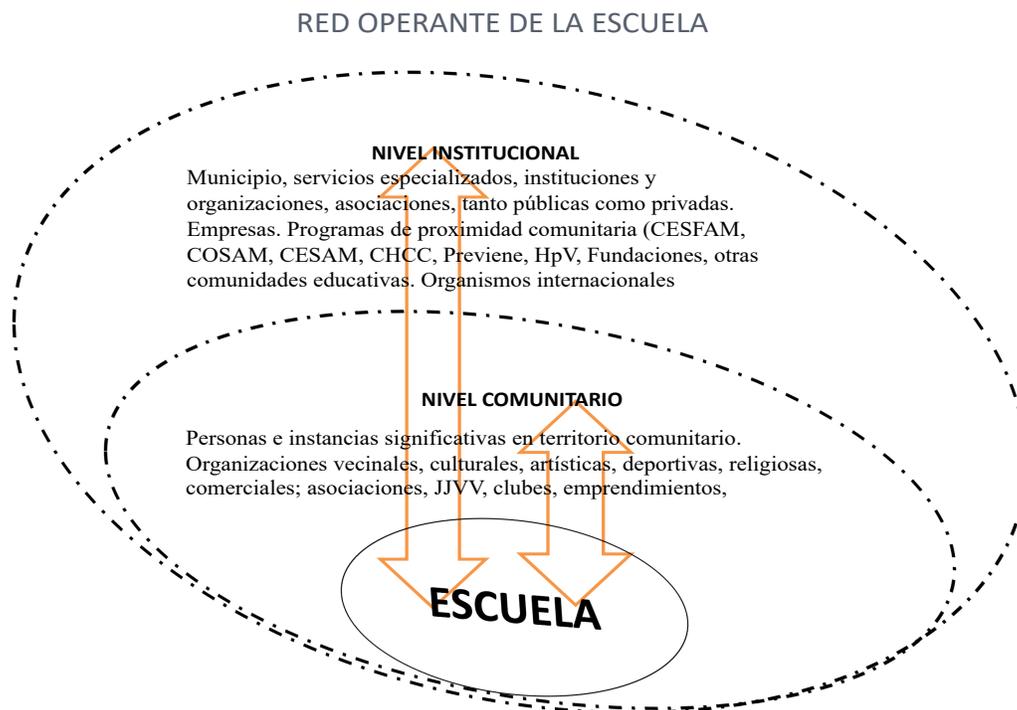
¿Por qué estrategia de red para las comunidades educativas? La escuela en la comunidad la analizaremos en dos ejes: las redes focales o egocéntricas y las redes sociocéntricas.

Para cumplir con sus objetivos la escuela necesita instalarse en un territorio. Por tanto, necesita de una permanente y dinámica gestión de redes, especialmente en el espacio local para construirse su propia red focal (donde la escuela sea el foco) o egocéntrica (destinada a procurarse recursos para satisfacer sus necesidades). Esta red focal está constituida por todos aquellos actores -tanto comunitarios como institucionales- con los cuales la escuela mantiene contacto y algún tipo de vínculo social en una amplia gama de ámbitos de cooperación tales como:

- Redes para instalarse en el territorio comunal. Territorio equivale a escenario compuesto por actores (instituciones, organizaciones, comunitarios) que tienen distintas posiciones. estructurales y de poder, diferentes culturas e identidades, y diferentes sistemas de actuación. La estrategia toma como referencia un modelo de territorialidad activa: la participación y la gestión de red adquieren un rol de primera importancia.
- Información y contactos sociales.
- Intercambio colaborativo y reciprocidad: coordinaciones operativas básicas para el funcionamiento de la escuela, fortalecer relaciones de confianza en el territorio; construir acciones sostenidas de cooperación y reciprocidad.
- Difusión: visibilidad en el territorio en los distintos niveles de proximidad (local, comunal, provincial, regional, nacional, internacional).
- Pertinencia cultural: para ajustar su propuesta educativa al contexto situacional donde está operando (validez ecológica).
- Apoyo en situaciones de crisis (desastres siconaturales o crisis sanitarias).
- Apoyo en casos problemáticos en ámbitos como la salud, salud mental, violencia, consumo problemático de sustancias, convivencia, inclusión de población migrante, entre otros.
- Vínculo con el entorno comunitario, especialmente con los apoderados.

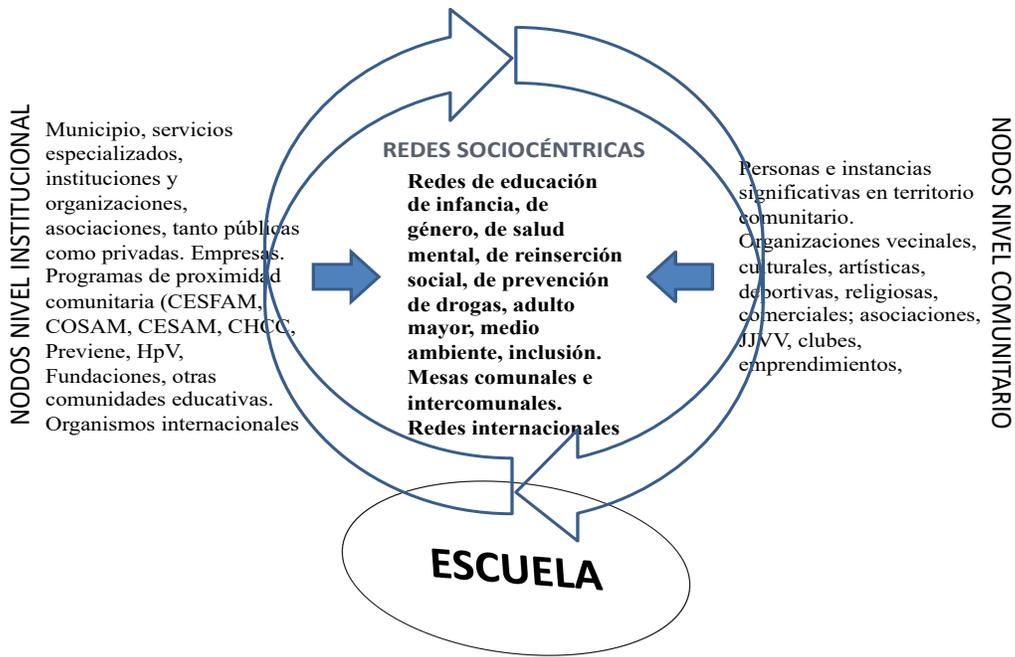
- Vínculo con personas, grupos y organizaciones comunitarias para el desarrollo colaborativo de actividades que favorezcan la inclusión sociocomunitaria de las niñas, niños y jóvenes.
- Participar en eventos que constituyen hitos comunitarios (fiestas, aniversarios, celebraciones religiosas, ceremonias, rituales, etc.).
- Conectarse con el saber comunitario de las comunidades que conforman su entorno próximo.
- Conectarse con el mundo de la vida de sus estudiantes.
- Comunidad de aprendizaje: para aprender de las experiencias de los otros actores en el territorio, la red es una comunidad de aprendizaje

Ilustración 19 Las personas en el mundo del sistema y el mundo de la vida



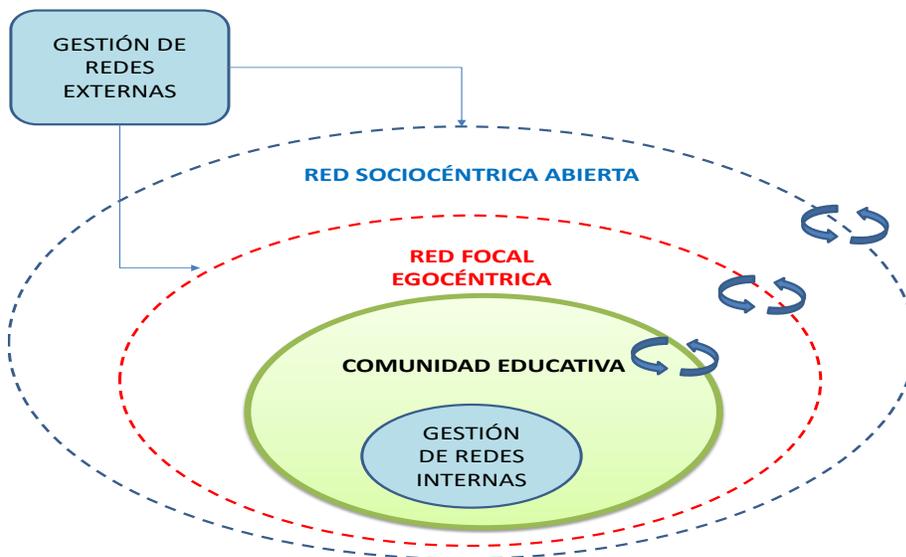
Pero a su vez la escuela debe participar en redes sociocéntricas, especialmente en el territorio local. Estas redes tienen un espectro de acción mucho más amplio y abren a sus miembros focos temáticos de interés colectivo en el territorio local. Dado que la escuela constituye una reproducción en pequeña escala y muy aglutinada de las problemáticas psicosociales que afectan a las comunidades de la sociedad chilena, es de suma relevancia que participe activamente en las redes sociocéntricas que se conforman en el espacio local en temáticas como: Salud mental, Vulneración de derechos, Violencia, Conductas transgresoras de ley, Consumo problemático de sustancias, Convivencia, Feminismo, Comunidades originarias, Migración, Adulto mayor, Discapacidad, Vulnerabilidad y pobreza. Esto implica articularse con aquellos programas de proximidad comunitaria que están actuando en el espacio local como Habilidades para la Vida (HpV), Familia Seguridades y Oportunidades, PIE, Previene, Abriendo Caminos, etc.

Ilustración 20 Redes sociocéntricas



Resumiendo, en su estrategia de red la escuela tiene que gestionar sus redes internas (entramado de las redes sociales personales) y sus redes externas (red focal y red sociocéntrica).

Ilustración 21 Redes y comunidades educativas



LA ESCUELA ABIERTA

A mi entender, la experiencia más relevante en Chile y la que más se aproxima al modelo de escuela en la comunidad está teniendo lugar en la comuna de Recoleta. En lo que sigue analizaré e interpretaré esta experiencia basándome en la excelente sistematización que realiza Pamela Rodríguez (Rodríguez, 2021).

La escuela abierta de la comuna de Recoleta se sitúa en la línea de las políticas de proximidad comunitaria, generando una apertura inespecífica a la gran diversidad de actores comunitarios e institucionales en el territorio comunal, articulando espacios y saberes. Como efecto de esta iniciativa se observa, entre otros aspectos, una intensa dinamización de redes tanto sociocéntricas como focales, un crecimiento -extensivo e intensivo- de las organizaciones sociales, el desarrollo incipiente de una cultura comunal del cuidado y protección social y la emergencia efectiva de vínculos interculturales. Esta constelación de efectos -muchos de ellos no planificados- revierte positivamente sobre las escuelas públicas de la comuna gatillando en los equipos docentes prácticas de apertura curricular y de redefinición del concepto de comunidad educativa.

A continuación, examinaré esta tesis en sus diversos componentes.

Proximidad comunitaria

La escuela tradicional se reconoce a sí misma como único agente educativo en la sociedad, desconociendo otros espacios educativos y de producción de conocimientos como la comunidad, las organizaciones, los movimientos sociales, los programas de proximidad comunitaria, los sindicatos, etc.

El programa Escuela Abierta del MINEDUC intenta revertir esta situación:

“Una escuela abierta a la comunidad implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario tradicional de escuela, docentes, estudiantes, apoderados/as, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, agrupaciones culturales u otras entidades que conforman el entorno en que se inserta la escuela, con el propósito de construir un proyecto educativo y cultural que surja de las necesidades y posibilidades de la comunidad” (MINEDUC, 2016, pág. 9).

Este programa se transforma en una de las iniciativas emblemáticas de la comuna de Recoleta en su propósito de *“(...) acercar la comunidad a las escuelas y liceos generando espacios de encuentro y de desarrollo social comunitario en los distintos sectores de la comuna de Recoleta” (PLADECO, 2014, p.82), poniendo así a disposición de la comunidad territorial- “espacios dignos, gratuitos y seguros para el desarrollo de actividades sociales, deportivas y culturales” (Rodríguez, 2021).*

El municipio de Recoleta se apropia y desarrolla este programa dándole un giro de alcances inusitados.

Apertura inespecífica.

El programa Escuela Abierta de Recoleta opera lo que podríamos denominar una apertura inespecífica a todas las experiencias e iniciativas que contribuyan a mejorar la calidad de vida en el territorio comunal. En un primer momento esta apertura es 'física': los establecimientos abren sus puertas para que todas estas experiencias e iniciativas (organizaciones, programas, proyectos, grupos, clubes, movimientos sociales) usen sus locales para el desarrollo de sus actividades. Pero con el correr del tiempo -y sin que ello haya sido planificado, ni siquiera mediado- esta apertura física de las escuelas acarrea una potente apertura social, configurando un espacio público para la dinamización comunitaria y la expansión de redes de todo tipo (personales, comunitarias, organizacionales, institucionales); una esfera abierta inespecíficamente a la construcción de ciudadanía y a la construcción comunitaria, y al acoplamiento de ambas.

Ya he señalado anteriormente que el mundo del sistema -en su afán de concentrar centralizadamente el poder- bloquea sistemáticamente las aperturas, tanto a nivel comunitario como institucional, clausurando arbitraria y artificialmente el desarrollo horizontal de vínculos colaborativos (en lo laboral, en lo afectivo y lo social) y cuando los permite generalmente los estimula en una lógica individualista, competitiva e impersonal. Se podría postular que la comunidad educativa es uno de los tantos pliegues de la comunidad 'externa' que el mundo del sistema ha desconectado artificialmente de su entorno, posicionándola como el único espacio educativo válido. Puesta esta hipótesis en negativo podemos afirmar que la escuela que se cierra a su comunidad interna también lo hace frente a la comunidad externa.

Con esta iniciativa de la Escuela Abierta se trata de superar la noción, tan propia del sistema neoliberal, de la 'escuela-oasis' sobreviviendo en un contexto de inseguridad y desorden comunitario (violencia, drogas, delincuencia), condición que la legitima y valida en esta clausura.

Entre otros aspectos destacables de este programa, *"la recuperación de los vínculos de colaboración y el acercamiento a la comunidad han contribuido a superar las estigmatizaciones y el desprestigio de las escuelas y liceos municipales"* (Rodríguez, 2021).

Asimismo, esta experiencia ha activado los sentidos de pertenencia y la solidaridad entre los vecinos de distintos sectores de la población, *"Que la comunidad la sienta como suya, porque las personas tienden a pensar que los colegios son del director y de ahí como que se desvinculan un poco, para mí...sobre todo en el contexto de hoy en día permite que la gente se organice, se movilice, converse"*. (Estudiante, Liceo Municipal, 2019, en Rodríguez, 2021).

La escuela abierta se integra gradualmente, por un lado, a una red sociocéntrica -de alta diversidad institucional/comunitaria- en torno a focos educativos, culturales, promocionales, preventivos, de protección y cuidado comunitario, y por otro, a redes efectivas de apoyo afectivo e instrumental en torno a necesidades más específicas y contingentes de las personas, familias, grupos, organizaciones e instituciones de proximidad en el territorio comunal.

Un aspecto a destacar es que contar *"(...) con un espacio permanente para el desarrollo de diversas actividades comunitarias, culturales y/o deportivas, ha contribuido significativamente al*

crecimiento cualitativo y cuantitativo, fortalecimiento y convivencia de las organizaciones sociales en la comuna de Recoleta...el número de organizaciones sociales y comunitarias se incrementó notoriamente entre los años 2015 y 2017, pasando de 553 a 1.954 aproximadamente” (Rodríguez, 2021).

Apertura curricular

Uno de los hallazgos más notables de este estudio es que este proceso de apertura físico-social va estimulando gradualmente en las escuelas una ‘apertura curricular’; la comunidad en la escuela y la escuela en la comunidad van expandiéndose de manera recursiva, nutriéndose recíprocamente en su dinamismo, yendo a superar así ese ‘divorcio crónico’ del que nos habla Carbonell (Rodríguez, 2021).

Los efectos positivos se expanden y se enlazan virtuosamente entre sí: se multiplican los espacios educativos promoviendo el contexto comunitario local como fuente de aprendizaje; el aula se extiende a la cultura del entorno reduciendo el trabajo docente al interior de la sala de clases; se estimula el trabajo interdisciplinario entre los equipos docentes; se incorporan al trabajo curricular las diversas perspectivas educativas existentes en el territorio; se articulan saberes expertos con saberes comunitarios; en suma, se asiste en la comuna a la emergencia y despliegue de una potente comunidad de aprendizaje en la que todos aprenden de todos en los más diversos ámbitos del quehacer humano (Rodríguez, 2021). Con la apertura de las puertas de las escuelas se trata en definitiva de *“Vivir y convivir con el entorno...y a partir de allí, dar la instancia para poder aplicar otro tipo de pedagogías, dar la posibilidad de hacer otro tipo de enseñanza”* (Profesor, Liceo Municipal, 2019, en Rodríguez, 2021).

En la ‘apertura inespecífica (física, social y curricular) de la Escuela Abierta la ‘comunidad en la escuela’ y la ‘escuela en la comunidad’ emergen como dos polos de un continuo que se curva sobre sí mismo desplegándose expansivamente en una espiral que en cada giro abre nuevas posibilidades de intercambio y colaboración. La escuela abre y se abre a su comunidad interna y en el mismo movimiento se va abriendo a las comunidades de su entorno.

PARTE III: COMUNIDAD EDUCATIVA, SALUD MENTAL Y GESTIÓN DE LA CRISIS

Si tu cambias con cada experiencia que haces -le preguntó en una ocasión al maestro Muto uno de sus discípulos- ¿Qué es lo que en ti permanece invariable? La manera de cambiar constantemente respondió (Michael Ende, 1996).

El discípulo de Heráclito, Cratilo, estaba tan convencido de que todo está en constante cambio que no respondía cuando lo interpeaban, sino que solo movía un dedo para indicar que había oído, pero que, para cuando estaba listo para responder, el mundo había ya cambiado (Grayling, 2021)

La magnitud del impacto de una emergencia en una comunidad educativa. está directamente asociada a su nivel de preparación. Luego, este impacto podría ser menor si existieran acciones de mitigación y una comunidad adecuadamente preparada y robustecida para enfrentar la ocurrencia de emergencias como la crisis sanitaria desencadenada a inicios del 2020 en Chile. La idea clave es enfrentar la emergencia mediante la gestión del riesgo para el fortalecimiento de las capacidades comunitarias de resiliencia.

En esta tercera parte intentaré responder a las siguientes preguntas:

¿Qué entendemos por Salud Mental Comunitaria?

¿En qué consiste la Gestión del Riesgo y como se aplica en una comunidad educativa.?

¿Cómo implementar estrategias colectivas de enfrentamiento de situaciones de crisis dirigidas principalmente a las personas y comunidades educativas más vulnerables para fortalecer la resiliencia y romper el ciclo vicioso de la crisis?

COMUNIDADES EDUCATIVAS Y CRISIS

Los efectos generados como consecuencia de la pandemia se han constituido en un desafío de alta complejidad para la comunidad educativa. Las emergencias siconaturales y sus devastadores efectos, generan un desequilibrio en las dinámicas de las comunidades afectadas, y la severidad de dichos efectos en sus miembros dependen de las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentren. A mayor vulnerabilidad (escaso y/o débil capital social, humano y material), mayor severidad del impacto.

Naciones Unidas señala que “Los desastres 'naturales' no existen. Sólo existen las “amenazas naturales” (UNDRR, 2021). Esto significa que las amenazas naturales se vuelven desastres para los seres humanos en tanto existan comunidades que, por una parte, no generen estrategias, instrumentos y/o recursos claros y definidos para enfrentar las emergencias y por otra, mientras se sigan desarrollando modos de vida y/o producción que contribuyan a incrementar sus efectos. La pandemia queda así definida como una ‘emergencia siconatural’. Esta situación de emergencia afecta seriamente la salud mental de las comunidades.

Salud mental comunitaria

La definición de salud mental que mejor se aplica para nuestros fines y que es tomada como referencia en las políticas sociales chilenas, es la siguiente: “*Salud mental es la capacidad de las personas y de los grupos para interactuar entre sí y con el medio ambiente, de modo de promover el bienestar subjetivo, el desarrollo y uso óptimo de las potencialidades psicológicas (cognitivas, afectivas, relacionales), el logro de las metas individuales y colectivas, en concordancia con la justicia y el bien común*” (Minoletti A, Sepúlveda R, Gómez M, Toro O, Irrazábal M, Díaz R, et al. 2018). Aquí la salud mental no es concebida únicamente como un rasgo individual, sino como un recurso tributario de las interacciones constantes entre los individuos, los grupos y el entorno territorial/comunitario.

Dentro de esta perspectiva, la pobreza, la distribución desigual de la riqueza, la falta de oportunidades en educación, salud, trabajo, la contaminación ambiental, la pandemia, el cambio climático, entre otras, constituyen una barrera para el desarrollo de la salud mental de individuos y colectividades. En esta aproximación conceptual se distinguen dos continuos diferentes e independientes (Blanchet L. et al, 1993). Por un lado, el continuo de la *salud mental negativa* que va desde la presencia de trastornos y problemas de salud mental hasta la ausencia de síntomas. Por otro lado, el continuo de la *salud mental positiva*, que va desde un nivel de salud mental minimal hasta un nivel de salud mental optimal. La salud mental positiva no se caracteriza por la ausencia de experiencias de afecto negativo, sino por la presencia de un mayor número de situaciones de afecto positivo; no es solamente ausencia de trastornos y problemas, sino también presencia positiva de capacidades, competencias, habilidades, conocimientos, fortalezas, recursos.

A cada continuo le corresponden tipos distintos de intervención. En el continuo de la salud mental negativa, al polo negativo (problemas y trastornos) corresponden el tratamiento y la

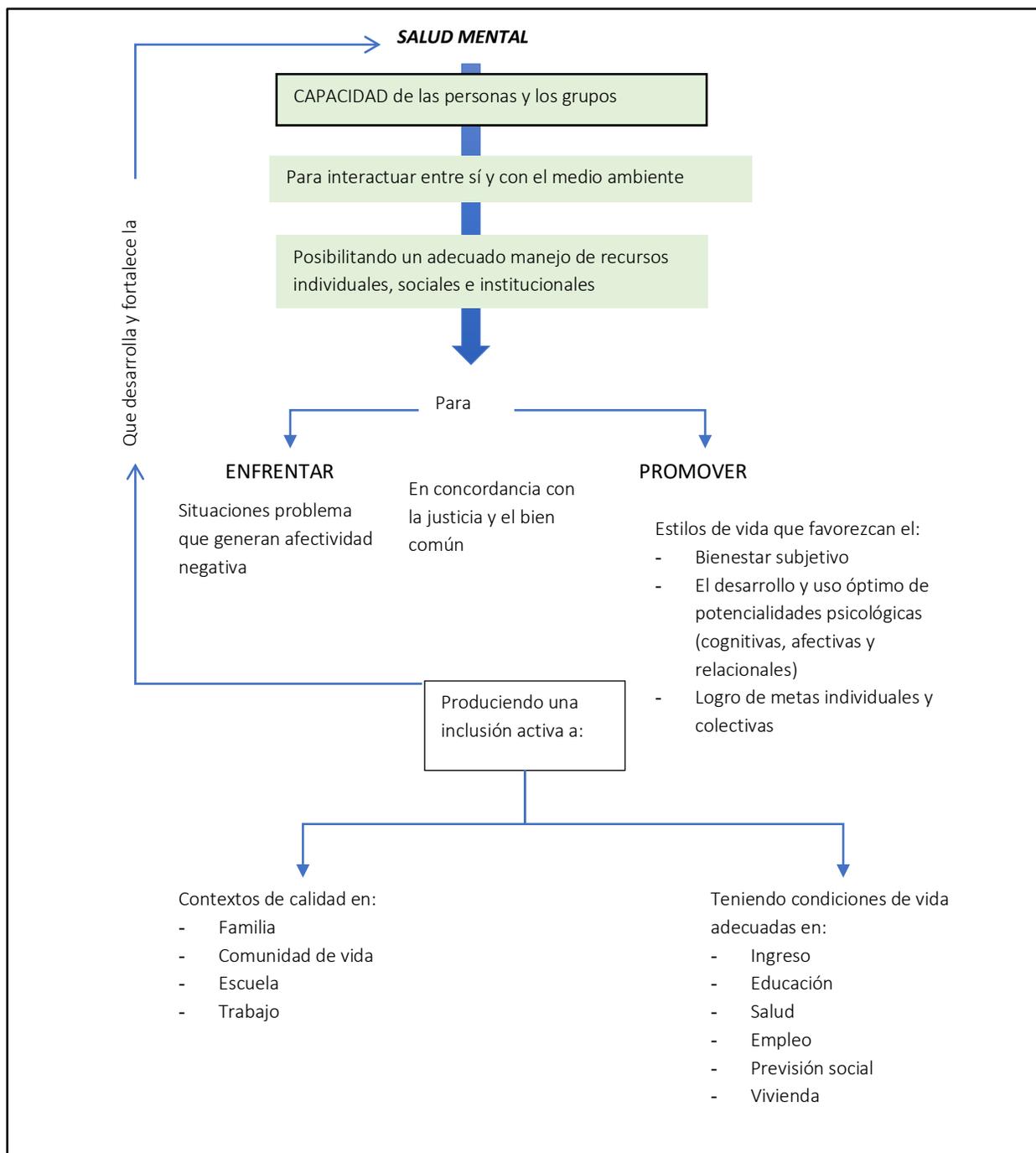
rehabilitación. En el polo positivo (ausencia de síntomas) corresponde la Prevención, entendida básicamente como prevención primaria, es decir, como toda intervención destinada a reducir la incidencia de problemas de salud mental.

Ilustración 22 Continuos en salud mental



Al continuo de la salud mental positiva le corresponde la Promoción que apunta al incremento del bienestar subjetivo a través del desarrollo de capacidades y competencias, tanto individuales como colectivas, y de las condiciones favorables a la salud mental.

Ilustración 23 Modelo de salud mental



Luego, entenderemos la salud mental como la capacidad de las personas y los grupos para interactuar entre sí y con el medio ambiente, movilizand o adecuada y eficazmente sus recursos para promover su bienestar subjetivo, el desarrollo y uso óptimo de sus potencialidades psicológicas y para enfrentar situaciones problema s que generan afectividad negativa, todo ello en concordancia con la justicia y el bien común y produciendo una adaptación e integración activa a la sociedad (Blanchet L. et al, 1993).

A continuación, desarrollaremos los principales conceptos del modelo.

La dimensión afectiva de la comunidad

Tal como lo señalamos en la parte I de este texto, tal vez lo esencial de las comunidades humanas está en su dimensión afectiva. Siempre vivimos afectándonos; vivir en comunidad es estar afectándonos e interviniéndonos recíprocamente los/as unos a los otros en forma permanente. Nuestra praxis es tonalizante: percibimos y actuamos afectivamente, desde las emociones, los afectos. Una comunidad puede ser concebida como una red de afectos que construye sus propias fronteras, sus límites, su 'topología'. La comunidad se revela, así como un territorio afectivo configurado por las tonalidades, tropismos, climas y energéticas emocionales que circulan en sus redes internas (miedo, inseguridad, desconfianza, temor, esperanza, alegría, entusiasmo, depresión, ansiedad, rechazo, exclusión, prejuicios) (Lévy, 1999).

Promover

Este modelo se centra en las "competencias" o "fortalezas psicológicas" de los individuos y los grupos para producir salud mental en sus múltiples contextos de participación, a diferencia del enfoque más tradicional cuya orientación está más bien centrada en los déficits. Un supuesto básico de este modelo es la confianza en las capacidades del individuo y de la comunidad para resolver sus propios problemas.

Si la salud mental está definida en términos de capacidad, entonces es posible *capacitar* en salud mental, es decir, es posible diseñar estrategias que instalen, desarrollen y fortalezcan capacidades en salud mental, entendiendo que estamos hablando aquí de capacidades individuales, grupales y comunitarias. La salud mental así concebida puede ser objeto de políticas sociales porque es posible diseñar estrategias que incrementen cualitativa y cuantitativamente la **capacidad** de las personas y los grupos para producir colectivamente salud mental.

La capacidad para producir salud mental es básicamente una capacidad para vincularse. Es una capacidad psicosocial para ser consciente y *manejar eficazmente las interacciones cooperativas con los demás*. El concepto de interacción social es fundamental: se produce salud mental interactuando con otras personas, grupos, colectividades, instituciones y con el medio ambiente físico construido y geográfico.

La salud mental es una empresa colectiva: cuando una persona interactuando produce salud mental, no sólo produce o reproduce la suya propia, sino también la de los contextos en los que actúa. La capacidad para interactuar implica entonces contribuir a la generación de contextos "saludables", facilitadores y favorecedores de salud mental.

Las estrategias de afrontamiento movilizan potencialidades/recursos para abordar los sucesos vitales estresantes y las situaciones problemas generadas por la afectividad negativa. La persona o grupo moviliza a sus redes sociales personales para obtener apoyo social. El apoyo social puede ser definido como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, proporcionadas por la comunidad y las redes sociales.

Grosso modo existen dos tipos de hipótesis que relacionan salud mental y apoyo social:

- El apoyo social tendría un efecto directo sobre la salud mental. Las personas con poco apoyo social tienen mayor riesgo de experimentar estresores ambientales que aquellas que tienen alto acceso al apoyo. El apoyo social funciona como un moderador o amortiguador de otros factores que influyen negativamente sobre la salud mental. Cuando las personas están expuestas a estresores sociales, éstos tendrían efectos negativos sólo en aquellas cuyo nivel de apoyo social es bajo.
- El apoyo social puede ser de tipo instrumental y material (información, servicios, dinero, etc.) o de tipo psicológico (compañía, afecto, consejos, orientación, escucha atenta, etc.)

Las potencialidades por PROMOVER y desarrollar se agrupan en cognitivas, afectivas y relacionales.

- Autoconcepto. Se refiere a las actitudes positivas hacia sí mismo como autoaceptación y autoconfianza. El individuo se percibe a sí mismo como físicamente saludable, atractivo, inteligente, competente, autónomo, seguro de sí mismo; experimenta niveles adecuados de satisfacción con su sexualidad, etc.
- Participación social. La participación está estrechamente asociada a la autoestima, al sentido de la vida y al control que las personas tienen sobre los eventos del contexto en el cual se desenvuelven. La participación genera agencia en los individuos, transforma situaciones y propicia procesos de identificación y de autoestima. La participación es también como un antídoto contra la alienación y la anomia y como mecanismo fundamental para la inclusión sociocomunitaria de las personas y el desarrollo de sentimientos de pertenencia o sentido psicológico de comunidad.
- Proyecto de vida. El proyecto de vida corresponde a estructuras de sentido que conectan el sustrato íntimo de experiencias de una persona con el corpus comunitario (Martínez, V., 2018). Desde este punto de vista, el proyecto de vida constituye uno de los mecanismos principales de inclusión e integración social. Un proyecto de vida comprende objetivos, recursos, una estrategia que combine esos recursos, una apreciación evaluativa acerca de la factibilidad de lograr los objetivos en el contexto en que se desenvuelve el individuo y una evaluación tanto del proceso de implementación del proyecto de vida como de sus resultados.

Enfrentar las situaciones críticas

Para ENFRENTAR situaciones críticas una persona o comunidad realiza una definición de esta situación y a su vez genera una estrategia para resolverla. Si la estrategia es inadecuada el problema permanece sin resolver, incrementándose la crisis original. Desde esta perspectiva, la “enfermedad mental” puede entenderse como una respuesta (inadecuada) de afrontamiento de determinadas circunstancias, cuando los recursos de afrontamiento social, psicológica y afectivamente más aceptables se agotan ante la presencia continua de tensiones y conflictos.

Más que focalizarse en los estresores, este modelo de salud mental se centra en los recursos de afrontamiento. El afrontamiento se refiere a los esfuerzos cognitivos y comportamentales para

manejar, reducir o tolerar las demandas internas y/o externas que se crean por la situación estresante. El afrontamiento se define independientemente de sus resultados. Se refiere a los esfuerzos, no a la eficacia.

Afectividad **negativa**. Los estados persistentes de sentimientos negativos (como la depresión y la angustia) son considerados indicadores de desorden psicológico. Las consecuencias sociales y personales de estos sentimientos son, a menudo, disfuncionales. Los sentimientos negativos son reacciones normales de los actores frente a situaciones difíciles. Hablamos de “desviación emocional” en tres circunstancias:

- cuando las emociones y sentimientos negativos son prolongados o recurrentes,
- cuando la expresión consistente de afectividad negativa provoca rechazo social, abandono de la red de apoyo social e interrumpe la vida cotidiana,
- cuando una alta activación negativa trastorna la motivación y las capacidades sociales necesarias para un adecuado ejercicio de los roles normales

La adicción a las drogas y al alcohol, la violencia social, el maltrato, la violencia intrafamiliar, las situaciones de encierro forzado, trastornos alimenticios y del sueño, aislamiento, desvinculación sociocomunitaria, retracción comunitaria entre otros factores, generan afectividad negativa en las personas: miedo, pánico, ansiedad, desconfianza, pérdida del sentido de la vida, debilitamiento de sentimientos de pertenencia, confusión mental, irritabilidad, depresión, rabia, etc.

Pandemia y crisis

La pandemia puede ser comprendida como un suceso vital estresante que amenaza gravemente al bienestar físico o psíquico. Este suceso vital influye en la afectividad humana a través de los significados asociados a ellos.

Configura para las personas una situación no deseada, impredecible, de gran magnitud y de gran prolongación en el tiempo (pérdida de empleo, pérdida de la pareja, separaciones de miembros significativos de la red social personal, enfermedad y muerte, etc.) que tiene un impacto fuerte sobre la salud mental. Si bien esta situación tiene un efecto importante sobre los problemas psicológicos, sólo debe ser considerada como una constelación de factores precipitadores o provocadores de un proceso de crisis, pues el grado en que un suceso deviene estresante responde a un modelo complejo en que confluyen factores personales (nivel de vulnerabilidad, creencias, significatividad de los acontecimientos para los sujetos, etc.), comunitarios (debilitamiento del sistema colectivo de cuidados) y situacionales (extrañeza de la situación, el nivel bajo de predictibilidad y la incertidumbre).

La pandemia genera para las personas y comunidades contextos de vida de múltiples riesgos (confinamiento, pobreza, cesantía, represión, discriminación, segregación, aislamiento, exclusión social, hambre, enfermedad, muerte, etc.). Lo crítico es cuando lo que está además en problema en ellas mismas es **la capacidad de enfrentarlos y resolverlos**. Entonces tenemos una duplicidad de planos que nos preocupan: por un lado, el contexto de múltiples riesgos y, por otro, el debilitamiento de las capacidades personales y comunitarias para gestionarlos (comprenderlos,

interpretarlos, prevenirlos, abordarlos, mitigarlos), es decir, pérdida del Autogobierno. Y estamos aquí frente a un problema de salud mental.

En situaciones de 'normalidad', incluso en contextos críticos de vida (pobreza, vulnerabilidad, violencia, racismo, cesantía, encierro, confinamiento, encarcelamiento, etc.) las personas y las comunidades logran gobernarse a sí mismas y controlar las tendencias desorganizadoras que acarrea la crisis, conservando un nivel adecuado de autonomía y capacidad de agencia, sin pérdidas significativas de su equilibrio emocional.

Una persona o comunidad en crisis es, por definición, un sistema que no puede autogobernarse; un sistema que ha perdido su capacidad de autocontrol. Lo que las personas y comunidades vulnerables han perdido, o están en riesgo de perder, es esta capacidad de sostener su propio autogobierno. No logran acoples sinérgicos con la estructura de oportunidades de su entorno y sus relatos no logran acoples comunes capaces de movilizarlas (Canales, 2018).

Cuando esta capacidad no es suficiente para controlar las tendencias desorganizadoras de múltiples fuentes, y acumulativas en sus efectos, las personas y las comunidades pierden progresivamente su propia consistencia. Es precisamente esta capacidad de autogobierno, de agencia la que debe ser fortalecida, protegida, desarrollada mediante una estrategia de Gestión del Riesgo para la Resiliencia individual, grupal y comunitaria.

LA GESTIÓN DEL RIESGO PARA LA RESILIENCIA COMUNITARIA

*Males que acarrea el tiempo,
quien pudiera penetrarlos,
para ponerle remedio
ante que viniera el daño".
(Rita la cantaora)*

Uno de los principales recursos para enfrentar la emergencia producto de la pandemia es la resiliencia comunitaria. La resiliencia es la capacidad de una comunidad educativa, expuesta a una crisis desestabilizante para resistir, absorber, adaptarse y recuperarse de sus efectos negativos de manera oportuna y eficaz, lo que incluye la preservación y la restauración de sus estructuras y funciones básicas (UNDRR, 2021).

En este modelo de salud mental hablaremos de personas y comunidades, instituciones **competentes** para producir bienestar personal y colectivo.

Así por ejemplo, en situación de emergencia, la comunidad educativa activa autónomamente sus capacidades resilientes (autogobierno) proporcionando a sus miembros protección, contención, cuidado, estabilidad, seguridad, confianza, sentidos compartidos; información, conocimiento, solidaridad, apoyo; espacios de resignificación de eventos traumáticos, oportunidades para el desarrollo de nuevos vínculos, normalización y reconstrucción de las rutinas propias del mundo de la vida cotidiana de las personas, y desarrollo de aprendizajes significativos a partir de la experiencia vivida. Por tanto, es fundamental la participación organizada de la comunidad afectada en todas las fases de la emergencia: la comunidad no puede quedar sin escucha, sin voz y sin acción (Uriarte, 2010).

Las emergencias afectan con mayor intensidad a las comunidades educativas vulnerables. Luego, la gestión del riesgo contribuiría a disminuir la vulnerabilidad de estas comunidades. Las prácticas de reducción del riesgo de emergencias deben dar respuesta a amenazas múltiples y ser multisectoriales y multidimensionales, inclusivas y accesibles para que sean eficientes y eficaces. La clave entonces es enfrentar la emergencia sanitaria y su impacto psicosocial mediante la incorporación sistemática de la gestión del riesgo para el fortalecimiento de las capacidades comunitarias de resiliencia.

Momentos del ciclo de gestión del riesgo para la resiliencia comunitaria

El ciclo de manejo del riesgo debe contemplar tres grandes momentos: Momento de Prevención y Preparación (antes de), Momento de Respuesta (durante la emergencia) y Momento de Recuperación (después de).

En la emergencia propia de la pandemia estos momentos se encadenan cíclicamente entre sí y tienen como foco la resiliencia de la comunidad educativa. (capacidad de autogobierno), ya sea fortaleciéndola (momento de prevención), activándola (momento de respuesta) o desarrollándola

y proyectándola (momento de recuperación), dando lugar a un proceso acumulativo de capacidades para enfrentar las emergencias.

Ilustración 24 Ciclo de gestión del riesgo



Prevención, preparación, mitigación

Incluye todas aquellas actividades, acciones y gestiones previas a la ocurrencia del evento adverso, a fin de evitarlo o suprimirlo definitivamente y, de no ser posible, reducir al máximo los efectos que pueden provocar sobre las personas.

En este momento la comunidad educativa. debe fortalecer sus capacidades de autogobierno en dos direcciones; por una parte, explorar el saber comunitario para avanzar con mayor protagonismo en acciones dirigidas a la mitigación o reducción de riesgo. Y por otra, elaborar colectivamente estrategias de afrontamiento a la crisis: planes de contingencia, protocolos, medidas y acciones que permitan enfrentar la emergencia en forma adecuada mitigando los efectos adversos sobre su emocionalidad y capacidad de respuesta, preservando el cumplimiento de su misión institucional asociada a la enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, elaborar una estrategia que potencie sus capacidades de cuidado y autocuidado.

Respuesta

Corresponde a las actividades propias de atención y control de los efectos negativos de la crisis sobre la salud mental. Estas actividades se llevan a cabo inmediatamente de iniciado el evento y tienen por objetivo reducir los impactos desorganizadores en la comunidad educativa..

Para enfrentar esta fase, el acompañamiento juega un rol clave respecto de qué y cómo actuar según la situación que les afecte.

En este momento es fundamental que el equipo educativo -activando su creatividad- actúe bajo las orientaciones de los planes, protocolos y acciones previamente definidas y aún cuando debieran tener la capacidad de flexibilizar y adaptar estas acciones, lo que se busca, es evitar

actuaciones espontáneas sin diseño previo, que, en muchos casos, pueden agudizar los escenarios de vulnerabilidad. Asimismo, en lo que refiere a gestión de casos específicos, tales como derivaciones o gestión de ayudas, se espera que los equipos educativos cuenten no solo con las competencias para evaluar adecuadamente, sino también con herramientas y procesos claros y formales para llevar a cabo estas acciones.

Recuperación:

Corresponde al periodo de transición comprendido entre la culminación de las acciones de respuesta y el inicio de las acciones de reconstrucción. Los aprendizajes acumulados en este momento -dada la lógica cíclica del modelo de gestión del riesgo- contribuirán a fortalecer las capacidades de resiliencia comunitaria (autogobierno), construyéndole mayor eficacia y pertinencia a las sucesivas actividades de prevención y respuesta para abordar la emergencia.

Las actividades en este momento consisten básicamente en 1) aprender de la experiencia vivida aplicando metodologías de gestión del conocimiento (sistematización, análisis reflexivo de las prácticas, etc.) con participación de los miembros de las comunidades educativas ,2) proyectar estos aprendizajes en la elaboración de un plan post-crisis.

Niveles de organización y gestión del riesgo

Para gestionar eficazmente y con validez ecológica los riesgos de la emergencia sanitaria, la institución educativa desarrolla un sistema de gobernanza multinivel de la crisis que contemple la acción conjunta y colaborativa de todos los actores presentes en el escenario de la emergencia.

Los niveles de intervención son:

- Individual (estudiantes, profesores, funcionarios)
- Grupal (aulas, cursos)
- Comunitario (Comunidad educativa)
- Equipos Educativos (docentes, educadores/as)

La gobernanza de la crisis está condicionada por la articulación cíclica que tenga lugar entre estos 4 niveles. Esta experiencia debe ser evaluada y sistematizada para avanzar en la gestión de riesgos de emergencias: la gestión de la crisis, en esta modalidad de gobernanza, aprende así de sus propias prácticas y se desarrolla con validez ecológica, es decir, con ajuste a las diversidades locales de las comunidades educativas.

Propuesta para gobernanza de la crisis

Se propone de este modelo de salud mental que las comunidades educativas incorporen explícitamente en sus modelos operativos la Gestión del Riesgo para el fortalecimiento de la Resiliencia Comunitaria, desarrollando con su población objetivo acciones planificadas y coordinadas en los 3 momentos de manejo de la emergencia (prevención, respuesta y recuperación), aplicando estrategias de acompañamiento en los 4 niveles de intervención.

Prevención

Fortalecimiento de la capacidad comunitaria de respuesta a la emergencia

- **GESTIÓN DEL RIESGO PARA LA RESILIENCIA COMUNITARIA:** Introducir en la Comunidad educativa un módulo de gestión del riesgo orientado a que las personas y comunidades aprendan a gestionar el riesgo de manera autónoma, esto es, liderar su propio proceso de prevención, respuesta y recuperación (gobernanza sociocomunitaria).
- **ELABORACIÓN DE PLANES DE CONTINGENCIA:** que tengan como finalidad el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de resiliencia de las personas y las comunidades educativas en los distintos momentos de la emergencia. Con participación de todos sus miembros.
- **MAPAS DE RIESGO:** Elaborar mapas de riesgo con participación comunitaria. Una metodología recomendable es la cartografía social y el diagnóstico participativo.
- **GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO:** Introducir planes de capacitación a los equipos educativos orientados a desarrollar las competencias necesarias para promover la resiliencia comunitaria en los momentos de prevención, respuesta y recuperación. Preparación de la comunidad para actuar organizadamente en los 3 momentos de las situaciones de desastre (antes, durante, después). Basados en la gestión de conocimiento (elaboración conjunta de planes de gestión de la crisis, definiciones participativas, explicaciones situacionales, activación del saber comunitario, análisis reflexivo de las prácticas, sistematización, investigación acción participativa).
- **ALIANZAS CON LA ACADEMIA** para desarrollar intervenciones multidisciplinarias en el momento de la ocurrencia de la emergencia y realizar estudios que levanten temas relacionados con el impacto de la emergencia en las comunidades educativas en contexto de pandemia, que generen insumos para mejorar los diseños de intervención.
- **GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN:** disponer de un sistema ordenado, coherente, pertinente y actualizado de la información necesaria para operar en situación de emergencia.
- **GESTIÓN DE CASOS/ACOMPañAMIENTO:** Elaborar protocolos de acompañamiento y gestión de casos para personas, grupos de las comunidades educativas en los 3 momentos de la emergencia.
- **REDES DE APOYO:** Establecer coordinaciones para desarrollar actividades de fortalecimiento de la resiliencia comunitaria: capacitaciones, ejercicios de simulación, etc., teniendo en cuenta las particularidades culturales, geográficas y sociales de cada región, provincia, localidad, etc.
- **ORGANIZACIÓN:** Estimular y promover la creación de estructuras organizativas a nivel local en relación con la respuesta a las emergencias.

Respuesta

Activación de la capacidad comunitaria de respuesta a la emergencia:

- **DIAGNÓSTICO:** De la situación de crisis y su contexto para fundamentar las intervenciones de urgencia.

- **GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN:** entregar información actualizada, realista y sencilla a la comunidad educativa. para disminuir la ansiedad y sensación de impotencia, indefensión e incertidumbre.
- **ORGANIZACIÓN COMUNITARIA:** apoyar los procesos de organización comunitaria activados en la situación de desastre
- **INTERVENCIÓN EN CRISIS:** Brindar intervención en crisis de primer orden a las personas que lo requieran orientada a que recuperen su nivel funcional precrítico. Talleres grupales. Gestión de casos.
- **ACOMPANIAMIENTO:** Talleres grupales para la contención emocional y la activación de las capacidades resilientes de la comunidad para afrontar directa e inmediatamente la crisis en el escenario mismo de la emergencia.
- **ESPACIOS DE SEGURIDAD** construir espacios de seguridad para los niños/as, adultos mayores, personas con discapacidad, migrantes que no hablan la lengua local, indocumentados, etc.
- **GESTIÓN DE REDES** de apoyo en todos los ámbitos de respuesta.

Recuperación

Dinamizar a las comunidades educativas para aprender de la experiencia vivida la recuperación y fortalecimiento de sus capacidades resilientes (autogobierno).

- **ACOMPANIAMIENTO:** Prevenir que individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades se rompan. Apoyar logísticamente la reconstrucción de la vida cotidiana de la comunidad, de sus ritmos y rutinas. Talleres grupales.
- **GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO:** realizar procesos de sistematización y modelización del saber comunitario y en especial, de las experiencias vividas y de los aprendizajes prácticos desarrollados en la situación de emergencia que contribuyan al enriquecimiento del patrimonio comunitario de conocimientos para afrontar colectivamente situaciones de emergencia.
- **ORGANIZACIÓN:** Fomentar experiencias organizativas y toma de decisiones clave.
- **GESTIÓN DE CASOS:** Derivaciones, vincular a personas, familias y comunidades con la red de recursos apropiados, tanto comunitarios como institucionales. Recurrir a la oferta programática local.
- **INTERVENCIÓN EN CRISIS:** Gestión de prestaciones de salud mental para aquellas personas en riesgo de presentar los efectos postraumáticos de la emergencia.
- **REVINCULACIÓN SOCIAL.** Preparación de las personas para su revinculación familiar y social.
- **INCLUSIÓN SOCIOCOMUNITARIA.** Preparación para el proceso de inclusión, tanto a nivel de las redes institucionales como comunitarias.

EL IMPACTO DEL TRABAJO DIGITAL

La pandemia -que condujo a una digitalización creciente de la vida- modificó radical y bruscamente las formas en que las comunidades educativas se relacionan consigo mismas y con su entorno. ¿En qué consistieron estos cambios? ¿Cuáles han sido sus efectos?

Intentaremos dar respuestas a estas interrogantes mediante el establecimiento de un conjunto de hipótesis, especialmente construidas desde la experiencia vivida por las comunidades educativas.

Pero antes de entrar en materia, corresponde hacer una precisión inicial: lo virtual no es lo mismo que lo digital (Lévy, P., 1999). Lo digital es solo una de las modalidades de virtualización, la más actual y la que se desarrolla a velocidades aceleradas debido al importante avance tecnológico de las plataformas electrónicas de comunicación y construcción de la realidad.

Lo virtual

De acuerdo con Pierre Lévy, lo virtual posibilita salir del aquí y ahora del que los seres humanos están ontológicamente confinados en su existencia corporal individual. El lenguaje, las herramientas técnicas, la escritura, las tecnologías de registro e inscripción de la memoria individual y colectiva, las instituciones, entre otros, son las principales expresiones y construcciones de lo virtual. Para este autor, “la especie humana ha emergido a raíz de tres procesos de virtualización: el desarrollo de los lenguajes, la abundancia de técnicas y la creciente complejidad de las instituciones” (Lévy, P., 1999).

En un plano espacial, lo virtual -mediante estos elementos y muchos otros- desterritorializa, deslocaliza, desliga a las personas de su encadenamiento ontológico corporal al aquí físico de su presente existencial.

En un plano temporal, destemporaliza, nos saca del ahora al que ontológicamente estamos confinados.

En el plano de la realidad, nos desrealiza, nos transporta a lo ‘irreal’ como otra forma de lo real (Zubiri, 2007).

En el plano personal, nos impersonaliza, nos despersonaliza, nos saca de la modalidad de autoposición en la que existimos como singularidades individuales, puesto que los productos de la praxis personal (conocimientos, ideas, reglas, etc.) pasan a formar parte de lo común de la comunidad en la que los individuos participan²⁶. En este plano lo virtual ‘nos publica’, ‘nos pone en común’ permitiendo lo público y lo compartido, externalizando lo subjetivo, insertando las intimidades personales en un corpus comunitario.

²⁶ Ver sección sobre Lo Común en pg. 17.

En el plano comunitario pone al alcance de todos y cada uno el conocimiento y la praxis colectiva, posibilitando la internalización de lo común por las singularidades individuales (personalización).

En este sentido, lo virtual es una máquina de mutaciones: muta lo interno (el adentro personal) en externo (el afuera comunitario) y viceversa; muta lo propio (subjetividad) en lo impropio (lo común, la comunidad) y viceversa (Lévy, 1999). Es decir, lo virtual 'rompe la inmediatez subjetiva', generando nuevas dinámicas de exteriorización e internalización (aprendizaje), mediadas y potenciadas por lo común, por la comunidad.

Virtualizar un proceso o entidad consiste en descubrir la cuestión general a la que se refiere, en mutar la entidad en dirección a este interrogante y en redefinir la actualidad de partida como respuesta a una cuestión particular.

En toda praxis instituida lo virtual introduce la reflexividad, el desdoblamiento; muta lo compacto de una praxis instituida que se ha anquilosado en el 'vacío' que produce la pregunta cuando se identifica la situación-problema inicial que la genera. La pregunta reflexiva retrotrae el desmenuzamiento de esta praxis a sus orígenes, en la que emerge como la cristalización o actualización de una de las tantas alternativas posibles para abordar la situación-problema inicial que la justifica y legitima.

En este mismo proceso de deconstrucción afloran las interrogantes, por un lado, sobre lo que llevó a una comunidad humana a instituir esa praxis, y por otro, sobre el devenir de los sistemas de posibilidades que se van abriendo, multiplicando, expandiendo, o cerrando, obstruyendo según los condicionantes históricos en los que se desarrollan y transforman. Los procesos de cambio y transformación social conllevan una estrategia de retroacción virtual de este tipo que posibilita la exploración y creación de nuevas alternativas para la praxis instituyente.

Ahora bien, vivimos en un mundo virtualizado, que se intensifica con la digitalización. Lo digital -operado mediante plataformas electrónicas cada vez más sofisticadas- acelera las velocidades y agrega nuevas expansiones al proceso de virtualización. En las superficies digitales los comunes locales, por decirlo así, se vinculan y entrecruzan con otros comunes locales del planeta, dando lugar a un escenario global y globalizante del conocimiento y la información nunca antes visto en la historia humana.

Algunas conjeturas generales

Una vez aclarado estos conceptos podemos volver a las preguntas que nos planteamos a inicio de esta sección en relación a los efectos sobre las personas y las comunidades de la creciente digitalización del mundo de la vida. Al respecto plantearemos algunas hipótesis generales que me resultan significativas.

La pandemia es el ensayo general de un mundo distinto. La comunidad, el último reducto que ofrecía resistencia al mundo del sistema, ya está siendo invadido desde dentro.

El mundo físico, nuestro entorno natural, se está volviendo fantasmagórico, irreal, irrelevante, impersonal, vaciado de sentido, y ya no es tan necesario para la vida deambular por él. Vamos a

volver allí, pero ya no será lo mismo: el oceánico flujo digital está regulando ahora la construcción de lo común. Solo cuenta nuestro entorno físico íntimo, el hogar, el espacio donde podemos instalar y manejar los terminales que nos conectan al mundo digital.

La comunidad que desde hace tiempo se enrejó y confinó físicamente en sus espacios privados por considerar a la sociedad como un lugar peligroso, que no merece confianza, ahora -con la digitalización de la vida- puede construir preferencias por un mundo más confiable, seguro, de vínculos más eficientes y eficaces, donde se pueden lograr las mismas cosas, pero a menor costo, tanto económico como emocional. Un mundo al fin de cuentas sobre el cual podemos tener mayor control sobre nuestros vínculos, pero en la medida en que cedamos todas nuestras vidas (información, conocimientos) a los sistemas hipercontroladores como el Estado y el Mercado.

En la comunidad virtual las personas poseen mayor control sobre sus vínculos. Pueden no estar estando, seleccionar las comunicaciones, optar por las personas y los grupos con los que interactuar, la posibilidad de controlar su participación comunitaria y de seleccionar sus redes. Se incrementa, por lo menos en el plano virtual, su capacidad de opción en la gestión de sus vínculos. Pero el riesgo que se corre aquí es la atomización social, la soledad, la dificultad creciente de las personas para establecer vínculos estables y, por tanto, de construir y vivir en comunidades de compenetración personal.

Frente a un problema de raíz comunitaria el gobierno sigue aplicando una estrategia individualista, de llamar solamente al autocontrol y a la responsabilidad individual, desechando e invisibilizando las organizaciones comunitarias. Las organizaciones que surgieron en el estallido social como los cabildos, no han sido tomadas en cuenta. La comunidad una vez más y no es casualidad, ha sido ignorada por el Estado en una crisis donde es el principal actor, tanto en el origen y diseminación del virus como en las soluciones. Con esta estrategia individualista e individualizante el Estado continúa su propósito anticomunitario, de negar su carácter de actor instituyente y de obstruir su praxis creativa. En esta visión la comunidad sigue siendo un ente abstracto, impersonal, un agregado estadístico de individuos sin relaciones sustanciales entre sí, una población sin alma relacional, donde las singularidades individuales atomizadas y sumergidas en su propia subjetividad- navegan en un vacío desvinculante.

El Estado solo confía en la familia y en todas las políticas públicas la interpela como su interlocutor favorito. Hay muchas razones para esto. La familia es más controlable, de más fácil identificación (de todo tipo). Los Big data están repletos de información sobre ella. Es, junto a lo individual, una unidad clave de consumo. Posee escaso poder en el espacio público. Está confinada en un territorio específico (hogar), lo que la hace más manipulable. Por último, y no es todo, es la unidad comunitaria más conectadas con el mundo digital (televisores, computadores, móviles personales, radio, etc.); es por definición el espacio comunitario exotimizado (Martínez, 2007), más profusamente conectado digitalmente que las instituciones.

¿El mundo del sistema está ganando su batalla final? El nuevo estallido, si tiene lugar, ¿hará estallar también la digitalización creciente de la vida?

La marea institucionalizante del Estado-Mercado se transfigura con la pandemia en una digitalización creciente de la vida.

Las cámaras observadoras en el espacio público de las ciudades las tenemos ahora infinitamente multiplicadas en nuestras casas vía aparatos móviles y computadores. Somos así productores y proveedores de información para la gran maquinaria de inteligencia artificial de la globalización. La construcción de lo común de la comunidad queda expuesta al gran ojo y memoria digitales.

Siempre está la posibilidad de suspender la comunicación por estas vías, pero cuando la educación de nuestros hijos, el vínculo con nuestras redes, nuestro trabajo, el acceso a bienes y servicios de todo tipo, la entretención, la información básica para orientarse en la realidad, etc. tienen lugar cada vez más en superficies digitales, nos percatamos con escalofrío que nuestra vida está cambiando a pasos agigantados y que no estar presentes en estos territorios electrónicos es condenarse a la exclusión, al aislamiento, a estar fuera de la corriente mundana, fuera de la altura de los tiempos.

La educación, el trabajo, la entretención, la generación y dinamización de redes, se concentran en un mismo lugar: el hogar de las personas, se confunden mundo de la vida y mundo del sistema

¿Qué consecuencias puede tener esto para la vida de las personas?

El mundo del sistema -en este caso representado por la institucionalidad educativa- penetra con su sistema de actuación en lo más propio e íntimo del mundo de la vida: el hogar, la familia. La tecnología digital vuelve transparente los espacios de intimidad, proyecta el contexto hogareño en el espacio público, lo deja registrado y lo hace circular en la nube, al alcance de todos.

La nube es el gran panóptico y el gran espacio de almacenamiento de lo común de la praxis comunitaria. Se pierde la privacidad de la vida cotidiana de las personas, familias y comunidades y en el mismo proceso, se generan las condiciones de posibilidad para su privatización por la lógica avasalladora del mercado, que la transforma en blanco de consumo, y para la lógica institucionalizante del Estado que la transforma en lugar de manipulación y control.

¡Que mala suerte para los chilenos! A un estallido social que los aproxima comunitariamente le sigue una pandemia que nuevamente los desvincula y los deja, aunque sea de modo pasajero, en las manos del mundo del sistema que recupera y acrecienta su poder.

La pandemia está evidenciando -de manera negativa- lo compleja, diversa y extendida que es la matriz relacional en la que están inmersas las personas. Se destaca en especial la terrible influencia que tiene la comunidad impersonal: nos contagiamos por gente que no conocemos, con la que no estamos en una vinculación personalizada. Pero también la importancia de las cosas y los territorios que tenemos en común. La apertura al mundo de las personas revela su cara más riesgosa y despiadada.

SALUD MENTAL Y GESTIÓN DE LA CRISIS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

¿Cómo han reaccionado las comunidades educativas frente a la crisis desatada por la pandemia en el año 2020?

Intentaré una respuesta hipotética a esta pregunta tomando como referencias y fuentes empíricas 2 momentos de gestión del conocimiento con profesoras(es) y educadoras. La primera de ellas corresponde a un curso realizado a fines del año 2020 con equipos docentes de Escuelas en Contexto de Encierro^{xi} (en adelante ECE), y la segunda de ellas corresponde a talleres reflexivos desarrollados en el contexto de un curso de postgrado de la Universidad de Chile²⁷ realizado durante el segundo semestre 2020 (Martínez, 2020).

¿Por qué las y los estudiantes del Magíster?

Porque constituyen una pequeña muestra estructural del sistema educativo chileno, en especial, de la región metropolitana. En su composición el curso de magíster incluye profesoras, educadoras y profesores de niveles parvulario, básico y medio; de establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y privados.

¿Por qué las escuelas en contexto de encierro?

Estas escuelas constituyen un caso especial del sistema educativo chileno. Al trabajar al interior de privación de libertad, los equipos docentes se desempeñan en una situación permanente de incertidumbre.

En el relato de la información producida en estos talleres he tratado de apegarlo lo más posible al lenguaje empleado en la conversación por los participantes.

Las y Los Estudiantes Del Magíster

Sobre la salud mental

La crisis generó alteraciones importantes en las coordenadas temporales y espaciales del funcionamiento de los centros educativos. En el plano temporal, entre otras se produjeron alteraciones en la organización del año escolar, en las planificaciones y los calendarios de trabajo.

En el plano espacial se asistió a un cambio abrupto de la superficie de vinculación entre los miembros de la comunidad educativa.. La relación a través de plataformas digitales es la dominante, se prescinde de los cuerpos, se restringen los contactos presenciales porque el principal factor de riesgo es la **proximidad física entre las personas**. Esto tiene un impacto enorme

²⁷ Curso Comunidad Educativa de Magister en Educación mención en Currículo y Comunidad Educativa del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

en las instituciones educativas, especialmente sobre su matriz comunitaria, puesto que principalmente se debilita el vínculo con los estudiantes lo que termina afectando la salud mental de sus miembros.

¿Qué se entiende por salud mental?

Los estudiantes conciben la salud mental principalmente como: equilibrio contigo mismo, metacognición de sí mismo, del otro y el entorno; bienestar y estabilidad emocional.

Se refieren estigmas y estereotipos asociados a la salud mental. Por ejemplo, las licencias psicológicas o psiquiátricas a veces son mal consideradas por el jefe o la jefa. Está “mal mirado” decir que se va al psicólogo.

Se piensa que la sociedad no se hace cargo de las emociones y los sentimientos. La salud mental está invisibilizada culturalmente. Por esto mismo no se hace nada hasta que la persona se agrava o somatiza.

Desde sus experiencias como educadores se dan cuenta de que las exigencias profesionales y la cultura de las instituciones hacen que “(...) *descuidemos nuestra salud tanto física como mental. Por ejemplo, no querer tomarse la licencia para ‘no molestar’, preocupación de quién va a tomar el curso, de no atrasarse, etc.*”. En tiempos ‘normales’ de funcionamiento la escuela prioriza los contenidos curriculares por sobre las emociones.

El aspecto positivo observado es que se ha tomado más conciencia de la importancia del bienestar y la salud mental. Se espera que con la pandemia se revaloricen los afectos y las emociones. Ya es un avance que el tema de la salud mental esté en la discusión pública.

Se estima que “*alcanzamos un nivel de resiliencia desde el estallido social y con la pandemia tuvimos que deconstruir lo que se había construido. Cuando se produjo el estallido social las emociones eran muy esperanzadoras y ahora existe un sentimiento de desesperanza*”.

Efectos de la crisis

Según los estudiantes la casa se ha transformado en un espacio invadido por el trabajo y viceversa, el trabajo ha sido afectado por el ritmo de la vida de casa. Esto afecta la salud mental.

Los docentes han tenido que articular los quehaceres de la casa (el ritmo cotidiano de la vida de hogar, la relación con sus hijos y parte de su familia) con su trabajo: revisando tareas, haciendo cápsulas, tutoriales, encuentros virtuales, respondiendo mails etc. lo que sobrecarga sus tiempos incrementando. Se destaca la pérdida de límites en el ejercicio docente ya que “*antes de la pandemia los tiempos estaban bien definidos y actualmente están distorsionados*”.

El trabajo digital coloca más exigencias: implica mayor preparación de clases, hay que planificar de manera distinta “*lo que genera “más pega, más estudios*”. Este trabajo adicional “*muchas veces no es valorado porque no es visibilizado*”.

El lo digital existe una inmediatez apremiante: *“te escribo, debes responder de inmediato”*. Incluso se producen actividades paralelas desde la inmediatez. Realizar varias acciones al mismo tiempo.

En un sistema que mide preferencialmente lo cuantitativo (CE) las evaluaciones se han visto muy alteradas, lo que impacta en los aprendizajes.

Asociado a lo anterior se constata que el uso que los estudiantes hacen de las herramientas digitales está más centrado en sus redes sociales que en las actividades educativas. Hay padres y madres que critican esta forma de trabajar, ya que sienten que no están aprendiendo sus pupilos.

Se ha constatado que existe mucha desigualdad de acceso desde dispositivos e internet y también de disponibilidad de espacio físico en los hogares para realizar estas actividades. Este tiene repercusión en lo emocional o vivencial observándose desmotivación y desánimo en los y las estudiantes. También se ven afectados porque no pueden encontrarse con sus compañeros, están encerrados y algunos muy solos. Si embargo esto acarrea algo positivo, *“(…) se ha evidenciado a los otros, dándose cuenta de que el otro estaba y hoy extrañamos su presencia”*.

En este contexto los apoderados han tenido que ejercer *“el rol de los profesores, intentando enseñarles a sus hijos”*.

En las comunidades educativas se observa que *“(…) auxiliares, cocineros, porteros se han visto aislados de las reuniones que mantiene el equipo docente, y no tenemos información de ellos”*.

Momentos en la gestión de la crisis

Los estudiantes declaran que *“(…) existe una falta de promoción del bienestar emocional en las instituciones -tanto públicas como privadas, que hay una deuda que viene desde mucho antes de la pandemia”*.

Con el teletrabajo la situación se complejiza porque los empleadores pueden decidir no hacerse cargo del tema. Además, *“(…) existe un tema relacionado a los contratos y anexos de teletrabajo con lo que pareciera no existir límites ni acuerdos en cuál es el rol del docente”*.

Frente a la crisis económica y social que se ha generado por la pandemia y *“que estamos viviendo como sociedad hoy en día, los colegios se han visto mermados por la poca preparación a enfrentar esta amenaza natural”* causando más estragos de los que debiera *“(…) si es que hubiese habido una mayor organización previa”*.

No se tuvo un momento de preparación *“(…) y se está partiendo desde el momento de respuesta y por eso ha costado mucho más abordarlo”*.

Se estima que existen protocolos enfocados a crisis naturales, terremotos etc., *“(…) pero no existen protocolos para abordar crisis emocionales; desde el encierro es súper difícil activar un protocolo de resiliencia”*.

Por lo menos inicialmente se considera que la respuesta de las comunidades educativas a la crisis *“ha sido improvisada, reactiva”*.

Para los estudiantes de magíster los principales aprendizajes son:

- La ‘humanidad’ en la interacción con los estudiantes y sus familias que se suma a lo pedagógico
- Asimismo, se ha promovido el desarrollo profesional docente, por ejemplo, ahora estamos más apropiados del currículo.
- También, ha habido un espacio importante para la reflexión: ¿qué es más importante para la vida?, por lo que se ha tenido que aprender a repensar la educación
- Además, muchos paradigmas que estaban instaurados en el sistema educativo se rompieron y han emergido nuevas miradas, por ejemplo, hacia la evaluación formativa, que ha tenido un auge en estos tiempos de pandemia.
- También se destaca el trabajo colaborativo entre docentes en desmedro de una lógica más competitiva que imperaba antes de la pandemia.
- Finalmente, se concluye que la escuela no es ajena a lo que ocurre en su entorno.

Quedan flotando las siguientes interrogantes:

¿Qué queda después de la pandemia?, ¿cómo promovemos las tecnologías que nos ha dejado la pandemia?, ¿cómo las comunidades educativas van a utilizar y sacar provecho a estas ocasiones de aprendizaje? ¿Cómo se vuelve resiliente la comunidad hoy día? ¿cómo sale de esto la comunidad, fortalecida o dañada?

“Es necesario cambiar; si salimos de esto y no aprendimos nada, estamos fallando”.

El caso de las escuelas en contexto de encierro

Las escuelas en contexto de encierro (en adelante ECE) representan un caso muy especial de manejo de la crisis en pandemia, entre otras razones, porque en su funcionamiento habitual ya aprendieron a desarrollar estrategias para desenvolverse en situaciones de alta incertidumbre.

¿Cuál es el funcionamiento habitual de las escuelas en contexto de encierro?

Estas escuelas están integradas a los denominados microcentros, dispositivos que coordinan actores del Ministerio de Educación, Gendarmería de Chile y SENAME (MINEDUC (2017).

Los Microcentros conforman una formación contextual compleja^{xii}.

Ilustración 25 Formación contextual de los microcentros

MICROCENTROS: FORMACIÓN CONTEXTUAL: ensamblajes de contextos, acoplamientos y desacoplamientos



PUNTO DE RESONANCIA: REINSERCIÓN, DERECHOS A EDUCACIÓN Y ACCESO AL APRENDIZAJE

En una formación contextual (en adelante FC) los contextos funcionan sincrónicamente, es decir, al mismo tiempo. Grosso modo, podemos distinguir en esta FC cuatro contextos entrelazados en un acoplamiento estructural muy complejo: Gendarmería de Chile (GENCHI), SENAME²⁸, la Comunidad Carcelaria, el Centro Educativo propiamente tal (Escuela) y el Equipo Docente.

¿Cuál es la especificidad de cada uno de estos 4 contextos?

Examinaremos brevemente a continuación lo específico de cada uno de ellos y como se acoplan entre sí en un ensamblaje complejo.

- **GENCHI, SENAME** configuran contextos donde las prácticas de sus actores se orientan en torno a los conceptos de Control, Seguridad, Sanción, (Re)Inserción, Rehabilitación, Desistimiento. El quehacer del Centro Educativo se desarrolla en el espacio físico de estas instituciones.
- **La Comunidad Carcelaria** de donde provienen los estudiantes. Esta comunidad, que transitoriamente es la 'comunidad de vida' de estas personas, se construye y funciona sobre claves muy distintas. Es una comunidad 'fuerte' que ejerce un impacto intenso en las personas recluidas. Los estudiantes, según los equipos educativos, valoran la Escuela de los microcentros como un espacio en el que no son considerados como infractores de ley, sino como personas con capacidad de aprendizaje. En su interior escapan momentáneamente del contexto de prisionización, no la perciben como un lugar de control, sino de aprendizaje, de

²⁸ En estricto rigor hay diferencias significativas entre ambos contextos, pero para efectos de esta nota breve se ha optado por lo que tienen en común.

desarrollo de sus potencialidades y de descubrimiento de nuevos mundos a explorar. La escuela representa para ellos vínculo con el exterior, apertura a la inclusión: “La Escuela es calle, espacio de libertad, en la escuela sacamos a pasear el alma”.

- **El Centro Educativo o Escuela** -donde se encarna la comunidad educativa. (interacción profesores(as)-estudiantes)- orienta sus prácticas en torno a nociones de enseñanza-aprendizaje, desarrollo integral de estudiantes, comunidad de aprendizaje, pertenencia, vínculos, amplificación de la estructura de oportunidades, acompañamiento (a procesos de reinserción, desistimiento, cambio). Por tanto, configura un espacio comunitario con reglas distintas a los otros contextos con los que se entrelaza.
- **El Equipo Docente** -compuesto por el equipo de gestión, profesoras y profesores- orienta su quehacer en base a principios como Garantizar Derechos a la Educación y al Aprendizaje, Comunidad y Educación para la Libertad.

Los puntos de resonancia en los que convergen estos 4 contextos son la (Re)Inserción Social, el Derecho a la Educación y el Acceso al Aprendizaje de las personas recluidas.

En esta FC las **reglas dominantes** son las establecidas por GENCHI SENAME. La escuela se establece y funciona en los espacios físicos que estas instituciones administran desde sus propios sistemas de reglas. Esto implica que la escuela en contexto de encierro tenga que ajustarse a reglas distintas de aquellos centros insertos en otros contextos educativos; lo que la obliga a una ‘navegación’ matizada por continuos ajustes situacionales a las incertidumbre y turbulencias propias de los contextos de encierro (motines, allanamientos, riñas, etc.).

Lo anterior es muy relevante puesto que en esta formación contextual los equipos docentes han desarrollado ‘*capacidades situacionales*’, un *saber-hacer* que incorpora la *incertidumbre a sus sistemas de actuación*: saben manejarse en situaciones inestables, inesperadas, cambiantes y de baja predictibilidad. Luego, ya tienen los aprendizajes de base para enfrentar con cierto grado de eficacia la crisis-pandemia, preservando así su capacidad de autogobierno en la gestión de su propia su salud mental.

La gestión del riesgo en las ECE

Tomando en consideración lo anterior ¿Cuáles han sido las principales respuestas desarrolladas por las ECE para afrontar la pandemia?

Para los equipos docentes de estas escuelas las principales respuestas son las siguientes:

En el plano institucional:

- **Fortalecimiento de los microcentros**, de sus ensamblajes básicos; garantizando el derecho a la educación de las personas recluidas.

A nivel de los equipos educativos:

- Cuidado y autocuidado de equipos; se reforzó el trabajo colectivo, creativo, colaborativo, reflexivo, interdisciplinario, coordinado, flexible.
- Contención emocional; construir confianzas, fortalecer sentido de pertenencia; mantener, fortalecer, cuidar vínculos; apoyo mutuo y Apoyo especializado.
- Se estimuló la **autonomía** para reaccionar con rapidez, disminuyendo al mínimo los “tiempos muertos”. En situación de pandemia y confinamiento físico, pareciera ser que las escuelas adquieren mayor control y autonomía sobre sus procesos educativos.
- Gestión del Conocimiento: autoaprendizaje, autocapacitaciones, análisis reflexivo de las prácticas, realización de diagnósticos y actividades de sistematización. La preocupación principal en este plano es aprender de las propias prácticas para mejorarlas.
- Se realizaron adaptaciones curriculares.
- Gestionar redes de apoyo con otros establecimientos en contexto de encierro; intercambiar experiencias con colegas de otros establecimientos educativos.
- Gestión de la información de los flujos comunicacionales y trazabilidad de las comunicaciones.

Con los estudiantes:

Teniendo en cuenta que uno de los problemas más críticos fue la pérdida o debilitamiento del vínculo con los estudiantes, se destacan los siguientes aspectos:

- Prácticas de proximidad comunitaria; mantener, reforzar, proteger, recuperar vínculos y el sentido de comunidad y pertenencia. Se cambia el modo de espera tradicional de la escuela (los estudiantes van a la escuela) por un modo de búsqueda (la escuela va hacia sus estudiantes).
- Elaboración y envío de insumos pedagógicos (guías de autoaprendizaje, cápsulas audiovisuales).
- Actividades lúdico-creativas de corte emocional.
- Retroalimentación continua a los jóvenes.
- Priorizar y trabajar la autonomía de los estudiantes.
- Recuperar y construir nuevas rutinas.
- Acciones de motivación, apoyo emocional y empatía (Papeletas, afiches, videos, cartas).

Recuperación

En el momento de recuperación ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes desarrollados?

Los equipos educativos de las ECE identifican y destacan los siguientes:

- **Conciencia de vulnerabilidad:** somos más vulnerables de lo que pensábamos.
- El gran aprendizaje: **el trabajo en equipo**, saber manejarse colectivamente en situaciones de crisis.
- El **vínculo** como dimensión clave de la comunidad educativa..

- Las situaciones desencadenadas por la pandemia desbordan los conocimientos con los que se manejan habitualmente, lo que los impulsa a **desarrollar conocimientos, saberes y estrategias propias** para enfrentar la crisis y proseguir su trabajo educativo.
- La importancia de las **emociones** en el trabajo pedagógico.
- **Mantener rutinas**, la construcción de un mundo seguro, estable y confiable tanto para los docentes como para los estudiantes.
- Confiar en la **capacidad creativa** de personas y comunidades.
- **Esperar lo inesperado**; trabajar bajo un escenario de incertidumbre constante.
- Abrirse a la **exploración de nuevas alternativas** para lograr los objetivos pedagógicos
- La emergencia del profesor y la profesora como **gestores de vínculos, gestores comunitarios, gestores de redes, gestores de casos, gestores terapéuticos (espirituales) y gestores del conocimiento.**
- El gran temor: **la pérdida de comunidad**. La gran estrategia: **revinculación comunitaria. Una escuela sin comunidad no puede funcionar.**
- Se considera que **el trabajo a distancia, el uso de la tecnología digital llegó para quedarse en las prácticas educativas**. El trabajo educativo en plataformas digitales tiene una lógica propia que es necesario reconocer y desarrollar. No puede ser considerada un mero remedo, réplica o sustituto del trabajo presencial. En este plano los equipos docentes han realizado un adelanto notable, aunque para muchos es penoso dado el esfuerzo que significó ‘ponerse al día’. Teniendo en cuenta que el foco central de la escuela es la gestión de conocimientos y aprendizajes, la digitalización genera otra superficie para hacerlo, diferente de la presencial. Lo presencial pasa a ser una de las tantas formas de gestionar conocimientos y aprendizajes, una de las tantas formas de actualización.

Teniendo presentes las capacidades situacionales desarrolladas en el quehacer educativo en contexto de encierro, los equipos docentes han sabido enfrentar con eficacia las alteraciones e incertidumbres ocasionadas por la pandemia, desarrollando nuevos aprendizajes y respuestas creativas a la crisis, contribuyendo así colectivamente a fortalecer y enriquecer dichas capacidades que constituyen la base de su resiliencia comunitaria.

Con estas capacidades reforzadas los equipos de las escuelas en contexto de encierro se encuentran mejor preparados para afrontar la ‘vuelta a la nueva normalidad’ que con certeza los sorprenderá con renovadas incertidumbres.

Desde el enfoque propuesto en este texto, lo que realmente cuenta frente a cualquier tipo de crisis es la mantención y fortalecimiento de la **capacidad colectiva para afrontarlas con creatividad**, lo que implica una dinámica continua de aprendizajes y desaprendizajes y consecuentemente, la elaboración común de nuevas respuestas situacionales.

Estas capacidades situacionales han quedado expresadas en la elaboración de planes de contingencias en cada una de la ECE.

En lo que sigue se realiza una modelización de estos planes.

EL MODELO DE ORGANIZACIÓN PARA ENFRENTAR EMERGENCIAS

El trabajo de los equipos, por establecimiento, se centró en dos grandes ámbitos. Uno orientado a la gestión logística/administrativa en tiempos de emergencia, con especial interés en el autocuidado y protección de los equipos, tanto de gestión como docentes.

Un segundo ámbito se concentró en el trabajo con los estudiantes que, por haber dejado de ser presencial, rápidamente comenzó a transformarse en innovación didáctica, ante la obligación de utilizar nuevas formas de comunicación, contar con tiempos más acotados y movilizar estrategias multimodales para re-vincular a los estudiantes (a través de teléfono, whatsapp, redes sociales, plataformas educativas, correo electrónico y guías interdisciplinarias impresas, etc.).

El Plan de Contingencia surge de la sistematización y modelización de 50 planes de contingencia elaborados por comunidades educativas de las redes pedagógicas de EPJA (Farías, 2020)^{xiii}.

¿Qué es un modelo?

Antes de entrar directamente en materia recordaré brevemente lo que entiendo por modelo y modelización. Un modelo es una representación analógica, holística y simplificada de un sistema real, complejo y dinámico de relaciones que posibilita, por un lado, su comprensión y conocimiento, y por otro, una gestión actuante sobre el mismo. En este caso lo que se modeliza es la organización que se dan las comunidades educativas frente a la crisis generada por la pandemia.

La metodología de modelización procede simplificando la realidad, rescata solamente lo considerado relevante, es decir, los invariantes del proceso. Los modelos, entonces, no deben ser tomados ni como descripciones exactas ni como ficciones, sino como analogías, en las que sólo algunas de sus características son similares a las de la realidad modelizada. La analogía nos permite vincular a esta realidad modelizada con la explicación y la teoría. Se accede al conocimiento de algo sin necesariamente describirlo del todo, por ser lo representado en el modelo solo aquello de mayor envergadura y trascendencia. No existe una correspondencia punto por punto entre el fenómeno real (organización de la comunidad educativa para enfrentar la pandemia) y el modelo: solo comparten algunos puntos en común, los que se consideran esenciales. La modelización como metodología contempla entonces, por una parte, la representación del sistema en su estructura (sus invariantes) y por otra, la representación el sistema en su funcionalidad.

¿En qué consiste el modelo de organización para afrontar la pandemia?

Del análisis de los 50 planes de contingencia se identificaron 6 unidades estructurales (los invariantes) articuladas entre sí, cada cual con sus respectivas funcionalidades. Estas 6 unidades estructurales conforman un dispositivo dinámico y flexible para afrontar situaciones de crisis siconaturales de distinta envergadura y alcance (pandemia, cambio climático, terremotos, etc.) que afectan a las comunidades educativas.

En la ilustración siguiente se grafica el modelo.

Ilustración 26 Modelo de gestión de crisis en escuelas en contexto de encierro



Cada una de las seis unidades representan áreas de gestión de la emergencia y se alimentan y complementan entre sí. Para su estructuración se movilizan competencias individuales y grupales de los equipos que componen el centro educativo.

A continuación, se describen cada una de estas unidades de gestión sistematizadas y modelizadas por Alejandra Farías (Farías, 2020).

Unidad de Gestión Estratégica

Esta primera unidad de la gestión está orientado a la instalación y articulación inmediata de todas las unidades luego de ocurrida la emergencia.

Esta Unidad debería estar compuesta por el equipo directivo y profesionales relacionados con la coordinación y organización de los distintos estamentos y un/a representante de los profesores, de los asistentes de la educación, y de los estudiantes, todos ellos, previamente elegidos y preparados para tales funciones.

Tiene como objetivo, en un primer momento, la toma de decisiones estratégicas que permitan levantar información, diagnosticar la magnitud del impacto en los recursos humanos y materiales, y en la infraestructura física y virtual. Identificar rápidamente los medios de comunicación disponibles e implementar las estrategias necesarias para la activación de las demás unidades del dispositivo para la recuperación del funcionamiento en el menor tiempo posible.

En una segunda etapa, este componente debe ser capaz de coordinar las acciones de las demás unidades de gestión y mantener la comunicación y articulación de todas ellas.

En un tercer momento, deberá levantar las propuestas para la toma de decisiones participativas y consensuadas con la comunidad educativa..

Se conformará como un espacio permanente de observación, monitoreo, seguimiento y evaluación de las estrategias que se implementen a lo largo de todo el proceso en que se vivencie la situación de emergencia.

Unidad de Gestión Comunicacional

Se orienta, en la primera etapa, a tomar contacto con cada uno de los miembros de la comunidad educativa., realizando paralelamente, el diagnóstico de su situación de salud y seguridad.

El contacto se establece por niveles, en un primer momento se comunica con todas las personas que componen la Unidad, en un segundo momento, con el profesorado, profesionales y no profesionales de apoyo a la educación, y en un tercer momento lo hace con las y los estudiantes, diagnosticando la situación en la que se encuentran y las necesidades que se levantan con la emergencia.

Para ello es fundamental contar con bases de datos previamente elaboradas que permitan registrar y actualizar información de manera rápida y eficaz, ya sea a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto, mail o utilización de redes sociales, y en última instancia, de encuentros presenciales.

Este proceso debe también establecer los distintos grados de urgencia que estas necesidades y requerimientos identificados demandan.

En una segunda etapa, esta Unidad será la encargada de la elaboración de todos los mensajes que el centro educativo requiera comunicar masivamente, ya sea a los equipos profesionales, no profesionales, estudiantes, sus familias y organizaciones o comunidades del territorio del que forma parte. Cumplirá un rol editorial y de coordinación, de modo de tener control sobre la información que se transmite evitando la sobreinformación, la información contradictoria o incompleta y los mensajes que produzcan o aumenten la confusión, ansiedad o miedo.

En una tercera etapa, cuando ya se hace posible retomar la labor pedagógica, esta Unidad operará como el espacio para la producción audiovisual, realizando infografías y capsulas, ya sea en formato de audio o audiovisual, según los requerimientos e instrucciones entregadas por las y los docentes. Para la realización de estos procesos de elaboración se deberá establecer una cadena de producción con sus respectivos instrumentos de gestión (formatos, guiones técnicos y de contenido, programas de edición y montaje, bancos de imágenes y sonidos, sistemas de archivo, etc.)

Su ámbito de acción se centra en el manejo y control editorial de los medios masivos a disposición del establecimiento: WhatsApp, telefonía, correos institucionales, página web institucional, redes sociales.

Se sugiere que esté conformada por quienes constituyen la Inspectoría, los profesores jefes y todos aquellos miembros de la comunidad que tengan competencias avanzadas en tecnología, tanto de comunicación como de producción audiovisual.

Unidad de Gestión Tecnológica

Este componente está orientado a dar soporte tecnológico a todas las áreas que conforman la estructura de funcionamiento en emergencia. Se responsabiliza, además, de la capacitación y actualización de las competencias tecnológicas y de navegación de todos los miembros de la comunidad educativa.: gestionando procesos de capacitación y produciendo manuales e instructivos de uso: de programas, plataformas digitales y de los dispositivos tecnológicos necesarios para la comunicación y acción educativa.

Así mismo será la encargada de escoger e implementar los programas computacionales para la labor pedagógica y de catastrar las competencias tecnológicas de la comunidad escolar para definir los planes y formas de alfabetización digital.

Otra de sus funciones será catastrar, con el apoyo de la Unidad de Comunicaciones, la cantidad y calidad de los dispositivos tecnológicos utilizados tanto por los equipos de gestión, docentes y de las y los estudiantes, información clave para poder establecer estrategias comunicacionales y didácticas pertinentes para la entrega educativa.

Esta unidad debería estar integrada por el encargado de la sala de computación y todos aquellos profesores o profesionales nativos digitales con altas competencias tecnológicas.

Unidad de Gestión del Cuidado

Esta unidad tiene gran relevancia y sus funciones se van transformando en la medida que se enfrenta la emergencia. En un primer momento, será la encargada de analizar la información levantada por la Unidad de Comunicaciones referida a la salud física y mental de los distintos miembros del centro educativo.

En ese contexto, será la encargada de generar estrategias de contención emocional y podrá entregar los primeros auxilios psicológicos a los miembros de los equipos de gestión y docente que así lo requieran. Luego, deberá generar los mensajes masivos a través de módulos de autocuidado en salud mental y física, que la Unidad de Comunicaciones hará llegar a los diversos estamentos, estableciendo distintos niveles, desde lo más elemental a crecientes grados profundidad según la situación lo demande.

Será también la Unidad encargada de pesquisar aquellos casos que requieran de apoyo profesional para la recuperación de la funcionalidad estableciendo, en colaboración con la Unidad de Recursos y Redes, las derivaciones correspondientes.

También será la responsable de diagnosticar los niveles de riesgo, tanto para los equipos profesionales, no profesionales, como para los estudiantes, en la idea de prevenir situaciones que agudicen las dificultades generadas por la emergencia.

Formará parte de su campo de acción proponer estrategias que resguarden la seguridad de la labor docente, pesquisando cargas excesivas de trabajo, condiciones inadecuadas para el desempeño laboral y resguardando tiempos de descanso y esparcimiento. Establecerá pausas saludables, tanto para el trabajo de los docentes, como de los estudiantes.

En una tercera etapa, estará encargada de implementar y consolidar la Educación Emocional en todos los niveles del establecimiento educacional, articulándose con los sectores de aprendizaje y operando transversalmente para generar las condiciones que permitan desarrollar las habilidades necesarias para que los distintos miembros de la comunidad educativa. puedan relacionarse y elaborar sus emociones de la mejor manera posible.

Es interesante destacar que el 87% de los Planes de Contingencia retroalimentados incorporó Autocuidado de los equipos como disciplina/temática a trabajar con los miembros de la comunidad educativa., ya sea destinando un espacio/tiempo a trabajar en ello, como condición laboral a supervisar y resguardar (espacio de trabajo, mobiliario ergonómico, dispositivos computacionales adecuados, alfabetización digital básica, etc.), o como desarrollo de habilidades asociadas al cuidado personal y de los otros/otras.

Esta Unidad debiese estar compuesta por el equipo de convivencia escolar, Orientación, el/la psicólogo/a, profesores de Filosofía y Ciencias Naturales y aquellos docentes que tengan competencias o formación en estas áreas.

Unidad de Gestión Pedagógica

Es, sin duda, una de las unidades más relevantes de este tipo de instituciones. Será la encargada de crear y monitorear las estrategias didácticas que hagan posible la restitución de la entrega educativa.

Tiene como misión el diseño, producción, revisión y retroalimentación de todos los recursos para el aprendizaje necesarios para retomar el trabajo pedagógico al interior del centro educativo. En una primera etapa, deberá focalizar su trabajo a la preparación de mensajes y módulos de contenidos que permitan comprender y operar en el tipo de emergencia que se está experimentando.

En una segunda etapa, realizará la jerarquización curricular acorde a los contenidos, habilidades y competencias que la comunidad educativa. requiera desarrollar para el afrontamiento de la crisis.

En un tercer momento, gestionará interdisciplinariamente los contenidos curriculares que sea posible trabajar en base al tiempo disponible, estrategia de trabajo con los estudiantes y capacidades docentes operativas. Realizará los diseños didácticos en relación a: las necesidades de formación identificadas y establecidas por la comunidad educativa., a las estrategias de comunicación y contacto operativas, y a las oportunidades de evaluación de los aprendizajes que sea posible concretar.

Deberá definir los formatos para la interacción pedagógica, sean estas cápsulas audiovisuales, de audio, textos digitales o impresos, generando para ellos los contenidos y estrategias didácticas

para ser producidos y realizados en cooperación con la Unidad de Comunicaciones. Definirá, asimismo, las estrategias de trabajo sincrónico y asincrónico según las oportunidades y posibilidades, tanto de los equipos docentes como de las y los estudiantes. Será clave en su funcionamiento la capacidad de transformar en recursos para el aprendizaje las distintas situaciones que se estén viviendo debido a la emergencia, estableciendo creativamente conexiones entre lo que se está experimentando y lo que se debe aprender en vías de fortalecer el aprendizaje significativo de las y los estudiantes.

Es pertinente considerar que esta Unidad está llamada a crear nuevas formas de hacer educación, de diseñar otras representaciones del acto pedagógico capaces de movilizar la infinidad de recursos que la navegación online hace posible y con nuevas herramientas para la interacción con, entre y desde los estudiantes. La Web es una nueva superficie de trabajo educativo, con otros recursos/herramientas/posibilidades que deben mobilizarse evitando la réplica de la clase presencial y avanzando hacia diseños instruccionales que logren operacionalizar didácticamente los nuevos códigos, propios de su especificidad.

También habrá que considerar que un elevado número de estudiantes de EPJA han aumentado su exclusión a partir de no contar con acceso a la web, dispositivos apropiados o alfabetización digital. Para el trabajo con ellos y ellas también se requieren importantes dosis de creatividad, tanto para dar origen a nuevas propuestas didácticas, como para actualizar antiguas prácticas como: la educación a través de la TV abierta, de la radio o de las entregas quincenales de material impreso, ya que sus dificultades de acceso no eliminan su inalienable derecho a la educación, por el contrario, lo hacen más urgente.

Esta unidad debiera estar conformada por las y los profesores de los distintos niveles y sectores de aprendizaje y las profesionales que componen el programa PIE

Unidad de Gestión de Redes

Esta unidad o ámbito de la gestión tiene por objetivo satisfacer las necesidades y requerimientos identificados por las Unidades de Comunicaciones, Cuidado y Contención Emocional, Pedagógica/didáctica y de Soporte tecnológico. En el entendido, que al enfrentar una situación anormal se suman a las necesidades habituales nuevos requerimientos y exigencias.

Los catastros de los recursos, tanto humanos como materiales, y su constante actualización serán una labor fundamental en su accionar en cada una de las etapas de la crisis.

Constituirá parte central de su labor identificar, gestionar y monitorear las redes, tanto estatales, privadas como territoriales que permitan la obtención e intercambio de recursos necesarios para el funcionamiento del centro en situación de emergencia.

Será también la encargada de gestionar las derivaciones de los casos que requieran apoyo especializado para su recuperación.

Se sugiere que esta unidad o ámbito de la gestión esté constituido por personal administrativo del centro, la Trabajadora Social y las y los profesores con capacidad de negociación.

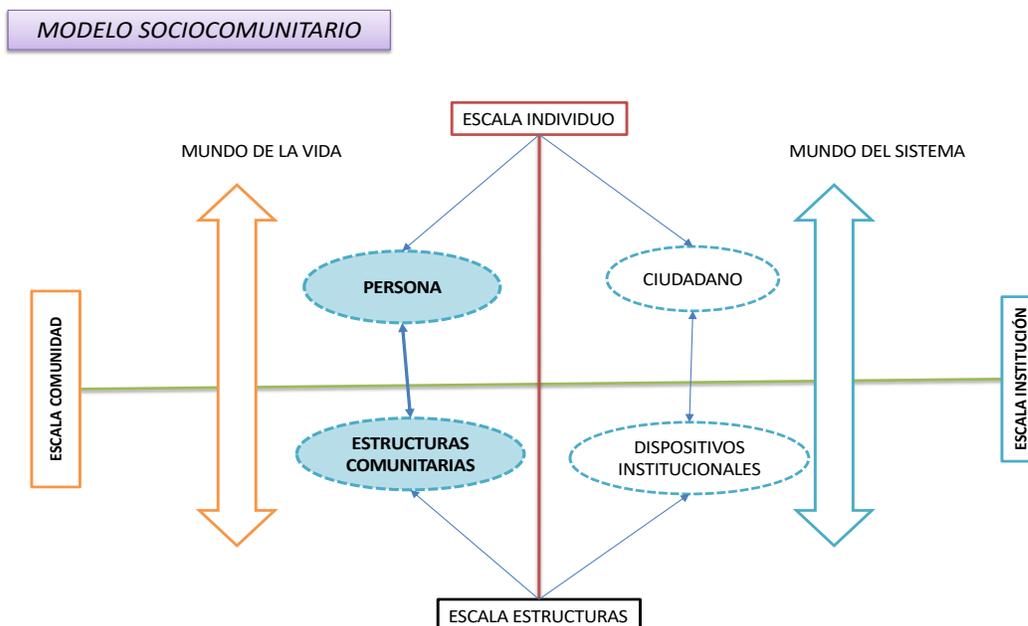
LA GOBERNANZA SOCIOCOMUNITARIA DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

A modo de síntesis de lo estudiado en este texto postulo que el Enfoque Comunitario permite comprender, por un lado, a la escuela como comunidad o la comunidad en la escuela, y por otro, a la escuela en la comunidad, es decir, al complejo sistema de vínculos que la escuela establece con su entorno. En ambos vectores de análisis nos hemos guiado por el **modelo sociocomunitario**. Pero este modelo no solamente nos permite la comprensión de las comunidades educativas, sino que también nos entrega herramientas para el abordaje de un conjunto de situaciones problemas que derivan de la naturaleza híbrida de la escuela al ser una organización que articula en su estructura interna una matriz institucional con una matriz comunitaria.

Como lo vimos en la parte I de este libro el modelo sociocomunitario resulta de la articulación de dos grandes ejes. Por un lado, el que distingue y articula un mundo de la vida (comunidad) y un mundo del sistema (dispositivos institucionales). Por otro lado, el que articula el individuo con las estructuras, ya sean institucionales o comunitarias.

En el primer eje, en el mundo del sistema los individuos son fundamentalmente ciudadanos, cuyo rol en la sociedad está definido desde las instituciones. En el mundo de la vida los individuos son fundamentalmente personas -concebidas en su ontológica dimensión comunitaria- que construyen su existencia social en el medio que le tocó vivir en modalidad de autopoiesis y alteridad radical.

Ilustración 27 Modelo sociocomunitario



Tanto el mundo de la vida como el mundo del sistema constituyen un asunto ‘personal’: no conforman ni ‘sujeto colectivo’ ni ‘subjetividades ampliadas’ desprendidas de las personas: son fundamentalmente estructuras de vinculación (Esposito, 2007).

En la conformación y funcionamiento de la escuela convergen una gran diversidad de actores que desde sus respectivas posiciones, intereses y capacidad de agencia contribuyen a construir lo común de la comunidad educativa.. Es importante recordar aquí que cada actor, ya sea individual o colectivo, está a la vez ocupando un rol específico en la **matriz institucional** de la escuela (como director, orientador, profesor, jefe de UTP; como estudiante, como funcionario, como apoderado, etc.) y en la **matriz comunitaria** de la misma (como sujetos que se vinculan personalmente entre sí desde sus afectos, intereses y valores comunes, tareas comunes, etc.).

Como ya lo señalé en los fundamentos de este texto, la matriz institucional de la escuela está construido sobre la base de una lógica estructurada, digital, lineal, “racional”, instrumental, fragmentadora; con una distribución organigráfica del poder, una alta concentración de la toma de decisiones y un alto nivel de formalización de los procedimientos internos (burocracia). Las relaciones entre las personas son de tipo secundario (de comunidad impersonal), de roles predefinidos; las acciones y actividades tienen un alto grado de segmentación y especialización.

En la Matriz institucional de la escuela se observa:

- Una Praxis Gerencial, que aplica un modo de gobierno verticalista, burocrático, orientado a metas.
- Una Praxis Reproductora del sistema de reglas de los dispositivos institucionales del mundo del sistema (Estado y mercado)
- Una Praxis Integrista que asimila de las diversidades personales a los patrones normativos del sistema promoviendo valores de orden, autoridad, jerarquía y domesticación de los cuerpos
- Una Praxis Clasificatoria de carácter segregacionista: escuelas para ricos, para pobres y para clase media
- Una Praxis Comunitarista que promueve en su interior agregaciones comunitarias basada en criterios estamentales (profesores, estudiantes, funcionario(as), etc.)
- Una Praxis Comunitarista que promueve la chilenidad y los sentidos de pertenencia e identificación en sus miembros con la visión y misión de la escuela
- Una Praxis Intervencionista en asociación con programas externos de la política pública en prácticamente todos los ámbitos críticos (salud, salud mental, seguridad, consumo problemático de sustancias, protección social, pobreza, violencia, convivencia, etc.). La escuela es uno de los terminales predilectos de la política pública.
- Una Praxis Cientifista que promueve monopolio de la ciencia y el método científico y descalifica el saber local comunitario del mundo de la vida
- Una Praxis Individualizante que promueve el desempeño personal, la meritocracia y la competitividad

- Una Praxis Sujeto-céntrica que promueve la desvinculación de las personas de las comunidades tradicionales, de la naturaleza, de los animales, del *mythos* de las comunidades originarias.
- Una Praxis Privatizante que promueve la explotación y apropiación privada de los recursos naturales, de los animales, de los bienes comunes^{xiv}.

La **matriz comunitaria** se constituye siguiendo en gran medida el 'molde prático' dado por la matriz institucional dominante; se conforma así una comunidad de profesores, de estudiantes, de apoderados, de funcionarios, etc. Las personas que desarrollan tareas comunes en la matriz institucionales tienden entonces a desarrollar comunidades. Estas comunidades generan pertenencia, sentidos psicológicos de comunidad, apoyo socio afectivo, identidad, reconocimiento social para las personas, pero también conocimientos y aprendizajes que influyen decisivamente en la forma concreta en que estas personas desarrollan sus actividades laborales. Estas comunidades no sólo construyen agregación psicocomunitaria, sino que también tienen un rol importantísimo en la construcción y sostenimiento de las prácticas de trabajo que mantienen el funcionamiento de la escuela.

Entre otras cosas, esto quiere decir que la escuela se sustenta en las prácticas de las personas que las integran, es decir, en sus **comunidades de práctica** o, mejor dicho, en la *constelación de comunidades de práctica* que la escuela como institución desarrolla en su interior para poder cumplir con su propósito formativo. La emergencia de estas comunidades de práctica no forma parte de un plan explícitamente elaborado por los equipos de gestión de la escuela, sino que, como ya fue mencionado anteriormente, con el correr de las interacciones formales que tienen lugar en la matriz institucional, se va generando un "sistema interno" (reglas, normas, valores, afectos, sentidos de pertenencia, patrones de comportamiento, discurso, etc.) que produce substratos variables de comunidad. Aun cuando la escuela no estimule su conformación, estas comunidades surgen naturalmente en todos sus niveles de funcionamiento.

Una vez conformadas estas comunidades se autorregulan, se auto organizan, se auto sustentan. En este sentido son relativamente independientes de la matriz organizacional institucional.

Estas comunidades juegan un rol de primera importancia en la inclusión, calidad de vida y salud mental de las personas que trabajan en la escuela.

La gobernanza sociocomunitaria implica conocer de la manera más acabada posible el mapa comunitario de la escuela, sus agentes, sus discursos, su autopercepción, su posición en el entramado de poder (tanto en la matriz institucional como comunitaria), las redes que los vinculan, los grupos que a su vez se conforman al interior de estas comunidades, sus prácticas, los conocimientos que producen; su contribución a la calidad de vida, a la salud mental, a la capacidad inclusiva de la comunidad educativa., al enriquecimiento de su patrimonio de conocimientos; cartografiar los espacios físicos y lugares que ocupan, las convicciones profundas que comparten (*mythos*) y su participación en la construcción de lo común de la comunidad educativa.

En la Matriz comunitaria de la escuela observamos:

- Una Praxis reflejante y absorbente de todas las contradicciones y nudos críticos de la sociedad, entre las principales: las desigualdades, exclusiones, discriminación, competitividad, xenofobia, individualismo, vulneración, la apropiación privada de bienes comunes, el consumismo galopante, la destrucción de la naturaleza, la sacralización del método científico, la descalificación de los saberes locales comunitarios (en especial el de las comunidades originarias), el maltrato animal y las problemáticas psicosociales (maltrato, drogas, violencia, violencia de género, abuso y acoso sexual, delincuencia, racismo). La escuela constituye una reproducción en pequeña escala de estas problemáticas, concentrándolas en un mismo lugar y en un tiempo reducido.
- Una Praxis Productora de lo común, de saberes comunitarios y conocimientos locales que permiten a la comunidad un acoplamiento con su entorno dinámico y cambiante.
- Una Praxis Instituyente en estudiantes y profesores que -desde lo común- promueve cambios y transformaciones sociales. Ejemplo de ello es el rol que han tenido y están teniendo estudiantes y profesores en el estallido social y en el proceso de elaboración de una nueva constitución.
- Un Praxis Crítica que problematiza la sociedad, el mundo del sistema, su funcionalidad en ese contexto y su propia estructura y funcionamiento.
- La escuela -en todo su espesor comunitario- es un espacio de personalización, tanto en su componente institucional como comunitario. La apropiación que hace una persona del sistema de posibilidades del campo de realidad que le tocó vivir es apropiación de formas de inclusión sociocomunitaria en ese campo de realidad. La persona incorpora de los demás con los que está en convivencia próxima las formas de incluirse en esa convivencia. Cada uno de los agentes de la comunidad educativa. realiza su vida en el sistema de posibilidades que le otorgan los otros agentes con los que convive. En cada situación concreta de la comunidad educativa existe una pluralidad de posibilidades de formas de ser.

Entendidas de esta manera las posibilidades son recursos para la inclusión comunitaria que los(as) estudiantes encuentran en cada situación. Ahora bien, los sistemas comunitarios actuación en la escuela –especialmente aquellos de mayor compenetración personal - constituyen para los(as) estudiantes su principal nicho de inclusión. Estos sistemas de actuación adquieren una concreción efectiva en una gran variedad de estructuras: las redes sociales personales, las amistades, las redes de pares, los compañeros de curso, los vínculos con funcionarios y profesores, etc. Tal como se vio en la sección destinada al modelo sociocomunitario todas estas estructuras generan flujos de inclusión comunitaria, acumulando (o desacumulando) agencia, proporcionando a los(as) estudiantes:

- Vínculos con los demás y los objetos en un campo situacional concreto.
- Un campo práctico de convivencia con los otros agentes, donde los(as) estudiantes vivencian y experimentan lo común y participan en una comunidad; un campo concreto de rutinas, de usos y costumbres, saberes y valores.

- Pertenencia, identidad, protección, seguridad, afecto, estima, valoración, reconocimiento, apoyo, compenetración personal.
- Sistemas de posibilidades para sus procesos de personalización y autoconfiguración.
- Espacios para la expresión y explosión de su diversidad.

Lo propio de la comunidad educativa. es que las actuaciones de cada cual están en dependencia estrecha con las actuaciones de los demás, y para ello no necesariamente deben ser iguales. Más bien sucede lo inverso, los(as) estudiantes desarrollan una diversidad creciente, dando lugar a procesos de alta diferenciación social. La unidad en la comunidad educativa no es una unidad de igualdad, sino de diversidad. La comunidad educativa no constituye entonces un grupo caracterizado por la igualdad homogénea de las los(as) estudiantes, sino que se caracteriza más bien por ser una unidad altamente diferenciada, de gran diversidad interna.

Desde el modelo que estamos trabajando nos preguntamos por la *capacidad inclusiva* de la comunidad educativa.. En qué medida su estructura y dinámica internas incluyen la diversidad y generan contextos favorables a la construcción y fortalecimiento de agencia.

La segregación socio espacial, la exclusión, la discriminación de todo tipo, fragmentan a la comunidad educativa., generando escenarios muy inequitativos de inclusión sociocomunitaria, dando lugar a múltiples tensiones entre las personas que la habitan y a climas de desconfianza, miedo, rencores, resentimiento, odio, rivalidad que pueden conducir incluso a confrontaciones violentas.

La pregunta por la capacidad inclusiva debe proyectarse también a niveles más específicos: ¿Cuan inclusiva en la comunidad educativa. chilena frente a los inmigrantes latinoamericanos que llegan a nuestro país? ¿Cuán inclusiva es frente a las personas en situación de vulnerabilidad? ¿Cuán inclusiva es la comunidad frente a la diversidad y disidencia sexual?

Si bien existen importantes diferencias entre la lógica de la matriz comunitaria y la lógica de la matriz institucional, ambas son perfectamente articulables para dar lugar a la matriz híbrida de la escuela. Desde el enfoque comunitario se promueve un nuevo 'contrato' entre ambas matrices.

Esta articulación, para ser eficaz y pertinente, implica de parte de la matriz institucional de una aproximación estratégica a la lógica de funcionamiento de la matriz comunitaria. Esta forma de operar implica para la institución un manejo estratégico de las relaciones de poder con la comunidad, abandonando las posiciones organigrámicas y verticalistas en el proceso de toma de decisiones, abriendo así espacios flexibles de participación para la comunidad (Martínez, 2006, págs. 15-16). Es lo que se pretende lograr con la gobernanza sociocomunitaria de la escuela.

¿Qué es la gobernanza sociocomunitaria?

Todos los modelos, conceptos, estrategias y metodologías abordadas en este libro convergen en un **modo de gestión** de la comunidad educativa. que denominaré Gobernanza Sociocomunitaria.

Partiremos con una definición amplia de la Gobernanza Sociocomunitaria entendiéndola como un modo de conducir la gestión de programas e instituciones de proximidad comunitaria como la escuela, cuyos principales rasgos, entre otros, son su carácter estratégico, situacional, policéntrico, gestión del conocimiento con articulación institucional comunitaria y apertura sociocéntrica a su entorno.

¿Por qué gobernanza?

Porque para la gestión de la escuela se promueve un dispositivo para la toma de decisiones colectivas, las actuaciones colaborativas y de intercambio entre los actores que la componen, activando sus capacidades y la acumulación de poder que poseen (agencia) en la situación.

Es un manejo institucional basado en una praxis más flexible, situada y creativa, lo que la distingue de la modalidad gerencial verticalista más rígida, inmodificable, insensible e indiferente a los procesos complejos que tienen lugar en la comunidad educativa. dada su naturaleza híbrida que articula una matriz institucional con una matriz comunitaria.

¿Por qué sociocomunitaria?

Porque en su diseño la gobernanza contempla la participación equilibrada y articulada de actores institucionales (profesoras(es), educadoras, funcionarias(os) con actores comunitarios (estudiantes, apoderados). La gobernanza abre y construye espacios de interacción, colaboración, producción colectiva y cooperación práctica para todos los actores que participan en su quehacer cotidiano.

¿Por qué estratégica?

Parfraseando a E. Morin la gobernanza sociocomunitaria es una estrategia que “...*encuentra recursos y rodeos; que realiza inversiones y desvíos; que saca provecho de sus errores, lo que la hace ser abierta y evolutiva, siempre afrontando lo imprevisto y nuevo; que se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo y la diversidad*” (Alarcón – Cháires, 2017).

En un escenario incierto y fluctuante la gobernanza debe encontrar los ajustes necesarios a contextos situacionales de alta especificidad y a la evolución constante y difícilmente predecible de dichos contextos (Dardot, Laval 2015).

¿Por qué situacional?

Según Gadamer, siempre actuamos al interior de una situación de la que somos solo uno de los actores que contribuyen a producirla,

“La idea misma de situación significa que no estamos fuera de ella y, por consiguiente, estamos incapacitados para tener algún conocimiento objetivo de la misma. Siempre estamos dentro de la situación y esclarecerla es una tarea que nunca se completa enteramente...” (Gadamer, Truth and method)

La gobernanza es pensar en términos de mapa de actores o agentes en situación; de las relaciones de poder entre estos actores y el rol de cada cual en la producción de las situaciones y acontecimientos al interior de la comunidad educativa.. Los actores en situación solo pueden transformarse a sí mismos y a los demás transformando los sistemas colectivos de actuación en los que participan.

¿Por qué sistema de actuación?

En la situación y los acontecimientos educativos las actuaciones de los actores se estructuran en sistema. Es decir, la actuación de cada actor se articula en unidad estructural con las actuaciones de los demás, de tal manera que cada actuación es actuación en función de otras. En la gobernanza sociocomunitaria estamos frente a un sistema integral de actuaciones.

¿Por qué dinamización?

Dinamizar refiere a activar, intensificar y densificar vínculos, romper las rigideces, promoviendo un mejor equilibrio entre las personas y las estructuras (prácticas instituyentes, construcción de lo común, fortalecimiento de capacidades inclusivas y construcción de agencia) y una mejor articulación entre las lógicas del mundo del sistema y del mundo de la vida.

En el plano institucional esta dinamización tiene lugar al interior de una comunidad educativa. y se logra aplicando herramientas como comunidades de práctica, investigación acción, sistematización, gestión del conocimiento, el análisis reflexivo de las prácticas, autogestión, liderazgo distribuido, cuidado de equipo, gestión de casos, educación popular, entre otros.

La dinamización comunitaria refiere especialmente a la proximidad intensiva, es decir, a la activación y reforzamiento de vínculos en el espacio de vida y/o de trabajo de las personas para fortalecer sus capacidades de autogestión y agencia.

La dinamización reticular refiere a la activación y densificación de los vínculos entre personas, grupos, familias, comunidades, organizaciones y dispositivos institucionales, especialmente en el ámbito local.

¿Por qué policéntrica?

La vinculación práctica de actores (individuales o colectivos) en posición de alteridad radical en un sistema de actuación le da a éste un carácter policéntrico. En estricto rigor – aun cuando el poder esté concentrado en determinada zona de la escuela- cada persona que lo constituye puede ser considerada un centro de poder (efectivo o potencial) que funciona en modalidad de autoposesión. Los sistemas de actuación se sostienen en estos centros de poder distribuidos en sus agentes/actores/autores participantes. Se planifica en función de situaciones que son siempre únicas y cambiantes, por tanto, se toma en consideración la perspectiva de los actores estratégicos que están actuando en el escenario de producción de los acontecimientos educativos.

Por ejemplo, para Ostrom la gobernanza se da cuando tenemos “...una multiplicidad de centros que toman las decisiones en distintas escalas y con independencia, pero en constante interacción entre sí” (Ostrom, 2009, 2010).

¿Por qué local?

Porque interesan los actores estratégicos que en la situación -en un espacio territorial o en un sistema de vínculos concreto- desde su específica posición y acumulación de poder, construyen lo común, ya sea de manera colaborativa o confrontacional. Son por tanto actores que están dentro de la situación que interesa gestionar. Cada escuela es un mundo aparte.

¿Por qué gestión del conocimiento?

Porque los actores construyen la situación desde sus saberes prácticos, situados, locales. Y los actores institucionales intentan introducir cambios desde sus conocimientos y prácticas expertas, basadas especialmente en el conocimiento científico.

En la puesta en práctica de las bases curriculares no solo el conocimiento de los expertos cuenta como guía, ni siquiera como guía principal, en la gobernanza de una situación. La gobernanza debe promover escenarios no solo para el uso y la producción de conocimientos expertos, sino sobre todo para la producción y uso de los conocimientos de los actores comunitarios que están en la situación y que viven en primera persona la comunidad educativa.. Mediante la gobernanza se busca movilizar el saber comunitario de los actores que participan en la construcción de lo común.

La gestión del conocimiento es una de las herramientas importantes a emplear en la gobernanza sociocomunitaria. La gestión del conocimiento moldea la forma de articulación comunitaria al interior de las comunidades educativas.

Si, a modo de ejemplo, nos focalizamos en la construcción de un proyecto educativo institucional (PEI) siguiendo el modelo de gobernanza sociocomunitaria tendríamos lo siguiente:

- **Flujo 1 Formalización:** Elaborar el PEI (modelo operativo) con participación de todos los actores que conforman la comunidad educativa., y que ofrezca, por un lado, un encuadre compartido a todos los actores estratégicos de la comunidad y, por otro, lo más abierto posible de tal modo que entregue amplio margen a los modelos de acción de estos actores. Este PEI y todos aquellos documentos que entreguen orientaciones técnicas y lineamientos programáticos debe entregar directivas claras tanto para las operaciones a desarrollar en la matriz institucional, como en la matriz comunitaria del establecimiento. En esta misma línea, debe proponer estrategias de validación, recuperación y articulación entre los conocimientos expertos propios de la matriz institucional y los conocimientos situados de los profesores y los saberes comunitarios de todos los actores de la comunidad educativa, en especial, de los estudiantes.
- **Flujo 2 Internalización:** Este PEI y los documentos asociados deben ser puestos en común en la comunidad educativa. mediante metodologías reflexivas y participativas que favorezcan su

apropiación práctica y su uso flexible en los diferentes contextos educativos que se configuran al interior del establecimiento. Los profesores deben ser formados como investigadores de su propia práctica y como dinamizadores del conocimiento. En estricto rigor solo podemos hablar de conocimiento cuando la información contenida en estos textos programáticos pasa al cuerpo de los profesores(as), quedando inscritas como hábitos o habitus: [*conocimiento = información + persona*].

- **Flujo 3: Praxis:** Los profesores deben aterrizar los lineamientos programáticos confrontándolos con las exigencias de los contextos situacionales en los que trabajan, practicando una lectura pertinente de los mismos y generando estrategias para lograr el mejor ajuste posible entre ambos. Deben practicar un conocimiento acabado de las comunidades estudiantiles, de su comunidad-curso y desarrollar habilidades de gestión de vínculos: el profesor deviene así en la práctica un gestor de vínculos, un gestor comunitario^{xv}. Todo lo anterior debe formar parte de un actuar colectivo en el que los profesores, de manera asociada y colaborativa, comparten conocimiento, analizan y desarrollan su propio sistema de comprensión de sus prácticas y de esta forma puedan sintonizar la lógica y los sentidos institucionales de su actuación con la lógica y los sentidos del actuar comunitario de los estudiantes. De esta manera, los profesores se apoyan mutuamente en el desarrollo de su trabajo profesional cotidiano. Comparten información, experiencias, recursos, redes, se aconsejan entre sí, proponen nuevos enfoques, se ‘modelan’ los unos a los otros. Se apoyan recíprocamente para solucionar problemas que se presentan en su práctica cotidiana; comparten ideas, intercambian maneras de abordar los problemas situacionales que se presentan. Se apoyan para su autocuidado como comunidad y para desarrollar estrategias de contención emocional y de disipación de tensiones. En la praxis concebida de esta manera, los profesores se van formando de manera continua y dinámica en su oficio pedagógico. El tipo de aprendizaje que aquí se produce es situacional, contextual, dinámico, altamente significativo, con fuerte componente analógico, generalmente de carácter implícito, no formalizado, distribuido, con ‘currículo oculto’, controlado en su eficacia y conservación desde la práctica misma; procede a través de narraciones, relatos, historias de trabajo, de fuerte connotación y resonancia emocional y afectiva.
- **Flujo 4 Externalización:** Tan importante como lo anterior es que las prácticas sean sistematizadas, explicitadas de tal forma que puedan ser puestas en común en la comunidad educativa., contribuyan al enriquecimiento del patrimonio de conocimientos de la escuela y, sobre todo, puedan retroalimentar el modelo operativo de la misma (PEI e instrumentos asociados). Sistematizar es explicitar reflexivamente en común lo común de la praxis colectiva de los actores de una comunidad educativa. Según Alfonso Torres -para quién sabemos más de lo que sabemos- la sistematización en las comunidades educativas: permite comprender críticamente las orientaciones, las transformaciones y los saberes generados en la praxis educativa; fortalece la praxis educativa; posibilita la puesta en común de los aprendizajes; aporta al fortalecimiento de agencia de los actores; fortalece y dinamiza los vínculos y sentidos comunitarios; aporta al conocimiento pedagógico y al pensamiento emancipador (Torres, 2019).

¿Qué se gestiona?

Es gobernanza para introducir cambios en focos sociocéntricos de una comunidad (es decir, donde convergen intereses y sentidos comunes), el uso de recursos materiales (tierra, agua, espacios públicos), la producción de salud mental de una población; cambios en el ámbito de la educación, de la seguridad, de la cultura, de la recreación, de la vulnerabilidad.

Desde lo comunitario se busca amplificar la zona de autogestión de los actores -tanto de los equipos docentes como de los estudiantes- en la conducción de una intervención educativa.

¿Por qué compleja?

Porque en este tipo de gobernanza no están ausentes ni el conflicto ni las tensiones asociadas; es más, estos elementos forman parte integrante de una situación donde los actores no siempre comparten los mismos intereses y el propósito no es eliminarlos, sino articularlos en la estrategia de acción de tal modo que no se constituyan en barrera obstaculizadora de toda actuación.

En el sistema situado de actuación los actores establecen, por lo menos, relaciones de colaboración, oposición o indiferencia en la construcción de una situación. Y precisamente el desafío de la gobernanza es abordar estratégicamente en este contexto complejo la tarea comprometida.

¿Por qué articulación institucional comunitaria?

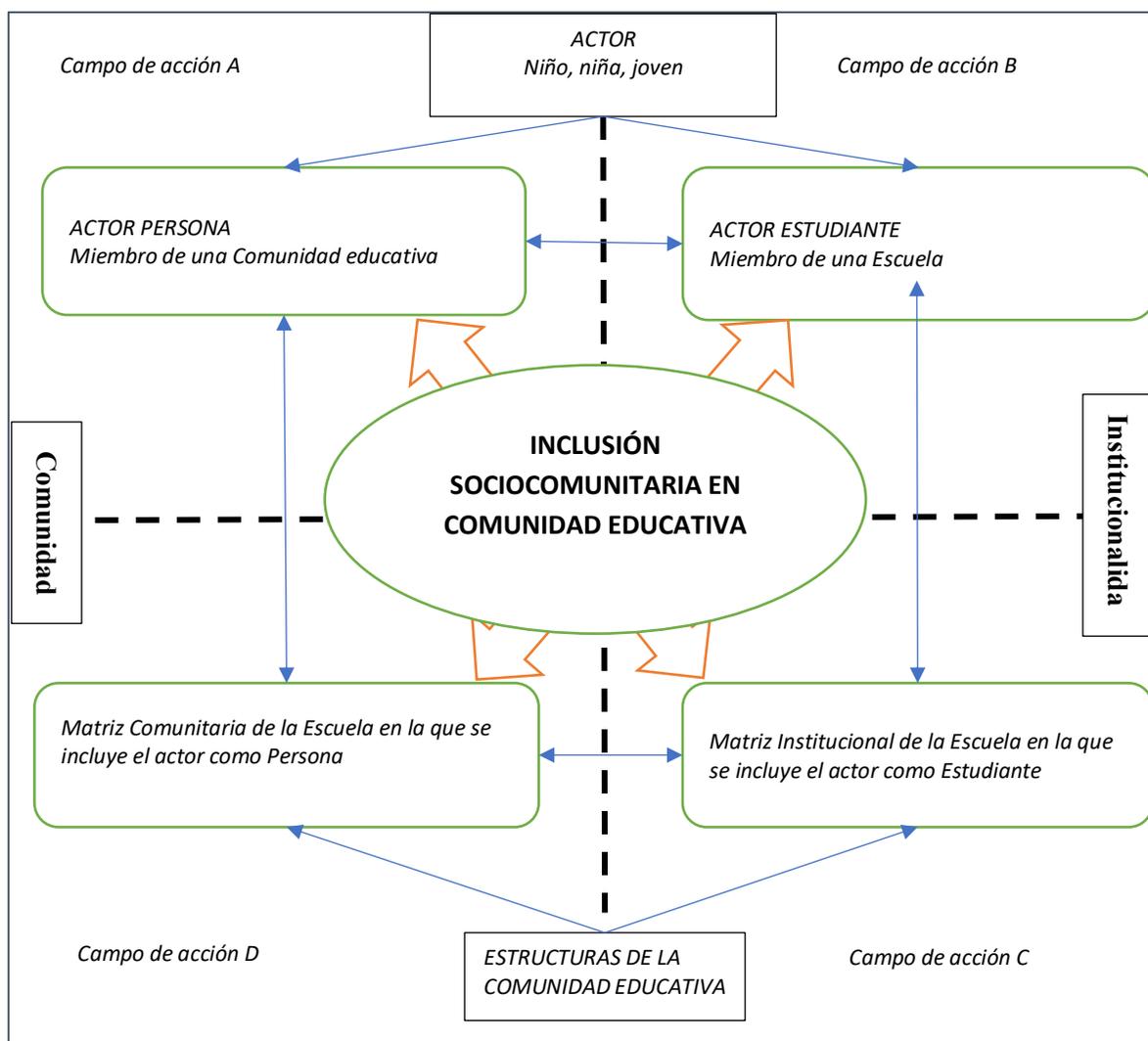
Esta forma de pensar la gobernanza en términos de sistema de actuación facilita los diseños de acoplamiento: la articulación institucional – comunitaria es entonces una articulación práctica, una articulación de prácticas. Entre el sistema comunitario y el sistema institucional de actuación no hay entonces discontinuidad. En ambos casos se trata de personas vinculadas entre sí, pero desde formalidades diferentes.

¿Por qué la inclusión sociocomunitaria?

Uno de los focos centrales de la gobernanza sociocomunitaria en la comunidad educativa. es la inclusión sociocomunitaria de sus estudiantes.

En la ilustración nº 27 se grafican los 4 campos de acción (focos estratégicos) relevantes para la inclusión sociocomunitaria de los y las estudiantes.

Ilustración 28 Inclusión sociocomunitaria en la comunidad educativa.



Examinaremos cada uno de estos campos de acción.

Campo de acción A: El estudiante como Persona.

Este campo emerge del cruce entre **Actor/Comunidad** y representa la **inclusión comunitaria** de los actores concebidos **individualmente**.

- La niña, niño o joven estudiante se incluye como persona integral en la comunidad que se configura al interior de la escuela. En este foco estratégico interesa conocer cuáles son sus capacidades y competencias individuales para incluirse en esta comunidad, es decir, su capacidad de Agencia. Entre otras, las siguientes dimensiones contribuyen en forma asociada a conformar la capacidad inclusiva de la niña, niño o joven: salud mental y física, autoestima, identidad, habilidades relacionales, locus de control, autoeficacia, estilos de afrontamiento de la salud, rutinas de actividades de la vida diaria, estrategias de resolución de problemas, liderazgo y autogestión, capacidad de reaccionar frente a experiencias adversas (Resiliencia).

- Complementariamente, en este campo interesa saber que estrategias despliega la escuela para conocer y fortalecer esta capacidad de agencia para la inclusión comunitaria de las niñas(os) que acoge.

Campo de acción B: El actor como Estudiante.

Este campo emerge del cruce entre **Actor/Institucionalidad** y representa la **inclusión institucional** de los actores concebidos **individualmente**.

- La niña, niño o joven se incluye en la matriz institucional de la comunidad educativa. como Estudiante y como tal importa aquí su desempeño académico en el marco de una malla curricular que le presenta una amplia gama de conocimientos expertos que constituyen la base de su inclusión en el mundo del sistema institucional.
- Pero, además ellos son moldeados en sus cuerpos en los códigos y sistema de hábitos que les permiten integrarse de manera práctica a la sociedad y sus instituciones.
- Tal como en el Campo de acción A, interesa conocer aquí las dimensiones psicosociales que condicionan la capacidad de estas niñas, niños y jóvenes para incluirse con eficacia en la matriz institucional de la escuela. Complementariamente, en este campo de acción interesa saber que estrategias despliega la escuela para conocer y fortalecer esta capacidad de agencia para la inclusión social de las niñas(os) que acoge.

Campo de acción C: Las estructuras de la Matriz Institucional de la escuela.

Este campo emerge del cruce entre **Estructuras/Institucionalidad** y representa la **matriz institucional** en la que se incluyen niñas, niños y jóvenes como **estudiantes**.

- Esta matriz institucional escolar ofrece a niñas, niños y jóvenes el sistema de posibilidades para su formación académica, expresado principalmente por la malla curricular que traza en el tiempo los conocimientos ‘oficiales’ de los que tienen que apropiarse.

Campo de acción D: Las estructuras de la Matriz Comunitaria de la escuela.

Este campo emerge del cruce entre **Estructuras/Comunidad** y representa la **matriz comunitaria** en la que se incluyen niñas, niños y jóvenes como **personas**.

- Esta matriz es tanto o más importante que la matriz institucional en los procesos de desarrollo de niñas, niños y jóvenes. Es en esta matriz donde tiene especialmente lugar el dinamismo de personalización (devenir persona), de apropiación de posibilidades y de comunización (Martínez, 2018).
- Es en esta matriz comunitaria donde niñas, niños y jóvenes – en modalidad de autoposición y alteridad radical- se autoconfiguran como personas, apropiándose de las posibilidades que le ofrece esta matriz, aprendiendo a relacionarse en comunidad e interviniéndose mutuamente en la estructura interna de sus acciones con las niñas, niños y jóvenes con los que comparte esta experiencia de vinculación.

- Dependiendo de los contextos de cada escuela, en esta matriz de vinculación comunitaria la niñas, niños y jóvenes se afectan en sus modos de actuar, pensar, reflexionar, percibir y valorar; en las formas de relacionarse con los demás, consigo mismo, con la cosas del entorno, con la naturaleza; en las maneras de comer, vestir, bailar; en sus creencias, rituales y prácticas religiosas; en sus opiniones políticas, en sus gustos y apetitos; en la forma de relacionarse con su cuerpo y el cuerpo de los otros, en los gestos, las posturas; en las maneras de abordar las relaciones amorosas; en los modos de divertirse y consumir; en las formas de afrontar los conflictos, las crisis de todo tipo; en las formas de relacionarse con los extraños a su comunidad, los extranjeros; en las formas de relacionarse con el espacio (la tierra, los lugares) y con el tiempo (con el pasado el presente y el futuro); en sus modos y ritmos de transformación, etc. Todas estas pautas relacionales están inscritas, 'documentadas', en el sistema de hábitos que le da forma y sello a la comunidad. Tal como se señaló anteriormente, incluirse comunitariamente para los estudiantes es estar dinámicamente personalizándose (para realizarse como persona) y a su vez, deviniendo fuente de posibilidades de inclusión y personalización para los otros con los que está en una relación de proximidad.
- Es en esta matriz comunitaria donde los estudiantes participan en un campo práctico de convivencia con los demás, donde experimentan y contribuyen a construir lo común desde sus prácticas instituyentes, en suma, donde participan en una comunidad desarrollando identidad y sentimientos de pertenencia.
- Es en su matriz comunitaria que cada escuela constituye una reproducción a escala del entorno sociocomunitario en el que está inserta. En el contexto de segregación socioespacial que caracteriza a las ciudades de Chile, las escuelas de alta vulnerabilidad van a configurar una matriz comunitaria muy distinta (y por tanto un sistema muy distinto de posibilidades para la personalización de sus estudiantes) de aquellas escuelas que están insertas en un entorno de menor vulnerabilidad socioeconómica.

El gran desafío entonces para la Gobernanza Sociocomunitaria es asegurar desde la gestión de la escuela una adecuada y equilibrada inclusión de sus miembros tanto en la matriz institucional como en la comunitaria de tal modo que no solo se constituyan como ciudadanos de un estado de derechos, sino también y complementariamente, como personas integrales que convivan en una comunidad de vida que los respete como tales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilera, María Belén Castillo, Análisis al proceso de rehabilitación del ciclo de gestión de riesgos el caso del terremoto–maremoto de Coquimbo año 2015, Santiago, Universidad de Chile 2017
2. Alarcón – Cháires, P. (2017), Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo. IIES. Instituto de investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad. Universidad Autónoma de México.
3. Alfaro, Jaime; Berroeta, Héctor (2007), Trayectoria de la Psicología Comunitaria en Chile. Universidad de Valparaíso. Serie Psicología.
4. Alfaro, Jaime; Sánchez Alipio; Zambrano Alba (comps.) (2012) Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias. Paidós Tramas sociales 68
5. Amigo, J. y Valdivieso, P. (2015). Equipos sanos y herramientas de cuidado y protección. Guía de Aprendizaje del Módulo 2, Ciclo 1, Diplomado de “Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.
6. Arriagada, P. (2015). Herramientas metodológicas para el acompañamiento psicosocial y sociolaboral. Guía de Aprendizaje del Módulo 4, Ciclo 2, Diplomado de “Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza”. Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.
7. Baas Stephan, Selvaraju Ramasamy Jennie Dey de Pryck Federica Battista, Análisis de Sistemas de Gestión del Riesgo de Desastres Una Guía, Roma, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación División de Medio Ambiente, Cambio Climático y Bioenergía Roma, octubre de 2009
8. Barbosa de Oliveira, I. (2021) III Seminario Internacional Curriculum, Conocimiento y Experiencia Educativa: Historias y Circunstancias Presentes de los Estudios Curriculares en Latinoamérica, 2021
9. Barriga S., León J. y Martínez M., "Intervención Psicosocial. El individuo y la comunidad, agentes de su propio bienestar", Editorial Hora, S.A., Barcelona, 1987
10. Bauman, Z. (2003), Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid. Siglo XXI.
11. Beazley, Rodolfo y Ana Solórzano, Protección social reactiva frente a emergencias en América Latina y el Caribe, Principales hallazgos y recomendaciones, UK, Oxford Policy Management, 2017.

12. Bengoa, J. (2009). La comunidad perdida. Identidad y cultura: desafíos de la modernización en Chile. Santiago, Chile: Catalonia.
13. Blanchet, L., Laurendeau, C., Saucier P. y J. (1993) La prévention et la promotion en santé mentale. Préparer l'avenir. Gaëtan morin éditeur. Comité de la santé mentale du Québec
14. Braceras, 2012 "Cartografía participativa: herramienta de empoderamiento y participación por el derecho al territorio" https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2014/10/Tesina_n_2_Iratxe_Braceras.pdf, 2012.
15. Bustos, K. Un Apoyo Psicosocial a Comunidades Educativas Afectadas por Emergencias y Desastres. En Programa Habilidades para la Vida, Apoyando el Bienestar en Comunidades Educativas, Santiago de Chile, 2018.
16. Canales, M. (2015) Gestión de conocimiento en programas de intervención con familias vulnerables. Documento de Trabajo. FACSÓ. Santiago de Chile
17. Canales, M. (2018) Pobreza, Vulnerabilidad y Personas. En Martínez, Canales, Valdivieso (2018) Cuaderno de trabajo nº 1 Los programas de proximidad comunitaria. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
18. Castillo, J., y Henríquez, A. (2008). Puesta en marcha plataforma sistema Gestión del Conocimiento estándar en el Departamento Sistemas de Información. (Tesis de Pregrado) Universidad del Bío-Bío.
19. CDERA (2004), A comprehensive guide to disaster preparedness. United Nation, Educational, Scientific and cultural Organization.
20. CEPAL, M. (2006) "La Protección Social de cara al Futuro
21. Chile Crece Contigo (2015), Apoyo Psicosocial en Situaciones de Emergencias y Desastres para Familias con Niños y Niñas de 0 a 5 años. Orientaciones técnicas para equipos de salud, educación inicial y redes Chile Crece Contigo.
22. Cid, P. (2021) "Diseño colectivo de un plan de fortalecimiento del liderazgo docente: el caso del liceo Paula Jaraquemada de Recoleta". AFE para optar al grado de Magíster en Gestión Educacional del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
23. Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica, La intervención del Trabajo Social en Situaciones de Desastre. San José-Costa Rica, 2004.
24. Coll, C Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 octubre 2001.
<http://www.terrassa.org/educacio/tpec/general/documents/articles/Article%20Coll.doc>

25. Cong, X., y Pyya, K. V. (2003). Issues of Knowledge Management in the Public Sector. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 1, 25–32.
26. Córdoba, A. “Desafíos Actuales del Trabajo Social en la Planificación, Gestión del Hábitat y Riesgo” en *Revista Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*. Argentina, 2017.
27. Dabas, E (2003), *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires, Paidós.
28. Dalkir, K. (2005). *Knowledge management in theory y practice*. New York: Butterworth-Heinemann.
29. Dardot, Laval (2015) *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Éditions La Découverte. Paris. France
30. Davenport, T. y Prusak, L. (1998): “Working Knowledge”. Harvard Business Scholl Press. Boston.
31. Dematteis, G. y Governa, F.(2005) *Territorio y territorialidad en el desarrollo local*. La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la A.G.E Nº 39-2005*, págs. 31-58.
32. Descola, P. (2005). *Par-delà la nature et culture*. Paris, Francia: Gallimard.
33. Díaz A (2021), ponencia en III Seminario Internacional Curriculum, Conocimiento y Experiencia Educativa: Historias y Circunstancias Presentes de los Estudios Curriculares en Latinoamérica, Santiago de Chile, 2021.
34. Díaz, A. y García, J. (2014) *Desarrollo del curriculum en América Latina*. Editorial Miño y Dávila editores. Educación y pedagogía. México
35. Dosantos-blanco, E., y Pérez-almarza, V. (2012). *Implantación de un sistema de Gestión del Conocimiento en el ayuntamiento de Leganés*. *Boletín de FunciónPública Del INAP*, (10), 5–18.
36. Drew S (1999) *Building Knowledge Management into Strategy*. *Making Sense of a New Perspective*. *Long Range Plan*.32: 130-136.
37. Duschatzky, S. (2007). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
38. Eliade, M. (1975). *Le mythe de l'Eternel retour*. Francia: Gallimard.
39. Elias, N. (1997). *La société des individus*. Francia: Étoré, Pocket.
40. Elichiry, N. M. (2004). *Escuela y socialización. El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Fanfani, E.T. Buenos Aires: Nueva visión.

41. Encina, Y.; Quiroz, R. (2018) Gestión de Conocimientos en organizaciones públicas en Cuaderno de Trabajo nº 2. Gestión del conocimiento desde el Enfoque Comunitario. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
42. Ende, M. (1996). Carpeta de apuntes, Madrid, Alfaguara. España.
43. Esposito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Argentina: Amorrortu.
44. Estrella, A. (2018) ¿Qué es la Pedagogía de lo Común? *Innovamos. Revista de divulgación educativa*.
45. Farías, A. (2020) Plan Modelo de Contingencia. Estrategias para enfrentar emergencias desde EPJA. Informe presentado a MINEDUC.
46. Faulbaum, Luis Hernán Vargas, *Los retos de los sistemas de Protección Social en América latina y el Caribe antes de los desastres*, México, Instituto de investigaciones Jurídicas de la UNAM 2015.
47. Ferguson, J. E., Mchombu, K., y Cummings, S. (2008). *Management of knowledge for development: meta-review y scoping study*. IKM Working Paper No. 1. Bonn, Germany: IKM Emergent Research Programme, European Association of Development Research and Training Institutes (EADI).
48. Fernández, S. (2007). *Cómo gestionar la comunicación en organizaciones públicas y no lucrativas*, Madrid: Narcea.
49. Ferraris, M (2012) *Manifiesto del Nuevo Realismo*. Ariadna Ediciones. Santiago Chile.
50. FOSIS. (2004). *Los Apoyos Familiares: Los otros constructores del Puente* (No. 4). Santiago de Chile.
51. Gadamer, Hans (1997). *Mito y Razón*. PAIDOS STUDIO. Barcelona.
52. Gadamer, Hans-George (2012) *Verdad y Método*. PAIDOS STUDIO. Barcelona.
53. Gaffoor, S., y Cloete, F. (2010). *Knowledge management in local government: The case of Stellenbosch Municipality*. *SA Journal of Information Management*.
<http://doi.org/10.4102/sajim.v12i1.422>
54. González, A. (1997). *Estructura de la praxis. Ensayo de filosofía primera*. (F. X. Zubiri, Ed.) España.
55. González, C. (2013), *El rol del lugar y el capital social en la resiliencia comunitaria posdesastre. Aproximaciones mediante un estudio de caso después del terremoto del 27/F*. Vol. 39, nº 117, pp 25-48, ARTÍCULOS, EURE.

56. González, G. (2015). Metodologías reflexivas de análisis de la práctica. Guía de Aprendizaje del Módulo 2, Ciclo 1, Diplomado de "Gestión de Conocimientos en Programas de Acompañamiento con Familias en Situación de Extrema Pobreza". Santiago: Proyecto de colaboración FOSIS-FACSO.
57. Grayling, A.C. (2021) Historia de la Filosofía. Un viaje por el pensamiento universal. Ariel. España.
58. Green, D. (2008). Knowledge management for a postmodern workforce: Rethinking leadership styles in the public sector. *Journal of Strategic Leadership*, 1(1), 16-24.
59. Guareschi, P. (2008). El misterio de la comunidad. En E. Saforcada, & J. Castella, Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Buenos Aires, Buenos Aires: PAIDÓS Tramas Sociales.
60. Haynes, P. (2005). New development: The demystification of knowledge management for public services. *Public Money y Management*, 25(2), 131-135.
61. Heidegger, M. (2002). Ser y Tiempo. (J. E. Rivera, Trad.) Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
62. Henderson, K. (2005). The knowledge sharing approach of the United Nations Development Programme. *Knowledge Management for Development Journal*, 1(2), 19–30.
63. Hewlitt, A., Horton, D., Russell, N., Staiger-rivas, S., y Lamoureux, L. (2005). Approaches to promote knowledge sharing in international development organizations. *Knowledge Management for Development Journal*, 1(2), 2–3.
64. Holt, J. (2010). El aporte de la elite a la cultura. En *La construcción cultural de Chile* (págs. 37-58). Santiago: Ediciones Cultura.
65. Hopenhayn, M. (1995) Ni apocalípticos ni integrados. Las aventuras de la modernidad en América Latina (1ª edición). Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
66. Hume, C., y Hume, M. (2008). The strategic role of knowledge management in nonprofit organisations. *International Journal of Nonprofit y Voluntary Sector Marketing*, 13(May), 129–140. <http://doi.org/10.1002/nvsm.316>
67. Hurley, T. a, y Green, C. W. (2005). Knowledge Management Y the Nonprofit Industry: A Within Y Between Approach. *Journal of Knowledge Management Practice*, (January 2005), 1–11.
68. Javadian, R. Social work responses to earthquake disasters
A social work intervention in Bam, Iran. *International Social Work* 50(3): 334–346.

69. Jornada de intervenciones sociales en emergencias e incidentes críticos (2012), Los trabajadores sociales en situaciones de crisis, emergencias y catástrofes. Artículos y reflexiones.
70. Kestler, E. Chávez A. Resiliencia Comunitaria. Desde la participación y mirada de mujeres rurales. Alianza por la Resiliencia. Guatemala. s/f
71. King, W. R. (1999). Integrating knowledge management into IS strategy. *Information Systems Management*, 16, 70-72.
72. Kloos, B. (2005). Community science: creating an alternative place to stand?. *American Journal of Community Psychology*,
73. Krause J. M., Jaramillo T. Andrea. Intervenciones Psicológico-Comunitarias en Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.1998
74. Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, 10 (002), 49-60.
75. Krichesky, M. (2006) Escuela y Comunidad: desafíos para la inclusión educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
76. Lévy, P. (1999) ¿Qué es lo virtual? En Paidós.
77. Llopis Cañameras, J. (2005). Redes sociales y Apoyo Social. Una aproximación a los Grupos de Autoayuda. *Perifèria: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*,
78. Luen, T. W., y Al-Hawamdeh, S. (2001). Knowledge management in the public sector: principles y practices in police work. *Journal of information Science*, 27(5), 311-318.
79. Marconi, J. Política de Salud Mental en América Latina
80. Marin-Garcia, J. a., y Zarate-Martinez, M. E. (2008). An integrative model of knowledge management y teamwork. *Intangible Capital*. <http://doi.org/10.3926/ic.2008.v4n4.p255-280>
81. Martín A., Chacón F. y Martínez M (1988)., "Psicología Comunitaria", Editorial Visor, Barcelona
82. Martínez Montero, J. (2006). La participación de los alumnos en los centros. Sentido y realidad.
83. Martínez, Canales, Valdivieso (2018). Cuadernos de trabajo sobre el enfoque comunitario. Magíster Psicología Comunitaria. Universidad de Chile

84. Martínez, M. F., & Martínez, J. (2003). Coaliciones comunitarias: una estrategia participativa para el cambio social. *Psichosocial Intervention*, 12(3)
85. Martínez, V (2006) El Enfoque Comunitario. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
86. Martínez, V (2018) La Gestión del Conocimiento: bases conceptuales. En Martínez, Canales, Valdivieso (2018). Cuaderno de trabajo nº 2 Gestión del conocimiento desde el Enfoque Comunitario. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
87. Martínez, V (2018) Persona y Comunidad. En Martínez, Canales, Valdivieso (2018) Cuaderno de trabajo nº 1 Los programas de proximidad comunitaria. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile
88. Martínez, V. (2007), La cultura de uso de la televisión en los hogares. Desde la visión de las comunidades educativas. Consejo Nacional de Televisión de Chile.
89. Martínez, V. (2020) Sistematización breve de trabajos grupales del curso Comunidad Educativa del Magíster de Currículum y Comunidad Educativa del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Documento de trabajo.
90. Matus C. (1987), Política Planificación y Gobierno. Fundación Altadir. Caracas
91. Matus C. (2007), MAPP Método Altadir de Planificación Popular Buenos Aires. Lugar Editorial.
92. Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211.
93. MINEDUC (2017) El Microcentro como Comunidad de Aprendizaje. Coordinación Nacional Educación de Personas Jóvenes y Adultas División de Educación General Ministerio de Educación.
94. Minoletti A, Narvaez P.; Sepúlveda R. Caprile A. Chile: lecciones aprendidas en la implementación de un Modelo Comunitario de atención en Salud Mental.
95. Minoletti A, Sepúlveda R, Gómez M, Toro O, Irrázabal M, Díaz R, et al. Análisis de la gobernanza en la implementación del modelo comunitario de salud mental en Chile. *Rev Panam Salud Publica*. 2018;42:e131. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.131>.
96. Montenegro, M. (2001) Cap 5 Construcción de una perspectiva situada para una Intervención Social Tesis de Doctorado: Conocimientos, Agentes y Articulaciones, Una Mirada Situada a la Intervención Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

97. Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construcccionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción.
98. Montero, M. (2004) "Introducción a la Psicología Comunitaria" Ed Paidós. Buenos Aires.
99. Montero, M. (2005). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, concepto, procesos. Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales.
100. Montero, Maritza (2006), Hacer para transformar. El método en psicología comunitaria. Paidós. Tramas Sociales.
101. Morin, E. (1999). El Método. I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: UNESCO.
102. Muñoz, J.F., Quintero, J. Y Munévar, R (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). <http://redie.uab.mx/volnº1/contenido-munevar.html>
103. Muñoz, L (2018) Redes para la dinamización de conocimiento. En Martínez, Canales, Valdivieso (2018) Cuaderno de trabajo nº 2 Gestión del conocimiento desde el Enfoque Comunitario. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
104. Muñoz, L., González G., Quiroz, R., Martínez, V. (2018) El análisis reflexivo de las prácticas. En Martínez, Canales, Valdivieso (2018) Cuaderno de trabajo nº 2 Gestión del conocimiento desde el Enfoque Comunitario. Magíster de Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
105. Nancy, J. L. (2000). La comunidad inoperante. (J. M. Garrido, Trad.) Santiago, Chile: LOM ediciones/Universidad Arcis.
106. Nikku, B., Living Through and Responding to Disasters: Multiple Roles for Social Work, en Social Work Education. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1090942>, 2015
107. Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company. New York, USA: Oxford University Press.
108. Nuñez, L. (2010). La aceptación de la diversidad cultural o el difícil arte de escuchar. En La construcción cultural de Chile (págs. 81-111). Santiago.
109. Orellana, M. (2014). Diseño de un sistema de Gestión del Conocimiento en el Ministerio del Medio Ambiente. Universidad de Chile.
110. Ortega, P. (2019) Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde la pedagogía crítica (2019).
111. Pannikar, R. (2006). Paz e Interculturalidad. Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder.

112. Pérez Gómez A. "La cultura escolar en la sociedad neoliberal" Ed. Morata. Madrid. 2004
113. Pérez, S. et. al., "Capacidades Educativas para la Resiliencia Frente a Desastres: El Caso de las Escuelas Diego Portales Palazuelos de Chañaral y Sara Cortés Cortés de Diego de Almagro" en Vargas, Pérez, Aldunce Trans, Aluviones y Resiliencia en Atacama: Construyendo Saberes Sobre Riesgos y Desastres. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2018.
114. Potter, J. (1998) La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Temas de Psicología. Paidós.
115. Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist* 52(5)
116. Programa Habilidades para la Vida (HpV), Guía para el trabajo promocional. Un aporte al bienestar de la Comunidad educativa. JUNAEB, Chile.
117. Ramírez, F. (2009). Diseño de un modelo de Gestión del Conocimiento para una organización sin fines de lucro. Universidad de Chile. Retrieved from http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/ramirez_f/sources/ramirez_f.pdf
118. Rejas, L. P., Ponce, E. R., y Ponce, J. R. (2006). Sociedad del conocimiento y dirección estratégica: Una propuesta integradora. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 31(8), 570-576.
119. Renshaw, S., y Krishnaswamy, G. (2009). Critiquing the Knowledge Management Strategies of Non-profit Organizations in Australia. *International Journl of Social, Human Science and Engineering*, 3(1), 18–26.
120. Riege, A., y Lindsay, N. (2006). Knowledge management in the public sector: stakeholder partnerships in the public policy development. *Journal of knowledge management*, 10(3), 24-39.
121. Robles, Claudia, El Sistema de Protección Social de Chile: Una mirada desde la Igualdad, Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2011.
122. Rodríguez, P. (2021). Sistematización de la experiencia del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta: significados y perspectivas de los actores comunitarios y pedagógicos. Actividad formativa equivalente para optar al grado de magíster en educación con mención en currículo y comunidad educativa. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
123. Sacristán J. / Pérez Gómez A. "Comprender y transformar la enseñanza". Ed. Morata. Madrid. 2002

124. Saforcada E., Castella Sarriera J. (2008) Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Paidós. Tramas sociales. Argentina.
125. Saforcada, E. & de Lellis, M. (2006). ¿Políticas de salud mental o lo mental en las políticas de salud? En M. de Lellis y colaboradores. Psicología y políticas públicas de salud (pp.95-123). Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales. Argentina.
126. Sánchez Vidal, A. (2007), "Manual de Psicología comunitaria. Un enfoque integrado". Ediciones Pirámide. Madrid.
127. Sánchez Vidal, Alipio (ed.) (1996), "Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención". Barcelona.
128. Sánchez, A. (1991). Psicología Comunitaria, Bases Conceptuales y Operativas. Métodos de Intervención. Barcelona: PPU.
129. Sánchez, M. (2005). Breve inventario de los modelos para la Gestión del Conocimiento en las organizaciones. Acimed, 13(6). Retrieved from http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci06605.htm
130. Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós
131. Segovia, R. (2013). Gestión del Conocimiento en una entidad pública a través del uso de plataformas virtuales de enseñanza: caso Defensoría del Pueblo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado.
132. Stake, R.E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
133. Taylor, C. (2006). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Barcelona: Paidós.
134. Torres, R.M. (2004), documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, Fórum 2004.
135. Tokarczuk, O. (20.) Sobre los huesos rotos
136. Uriarte, J. La Resiliencia Comunitaria en Situaciones Catastróficas y de Emergencia, International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, pp. 687-693, 2010
137. Uriarte. J., La perspectiva Comunitaria de la Resiliencia. Psicología Política, n 47, 2013.
138. Vera, R. (1988). Metodologías de investigación docente: La investigación protagónica. Cuaderno N°2 Talleres de Educación Democrática. Santiago: PIIE.

139. Vera, R. (2006) La relación de apoyo psicosocial. Curso demostrativo. Comunidad de Aprendizaje-Puente. FOSIS-FLACSO.
140. Von Glasersfeld, E. (1994) La construcción del conocimiento en Fried Schnitman (1994) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. PAIDOS.
141. Vygotsky, L. (1934). Comunicación y Lenguaje. MIT Press. Cambridge. Ma 1986.
142. Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona.
143. Wong, K.Y. y Aspinwall, E. (2004). Characterizing knowledge management in the small business environment. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 44-61.
144. Zambrano, A., Bustamante, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la Región de la Araucanía. *Psyche*, 18(2), 65-78
145. Zubiri, X. (2007). Sobre el hombre (segunda ed.). Madrid, España: Alianza Editorial
146. Zubiri, X. (1995), Estructura dinámica de la realidad. Alianza Editorial. Fundación Xavier Zubiri. Madrid. España

Referencias Web

UNDRR, oficina de Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2021)
<http://www.eird.org/americas/we/que-es-la-reduccion-del-riesgo-de-desastres.html>

Peluffo, M., y Catalán, E. (2002). Introducción a la Gestión del Conocimiento y su aplicación al sector público. Santiago de Chile: • Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social - ILPES. Retrieved from
<http://books.google.com/books?hl=en&lr=yid=VP8kawCabhkCyoI=fndyPg=PA5ydq=Introducción+a+la+gestión+del+conocimiento+y+su+aplicación+al+sector+público&ots=rXN4lmtFsHysig=cCfEWC1wwArGuaEAfOUjp-iYQkw>

ÍNDICE TEMÁTICO

acontecimiento, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 166
 acontecimientos educativos, 44, 167
 actuaciones, 22, 89, 111, 137, 164, 166, 167
 Alipio Sánchez, 30
 alteridad, 15, 28
 alteridad próxima de los círculos de convivencia, 28

análisis conversacional, 59, 60
 Aprendizaje Colectivo, 89, 90
 Aprendizaje En Contexto De Uso, 89
 Apropriación Práctica del conocimiento, 77, 79, 87
 articulación institucional comunitaria, 165, 170
 Autoaprendizaje, 89
 autogobierno, 134, 135, 136, 137, 139, 151
 Axiología, 58, 61

Biblioteca, 69, 70, 91, 107
brecha/diferencia entre MO y MA, 76

cambio situacional, 91, 92, 93, 94, 95, 96
Campo de acción, 172, 173

capacidad, 15, 17, 22, 34, 42, 57, 82, 83, 97, 98, 99, 100, 128, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 163, 165, 172

carácter híbrido, 9

chilenidad, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 52, 162

Circuito de dinamización, 89
Componente psicológico (sentido psicológico de comunidad), 31

Comunidad, 9, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 74, 75, 111, 120, 121, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 173

Comunidad de Aprendizaje, 102, 181, 184

comunidad de compenetración personal, 22, 23, 28, 29, 32, 33, 56

comunidad de los otros, 15, 26

Comunidad del Conocimiento, 102, 103

Comunidad Educativa, 8, 46, 66, 70, 71, 72, 75, 77, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 90, 96, 102, 103, 106, 115, 127, 128, 135, 136, 139, 145, 152, 154, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Comunidad en la Escuela, 10, 44, 105

comunidad impersonal, 28

COMUNIDAD INTEGRAL, 35

comunidad primordial, 25

comunidades de práctica, 19, 44, 50, 54, 63, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 84, 85, 89, 93, 96, 115, 162, 167

comunidades estudiantiles, 73, 74, 76, 82, 83, 169

conducción de carácter verticalista, gerencial, burocrática y universalizante, 9

conocimiento científico, 49, 51, 52, 168

conocimientos, 13, 17, 20, 21, 48, 50, 51, 53, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 106, 115, 116, 129, 139, 140, 142, 152, 162, 163, 168, 169, 172, 173

constelación de acontecimientos, 55

conversación, 46, 47, 55, 59, 60, 89, 90, 118, 119, 145

crisis, 10, 27, 58, 104, 121, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 173

cultura verticalista, burocrática, disciplinar, impersonal, 48

Definiciones de Comunidad, 29

desvinculación, 29

digital, 13, 16, 91, 140, 141, 142, 143, 147, 152, 157, 158, 159, 161

Dimensión Afectiva, 131

Dimensiones del Acontecimiento, 57

dinamización, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 103, 143, 167

Dinamización del conocimiento, 44, 83, 86, 88, 91, 92, 94, 96, 100, 103

Dinamización Formativa, 88, 95

Dinamización Situacional, 88, 93

Dinamización Sociocomunitaria, 88, 96

dinamizador de conocimiento, 99

Dispositivo de Formación, 69

dispositivos de gestión del conocimiento, 69

dispositivos institucionales, 14

diversidad, 28, 38, 39, 40, 41, 164, 165

efecto cascada, 98

Energética, 58, 61

enfoque comunitario, 9, 10, 16, 19, 40, 44, 52, 53, 73, 74, 77, 102, 103, 104, 106, 165, 180

Escuela en la Comunidad, 10, 44, 105, 115

escuela tradicional, 9

escuelas en contexto de encierro, 10, 11, 145, 148, 153, 154

Estabilidad temporal, 30

Estado, 13, 18, 19, 37, 38, 39, 41, 42, 68, 142, 143, 162, 189

estallido social, 37, 41, 142, 144, 146, 164

estar-en-común, 15, 26

estar-en-el-mundo, 24

Estructura y sistemas sociales, 31

estudiantes del Magíster, 145
 Externalización, 78, 84, 88, 169

flujo afectivo-emocional, 9
 formadores de formadores, 89, 98
 formalidad comunitaria, 56, 111, 114
 formalidad institucional, 56, 114
 formalización del conocimiento, 77
 fortalecimiento de capacidades, 82, 88, 89, 92, 167

Gestión del Conocimiento, 9, 10, 44, 68, 69, 71, 76, 87, 89, 92, 100, 102, 151, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185

gobernanza sociocomunitaria, 9, 73, 75, 77, 138, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171

inclusión, 28, 30, 41, 42, 74, 96, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 132, 139, 150, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 180
Inclusión Comunitaria, 112
Inclusión Social, 112
 inclusión sociocomunitaria, 28, 41, 96, 108, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 132, 164, 165, 170
 individualismo, 36, 42, 107, 163
 Información, 120, 176
Instalaciones, servicios y recursos materiales, 30
 institucionalidad, 14, 15, 18, 19, 37, 42, 43, 47, 71, 72, 111, 112, 143
 instituciones, 14
 Internalización, 77, 79, 87, 169

LA CHILENIDAD, 37
 La comunidad de Compenetración Personal, 22
 La comunidad Impersonal, 22
 La comunidad Primordial, 22
 Lo Común, 18
Localización geográfica, 30
 logos, 41, 49, 50, 53
 los comunes', 18

manejo del riesgo, 135
 Mariane Krause, 30
 Maritza Montero, 29
 matriz comunitaria, 9, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 115, 146, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 173

matriz institucional, 9, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 66, 72, 76, 107, 115, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 172, 173

Max Weber, 29

megasubjetividad
 comunidad sustancialista, 28

Microcentros, 149, 151

modelo, 10, 13, 15, 22, 38, 43, 47, 50, 59, 60, 64, 66, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 80, 82, 87, 89, 90, 92, 95, 98, 100, 108, 115, 118, 120, 131, 133, 134, 135, 137, 153, 154, 160, 164, 165, 168, 169, 181, 183

Modelo Operativo, 64, 66, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 88, 89, 96, 168, 169

Modelos de Acción, 72, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 88, 168

monitoreo cualitativo, 84, 103, 106

mundo, 24, 25

mundo de la vida, 13, 14, 15, 16, 23, 29, 32, 37, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 108, 111, 113, 121, 135, 141, 143, 160, 161, 162, 167

mundo del sistema, 13, 14, 16, 37, 43, 46, 47, 50, 108, 111, 114, 121, 142, 143, 144, 160, 161, 162, 164, 167, 172

Mythos, 49, 52, 53, 163

naturaleza híbrida de la escuela, 44, 55, 160

neoliberalismo, 41, 42

ntegración, 113

Núcleo vinculante, 20, 21, 59

Observatorio, 69, 70, 91, 106

oralidad, 52, 189

pandemia, 10, 58, 128, 133, 134, 135, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154

paradigma comunitario, 10

paradigma institucionalizante, 10

Patrimonio de Conocimientos, 69, 72, 80, 81, 82, 84, 96, 163

Pedagogía de Lo Común, 104, 107

pérdida de comunidad, 32, 152

persona, 15, 33

Plan de acción, 94, 96, 97

planes de contingencia, 136, 153, 154

planificación situacional, 91, 94
 policéntrica, 167
 policentrismo giratorio, 20
posibilidad, 27
 prácticas instituyentes, 19
 Praxis, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 31, 38, 47, 48, 50,
 51, 55, 56, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 73, 74, 77, 78,
 79, 82, 93, 98, 102, 103, 106, 115, 131, 140,
 141, 142, 143, 166, 169, 170, 178
 praxis conversacional, 59, 60, 61, 104
 Praxis Crítica, 164
 Praxis Instituyente, 164
 Praxis Productora, 163
 Praxis reflejante, 163
 Preparación, 135, 138, 139
 Prevención, 129, 135, 138
 productores de conocimiento, 83
 Profesional reflexivo, 99
 proximidad comunitaria, 15, 18, 19, 37, 46, 84,
 122, 151, 165, 176, 181
 psicología comunitaria, 29, 32

realidad, 25, 27
 recuperación, 98, 135, 137, 138, 139, 152, 155,
 157, 159, 168
 Red, 14, 15, 21, 45, 51, 60, 65, 70, 73, 84, 86, 89,
 92, 93, 94, 95, 97, 105, 106, 111, 115, 116,
 117, 118, 119, 120, 121, 123, 131, 133, 139
 Red de Contenidos
 red de contenidos, 69
 Red Social Focal, 118
 Red Sociocéntrica, 119
 Redes para la dinamización de conocimiento, 98
 redes sociales, 10
 redes sociocéntricas, 120, 122
 Reflexividad, 60, 61
 reflexividad,, 141
 reglas comunitarias, 21
 Respuesta, 135, 138

saber comunitario, 9, 13, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
 61, 68, 81, 120, 121, 136, 138, 139, 168

saber experto, 9, 49, 51, 55, 61, 68, 120
 Salud Mental Comunitaria, 15, 18, 82, 104, 119,
 121, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
 135, 136, 137, 139, 145, 146, 151, 157, 162,
 163, 170, 172, 181, 184
 Semiótica, 58, 61
 sentido psicológico de comunidad, 33
singularidades expuestas las unas a las otras, 25
 sistema comunitario de actuación, 46
 sistema de actuación, 74, 82, 111, 113, 143, 167,
 170
 Sistema de Gestión del Conocimiento, 10, 44, 68,
 90, 91, 102, 104, 105, 107
 sistema de posibilidades, 27
 sistemas de actuación, 28, 79, 86, 97, 111, 120,
 150, 164, 167
 sistematización, 10, 11, 17, 78, 82, 84, 85, 88, 94,
 99, 100, 137, 138, 139, 151, 153, 167, 170
 situación, 25, 27, 29, 164
 Situación inicial, 92, 93, 95, 96
 Situación Objetivo, 91, 94, 95, 97
 situaciones de crisis, 104, 117, 121, 127, 152, 154,
 179
 sociocomunitaria, 81, 86, 91, 114, 133, 166, 171
 subjetividad, 25, 29, 33
 subjetividad ampliada, 33
 sujeto, 24, 29, 33
 sujeto colectivo, 15
 comunidad sustancialista, 33
 comunidad sustancialista, 29
 sujeto desvinculado, 13, 29
 sustancialismo comunitario, 33

Topología, 57
 totalidad concreta y situada, 55

Unidad de Gestión, 155, 156, 157, 158, 159

virtual, 67, 140, 141, 142, 155, 180

NOTAS FINALES

ⁱ Para Zubiri, la realidad es la alteridad radical con que las cosas quedan actualizadas en nuestros actos: éstas quedan remitidas a sí mismas (poseyendo en propio lo que poseen)'. En este modo de actualización de alteridad radical las cosas y las personas "se actualizan como siendo 'de suyo' (González, 1997, pág. 38), es decir, que poseen en propio las propiedades que las caracterizan. Incluso nuestros sueños y ensoñaciones tienen este carácter de alteridad radical respecto de los actos que los actualizan. Las cosas no solamente se hallan dotadas de propiedades, sino que las poseen en propiedad, como algo de suyo.

ⁱⁱ Tal vez una de las expresiones arquitectónicas más asombrosas de lo común es la aldea de Tulor en San Pedro de Atacama. Esta aldea, de 3000 años de antigüedad, estaba conformada por un entramado de estructuras circulares interconectadas entre sí y que poseían diversos usos y funciones comunitarias según las prácticas cotidianas que se desarrollaban en su interior (cultivo, consumo de alimentos, descanso, sueño, producción de tejidos, esparcimiento, etc). Ver Cárdenas, Ulises (2003) Tulor, Milenaria Aldea Atacameña, Revista Ser Indígena.

ⁱⁱⁱ El ser humano siempre se activa en la realidad como totalidad. Para Zubiri poseerse no significa tener una acción reflexiva de tipo logocéntrico, sino que "*significa simplemente que la totalidad del ser de uno vaya normalmente envuelto en las actividades que desarrolla para ser el mismo que era*" (Zubiri, 1995, pág. 185). La persona, como realidad que se pertenece a sí misma, no es un acto o un sistema de actos, sino que ejecuta actos en su proceso de realización: se va realizando en su autoposesión en la realidad. En términos reales, físicos, la persona solo se pertenece a sí misma; no pertenece a entidades supraindividuales o a megasubjetividades como la comunidad o la institución. Estoy instalado en la realidad comunitaria siendo propiedad de mí mismo.

^{iv} De allí que autores como el sociólogo francés Albrecht Sonntag (de la I'ESSCA, école de management, Angers, Paris), sugieran desvincular el fútbol de las comunidades nacionales. Para este autor el mundial de fútbol es una instancia de socialización a la pertenencia nacional. Les otorga sobre todo a los jóvenes una primera idea de la potencia emocional temible del vínculo nacional. El periodista de Le Monde Charles de Laubier sugiere a su vez eliminar de las copas del mundo las banderas, los himnos nacionales y los 'equipos nacionales', pues ello conduce a exacerbar las pasiones nacionalistas (comunitaristas), el racismo, el odio y la violencia comunitaria. Los deportes como las religiones ya no debieran ser asuntos de Estado.

^v El "nosotros" considera la relación con la colectividad humana, pero también con la tierra, las plantas, los animales y los espíritus; estas culturas consideran que todo tiene vida. Dicho axioma difiere completamente con la construcción del Ser desde la posición cartesiana que reduce la experiencia humana a la individualidad y a la racionalidad: "Pienso, luego existo" (Arévalo, 2013 en Alarcón-Cháires, 2017).

^{vi} Para Gómez, citado por Alarcón – Cháires, "*la oralidad está relacionada con la pedagogía comunitaria: mirando hacer, pero paradójicamente, en el silencio. La pedagogía comunitaria no tiene en las preguntas un recurso dialéctico" dado que "ni en la milpa ni en el trabajo se acostumbra a preguntar, y si alguien busca alguna explicación, la respuesta no está en las palabras. No se enseña explicando; la acción no está en el verbo, sino en el acto, en la manifestación. Esta forma de enseñanza proviene de la tradición de aprendizaje oral, que no se ejercita en prácticas de pensamiento dialéctico, sino en prácticas de acción dialéctica: en el mundo comunitario se enseña y se aprende haciendo. Enseñarse es un ejercicio de ingenio que permite ir a través de la vida con sentido comunitario"*

^{vii} "*La imposición epistémica de la escritura como único instrumento válido de comunicación, es un reflejo de la colonización que vivimos*^{vii}. "*Sin lengua no hay imperio*" sentenciaría Nebrija en 1492 en su obra *Gramática de la Lengua Castellana*, al prologar que la lengua es la compañera del imperio (Fornet, 2007). De ahí que el texto garantizaría lo que el otro (el conquistado) debe aprender, "*es el poder de lo escrito; es cuando el saber se hace ley.*" (Fornet, 2007, p. 40). En la ciencia los documentos escritos son considerados inmutables, comparados con la recolección oral (Tsujii y Ho, 2002)" (Alarcón – Cháires, 2017).

^{viii} En gran medida esta propuesta coincide con lo que Magendzo denomina Currículum Controversial-Problemático, caracterizado por la conexión entre los conocimientos curriculares y la vida cotidiana,

conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos, la formación de sujetos críticos y cuestionadores y la gestión del conocimiento desde el diálogo (III Seminario Internacional Curriculum, Conocimiento y Experiencia Educativa: Historias y Circunstancias Presentes de los Estudios Curriculares en Latinoamérica, 2021).

^{ix} Para Ines de Barbosa de Oliveira los profesorxs crean currículos a partir de negociaciones entre lo que les es posible y el que es impuesto por el poder instituido. Esto da origen a lo que ella denomina currículos *practicadospensados* – siempre provisórios y cotidianamente recreados (III Seminario Internacional Curriculum, Conocimiento y Experiencia Educativa: Historias y Circunstancias Presentes de los Estudios Curriculares en Latinoamérica, 2021).

^x Esta dinamización está prácticamente ausente en las escuelas chilenas. “La dirección y el equipo directivo implementan adecuadamente procesos de acompañamiento y retroalimentación a la labor docente, en tanto desarrollan instancias definidas de observación de clases y revisan los instrumentos de planificación y evaluación de la enseñanza. Esto permite a los profesores contar con orientaciones específicas sobre su quehacer y recomendaciones oportunas para la mejora de su práctica de aula” (Cid, 2021). Según esta observación, la gestión continúa siendo directiva.

^{xi} Estas escuelas funcionan al interior de los denominados Microcentros que se constituyen “incorporando a los docentes y profesionales, civiles o uniformados de Gendarmería y de SENAME, vinculados a la reinserción social que se desempeñan en una sola unidad educativa ubicada al interior de un recinto penitenciario, si los profesionales son 20 o más. (...) Para facilitar el trabajo de estas instancias, la Coordinación Nacional proporciona recursos financieros, técnicos y administrativos. En la actualidad, se ha logrado la reconstitución de 32 microcentros a lo largo del país y se han incorporado los establecimientos que atienden a jóvenes de Centros de Internación Provisoria y de Centros Privativos de Libertad del SENAME y sus profesionales” (MINEDUC, 2017)

xii Se denomina Formación contextual al entramado de micro contextos construidos y articulados en forma compleja al interior de una organización. Cada uno de estos micro - contextos constituye un campo específico de sentido, un pliegue discursivo y conversacional con fronteras propias, flexibles, pero fronteras al fin y al cabo (Martínez, 2006).

xiii Estos planes fueron desarrollados en el curso: Estrategias para enfrentar la emergencia desde las Redes Pedagógicas de EPJA que se realizó entre los meses de junio y septiembre de 2020 y en el que participaron seis de las siete Redes de la Región Metropolitana (Red Sur, Norte, Oriente, Poniente, Centro y Talagante). En este curso, a cargo de la profesora Alejandra Farías, participaron 133 profesionales de la educación de adultos (equipos directivos y profesores), que en cinco sesiones crearon 50 Planes de Contingencia. Esta experiencia fue sistematizada y modelizada por Alejandra Farías.

^{xiv} “Para Freire, además de lo anterior, la escuela es el lugar que tiende a negar la cooperación y la solidaridad, promueve y refuerza valores mercantiles y utilitarios como el consumismo y el individualismo, obstruye el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento e inhibe la participación y la autogestión, es decir, la integración comunitaria para afrontar los problemas sociales” (Betancourt, 1991; Freire, 1970/1987; Montero, 2006). En SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN POPULAR (Ma Elena Ávila y Alejandro Vera).

^{xv} En su texto “Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde la pedagogía crítica (2019)”, Piedad Ortega afirma que “... la pedagogía crítica tiene una apuesta por el vínculo y la transmisión generacional en términos de una construcción colectiva que despliega prácticas de solidaridad en torno a proyectos pedagógicos, sociales, políticos y culturales. Tiene resonancia como producción de lo múltiple, de la diversidad, de la diferencia, de la interculturalidad para recrear la necesidad permanente de construir comunidades emocionales, filiales, políticas y de memoria”.