

¿RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD? NOTAS PARA PROBLEMATIZAR ESTA NOCIÓN

María del Rosario Castañeda Reyes*, Blanca Estela Galicia Rosales** y
Rubén Madrigal Segura***

*Doctora en Pedagogía. Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec. rosario.castaneda@isceem.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6975-8798>

**Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca. blanquitagalicia@yahoo.com.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5474-1096>

***Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, sede Toluca. ruben.madrigal@isceem.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8568-2279>

Recibido: 5 de diciembre 2024.
Aceptado: 27 de diciembre 2024.

Resumen

La política educativa mexicana, bajo el gobierno autodenominado la Cuarta Transformación, plantea la vinculación escuela comunidad como constituyente de su mirada: Nueva Escuela Mexicana. Esta perspectiva

nos lleva, como integrantes de un cuerpo académico, a problematizar la noción de comunidad. Una de las intenciones es estar advertidos de las implicaciones con las que ya se ha lidiado, en su puesta en práctica, desde la discontinuidad histórica de políticas semejantes. Tales políticas han tenido como coordenadas al capitalismo. De ahí que es relevante preguntarse sobre la noción de comunidad insertada en este modelo económico y sobre las posibilidades de relación escuela comunidad en la continuidad y la discontinuidad. Construimos un método que toma como base a las prácticas artísticas. En este sentido aprovechamos nuestro capital cultural sobre nuestro conocimiento de la literatura, el teatro, la cinematografía y la pintura para indagar en ellas cómo es vista la noción de comunidad. No interesó las geografías ni la temporalidad en que fueron creadas tales prácticas. Posteriormente contrastamos la episteme de esas prácticas artísticas con algunos planteamientos de estudiosos sobre esta noción y otras de aproximación semejante. También incluimos experiencias con docentes que han mostrado interés en comunalizar para devenir comunalidad como movimiento y desplazamiento. Dichas experiencias son de dos tipos, las documentadas por algunos medios y las que hemos tenido en nuestra relación con algunos de ellos. En este sentido organizamos el artículo en cuatro apartados: 1. Prácticas artísticas. 2. Relación escuela comunidad, 3. Docentes horas clase y 4. Aperturas y acotaciones provisionales de relativo cierre. Concluimos que hay dificultad para trastocar la estructura capitalista.

Palabras clave: Comunidad, capitalismo, escuela, prácticas artísticas.

Abstract

Mexican educational policy, under the government that calls itself the Fourth Transformation, proposes school-community relations as a constituent of its vision: the New Mexican School. This perspective leads us, as members of an academic body, to problematize the notion of community. One of our intentions is to be aware of the implications that have already been addressed in their implementation, given the historical discontinuity of similar policies. Such policies have been coordinated by

capitalism. Hence, it is relevant to question the notion of community embedded in this economic model and the possibilities of school-community relations in continuity and discontinuity. We construct a method based on artistic practices. In this sense, we leverage our cultural capital, based on our knowledge of literature, theater, cinematography, and painting, to explore how the notion of community is viewed. We were not interested in the geographies or temporalities in which these practices were created. We then contrast the episteme of these artistic practices with some approaches from scholars on this notion and others with a similar approach. We also include experiences with teachers who have shown interest in communalization to develop communality as movement and displacement. These experiences are of two types: those documented by some media outlets and those we have had in our relationships with some of them. In this sense, we organize the article into four sections: 1. Artistic practices; 2. School-community relationship; 3. Teachers' class hours; and 4. Openings and provisional limitations of relative closure. We conclude that disrupting the capitalist structure is difficult.

Keywords: Community, capitalism, school, artistic practices.

Prácticas artísticas

Existen posturas que colocan al arte como lo primigenio de las formas de construcción de conocimiento junto con la filosofía como antecedente de lo que llamamos ciencia. En alguno de los tramos de la historia de las ideas, ciertas miradas que se convirtieron en hegemonías lograron desplazamientos para desviar la mirada sobre las artes como formas de conocimiento, porque nos ayudan a visibilizar estéticas.

No obviamos que, dentro del arte como campo de producción, investigación, conocimiento, también ha habido sus necesarios debates. De ahí que para efectos económicos de este artículo nos colocamos por ahora en plantear desde prácticas artísticas con la intención de que tengan lugar pertinente la literatura, el teatro, la cinematografía y la pintura.

Entendemos, provisionalmente, a las prácticas artísticas como aquellos actos concretados que han sido ficcionalizados y han creado

un efecto de verosimilitud, para visibilizar una manera de pensar/sentir/ pensar un recorte de realidad, y en tanto tal, parten de una episteme y devienen episteme en los movimientos y desplazamientos que potencialmente pueden generar en las coordenadas de su recepción. Por ello lo planteamos en términos de prácticas artísticas, en tanto movimientos y potenciales desplazamientos tanto en su producción como recepción y, en función de códigos de identificación/adscripción al campo de las artes.

La lectura del cuento de H.G. Wells (1904/2006) *El país de los ciegos* nos hace pensar una noción de comunidad que podría acercarse a la alegoría de la caverna de Platón y al cuadro *La parábola de los ciegos* de Pieter Brueghel El Viejo (1568/2013). ¿Qué tienen en común y de diferentes estas prácticas artísticas que nos evocan la necesidad de problematizar la noción de comunidad indagando en su episteme?

El cuento de Wells (1904/2006) plantea a una población que se caracteriza por estar ciegos de nacimiento. Y con ello han desarrollado sus otros sentidos para realizar sus actividades cotidianas. Por accidente llega un extraño que sí tiene desarrollado el sentido de la vista, e intenta, por todos los medios, compartir esto que le permiten sus ojos: una visión de las cosas, del mundo. Para esta comunidad de ciegos, el extraño es quien debe ser sometido a una operación para que se convierta en un miembro de la comunidad y pueda realizar las actividades y pensar como todos ellos, y no de manera diferente.

En la alegoría de la caverna de Platón, los hombres que se encuentran dentro de ella están acostumbrados a la obscuridad. Uno de ellos sale de tal obscuridad y ve la luz. Al retornar a la obscuridad de la caverna hace lo posible por compartir esto que ha visto. Y los que están en la caverna se niegan a reconocer que haya la posibilidad de ver de otra manera con la luz.

En estos planteamientos es posible pensar la comunidad como aquellos que están relacionados porque parecen tener condiciones comunes, que se comparten. Importa que esto que se comparta sea aparentemente homogéneo. Parece que el diferente no es parte de la comunidad. Más ilustrador del asunto es el cuento de Franz Kafka (1920/2015) *Comunidad*, donde hay cinco amigos que salen de uno en uno de una casa, y un sexto se sitúa en la fila donde se han colocado los cinco. No aceptan, esos cinco, al sexto. Les molesta que esté junto a ellos, aunque reconozcan que no necesariamente los cinco se conozcan o realicen actividades juntos.

Un ejemplo también relevante es el cuadro *La parábola de los ciegos* de Brueghel El Viejo (1568/2013). En línea se encuentran hombres ciegos que avanzan guiados por otro ciego, precisamente el que cae. Aquí también se puede pensar a la comunidad desde lo común que tienen los que están en el cuadro: la ceguera. Incluso el permitirse ser guiados por uno común, igual: otro ciego. En el camino estos ciegos van ayudándose con los bastones y tocándose los hombros. Esta representación nos da un elemento para la comunidad: se trata de ir todos hacia un objetivo, parece.

Aquí todos son comunidad en tanto comparten las mismas características. No hay extraño a quien expulsar, que los haga sentir incómodos. Tampoco hay un diferente que quiera estar con ellos. Pareciera que Brueghel El Viejo nos piensa como humanidad en esta suerte de homogeneidad. Uno de nosotros puede ser un guía que, de inicio cae, y en consecuencia estaría en entredicho lo que ocurriría con los demás. Quizá el tercero en la línea que tiene la cabeza y ojos hacia arriba, algo pudiese buscar en su misma condición de aparente igualdad.

La parábola de los ciegos (Brueghel El Viejo, 1568/2013).



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/La_par%C3%A1bola_de_los_ciegos#/media/Archivo:%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%87%D0%B0_%D0%BE_%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D1%8B%D1%85.jpeg (Para fines de investigación).

La pieza de teatro *Fuenteovejuna* de Félix Lope de Vega (1614/1619/1948) o el cuento de Edmundo Valadés (1955/2017), *La muerte tiene permiso*, nos plantean una suerte de organización de quienes tienen padecimientos comunes y toman una decisión: matar al sujeto de su padecimiento. Y en el caso de la pieza de teatro cuando se pregunta quién mató al comendador, la respuesta es contundente: *Fuenteovejuna*, es decir esa comunidad específica que se convierte en un sujeto colectivo y no en una persona aislada. Y en el cuento de Valadés, se tiene permiso después de que se concretó el acto, también por la población.

La película mexicana *Canoa* de Felipe Cazals (1975) también nos muestra una comunidad exhortada por un sacerdote para linchar a un grupo de jóvenes. Esta parte de la comunidad se deja llevar por lo que el sacerdote les dice. Estos jóvenes, también son una comunidad, pequeña en comparación con la parte del pueblo de Canoa que comete el linchamiento. Aunque haya alguno del pueblo que, por ayudar a estos empleados de la universidad, también sufre las consecuencias.

Hay una obra de teatro de Cervantes, *La destrucción de Numancia*, que pudo haberse escrito entre 1583 y 1585 según Martínez (2013) y que muestra, registra, documenta, la dignidad de una comunidad, el pueblo de Numancia, en España, cercado por los romanos al mando de Cipión. Por parte del pueblo romano hay el deseo de muerte y opresión, astucia e injusticia, ese es el planteamiento de Martínez (2013).

Los versos de la canción francesa *Les uns contre les autres* (Unos contra otros) compuesta por Luc Plamondon y Michel Berger (1975) e interpretada por Fabianne Thibeault o Michel Berger también nos plantean una noción de comunidad:

“Nos odiamos, nos destrozamos. Nos destruimos, nos deseamos. Al final nos damos cuenta que siempre estamos solos en el mundo. Nos acostamos unos contra otros. Vivimos unos con otros. Nos acariciamos, nos mimamos. Nos entendemos, nos consolamos. Al final nos damos cuenta que siempre estamos solos en el mundo” (fragmento, traducción y paráfrasis a partir de Plamondon y Berger 1975).

Lo hasta aquí citado brevemente corresponde a épocas y geografías con coordenadas históricas precisas. No pueden pasar desapercibidas las maneras en que están planteando alguna noción de comunidad, que vista en este abrupto recorrido, se muestra problemática. Observamos como oscila entre formas de negatividad y de positividad (Castañeda-Reyes, 2019/2021) y desde luego entre estar y no estar con el otro: no hacer comunidad. Y retornar al sentimiento de soledad como lo piensan Plamondon y Berger (1975). Y el premio nobel de literatura, Octavio Paz, ya nos lo planteó en *El laberinto de la soledad*.

Parece que estar con el/a/e otro/a/e implica, en ocasiones, un esfuerzo por contener ciertas parcelas interiores de monstruosidades. Y, también, estar en comunidad, posibilita articular esas parcelas de monstruosidades, de perversidades, de formas de deseos, para confrontar, también a otras comunidades. Entonces hay una paradoja en cualquiera de las formas de comunidad en la que nos encontremos. Y también es paradójico y fragmentario que se pueda estar en el mundo solo, en la individualidad como en varias ocasiones solemos creer.

Ya el autor de *De animales a dioses* (Harari, 2014), obra compartida por Gustavo Álvarez Vázquez en nuestras conversaciones, nos ha insistido sobre las repercusiones de la evolución que hemos tenido como especie. El como tal evolución nos ha hecho vulnerables y no hemos tenido otra opción que la sociabilización. Sin embargo, ésta no es toda transparencia, paz, tranquilidad, cordialidad. Tiene sus matices, sus opacidades que, si no nos detenemos a reflexionar, nos atrapa en contribuciones que nos pueden llevar, y han llevado, a lo trágico. Y desde este argumento le contestaríamos a Alan Touraine (1997): no tenemos otra opción que vivir juntos, porque nuestra vulnerabilidad nos obliga.

Desde esta perspectiva, entonces, como especie humana hemos construido y contribuido, de distinta forma e intensidad, con un modelo económico que se ha hecho, prendido, de estos modos en que operamos tanto en comunidad, como en la individualidad, y es precisamente el capitalismo. Y como ya lo hemos venido pensando en el cuerpo académico, se sedimentan formas de subjetividad que dificultan crear condiciones para subjetivaciones que nos permitan desandar

el camino de lo que hemos hecho con el planeta, por ejemplo (Castañeda-Reyes, Madrigal, Jiménez y Mejía, 2022 y Galicia, 2024).

Sí, el modelo económico que hoy nos envuelve, se ha ido gestando de antaño y ahora nos parece ha intensificado sus resultados depredadores que, si no reflexionamos tanto en comunidad como en la individualidad, seguiremos contribuyendo a los finales trágicos de distintos grupos humanos: comunidades, y de ello, la propia.

En este apartado hemos introducido cómo las prácticas artísticas nos han venido mostrando estéticas y epistemes de como pensar formas de comunidad. Y vemos lo problemático del asunto. Consideramos que la relación escuela comunidad, también ha estado presente en los planteamientos curriculares de la escuela. Y a ello dedicaremos, brevemente, también, el siguiente apartado.

Relación escuela comunidad

En los planes y programas de estudio, ahora mallas curriculares, ha estado presente por sus diseñadores, la mirada en la relación escuela comunidad. Y esto va desde preescolar hasta la educación superior, y no se diga en la formación de docentes. Si nos detenemos en esta última, un ejemplo de ello es el Plan de Estudios para Profesor de Educación Primaria de 1975 (SEP, 1975).

En varias partes de dicho plan hay señalamientos a los que haremos alusión a continuación. En el objetivo 29 se menciona que los estudiantes: “Alcancen un sano desenvolvimiento de su organismo y desarrollen la capacidad para dirigir actividades de educación física y recreativas, en la escuela y en la comunidad.”

Más adelante hay un propósito, el 2, que indica que este plan: “Sea flexible y adaptable a las necesidades personales y regionales, a través de actividades cocurriculares y extracurriculares, sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio.” Y en cuanto a la organización democrática de las Escuelas Normales, se propone en el número 6: “Que los normalistas, debidamente orientados por sus maestros, colaboren con los municipios como promotores del desenvolvimiento cultural y social de las comunidades.”

Sobre la regulación y la expansión de las Escuelas Normales en el país, en el número 1 se planteó:

“La fundación de nuevas escuelas normales y la admisión de alumnos en las existentes, se planeó tomando en consideración la demanda de profesores, las necesidades regionales y el incremento de la población y se busquen los medios para arraigar a los docentes en las comunidades marginadas.”

Y en el a) se escribió: “Ubicación adecuada, para evitar el desarraigo familiar y profesional y establecimiento de los radios de acción de cada normal para que sirva mejor a la comunidad.” Y en el plan de estudios, semestre 8 se impartía la materia “Conocimiento y Desarrollo de la comunidad” con 4 horas a la semana en la cual se tendrían que considerar: “Conocimientos teóricos y prácticos para contribuir al desarrollo de la comunidad urbana o rural.”

Si bien lo dicho sobre este plan de estudios constituye un ejemplo sobre la insistencia en la relación escuela comunidad, el cine mexicano también ha mostrado escenas de tal relación. Es pertinente citar la película *Río Escondido*, dirigida por Emilio, “Indio” Fernández (1947) y protagonizada por María Félix. En ella se muestra a la maestra de escuela, Rosaura Salazar, involucrada en los problemas que tiene la comunidad a donde es enviada a laborar. Y para nada este involucramiento está ajeno a efectos trágicos, por el ejercicio de poder cometido por el cacique del pueblo y sus secuaces, en la acumulación de capital, vía el saqueo hacia los otros, en este caso el agua. Asunto que ha sido una constante histórica, al menos lo recordamos entre el siglo XX, y el que estamos viviendo.

La película del cineasta citado muestra una estética de las implicaciones de la relación escuela comunidad cuando se tocan problemáticas relevantes de esta última. Más o menos las fechas de producción y estreno, coinciden con la mirada que el cineasta tenía sobre el gobierno cardenista. Y en ese mismo tenor de ideas, Tania Celina Ruiz Ojeda realiza una relevante investigación que toca, precisamente, parte de dicha política de gobierno, la de Lázaro Cárdenas, con la creación

del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP, primero Dirección de Prensa y Propaganda) durante su gobierno (Ruiz, 2022).

En la citada investigación se nos comparte la relevancia de tres documentales que realizó al respecto la DAPP en 1938: *Escuela industrial núm 2 Hijos del Ejército*; *Los internados indígenas / El Centro de Educación Indígena Kherendi Tzitzica* y *Los niños españoles en México*. (Ruiz, 2022). Estos documentales se encuentran en la Filmoteca de la UNAM.

La intención de citar los documentales referidos, es observar como la política de su momento plantea una relación escuela comunidad, que en este caso es una apuesta a que, por medio de la educación, la escuela cumpla una función social, que dé beneficio a la comunidad a la que pertenecen los educandos. Y desde luego, se pueda, en cierta medida, trastocar un poco al sistema capitalista. Por ello no fue ocioso que durante ese periodo se hicieran esfuerzos por difundir la película rusa de Nikolai Ekk, de 1931, *Camino a [de] la vida* (Ruiz, 2022, p. 278).

Tanto los documentales referidos, como la película rusa de Nikolai Ekk, que bien nos hace recordar al *Poema pedagógico* de Antón Makarenko, muestra otra dimensión de la problemática. En este caso es el gobierno en turno quien cree e instrumenta las formas de la relación escuela comunidad, que también resultarán polémicas para algunos sectores de la población.

Y si es un docente, o un grupo de sujetos quienes observan y reflexionan sobre sus problemas en comunidad, se muestra otra dimensión de la problemática. Por ello es necesario tratar con precaución el material que como investigadores vamos encontrando al respecto. Daniel Hernández Bejarano comparte, respetando el anonimato, un audio de un docente de la Costa Chica de Guerrero que tiene el mismo riesgo de la población en donde vive: el que su hija adolescente sea raptada por un grupo que realizaba esta práctica, en la región, con las jóvenes. El docente del audio se convierte en un organizador fundamental para combatir este problema que tenía la población y crean el grupo *la comunitaria* (Hernández, 2021).

Como hasta aquí hemos señalado, pensar la relación escuela comunidad implica no sólo mirarla desde el planteamiento curricular,

porque gran parte de los problemas de la comunidad son consecuencia del capitalismo depredador que vivimos, que construye y mantiene ciertas subjetividades. Los problemas del medio ambiente, del exceso del consumo y generación de basura, las violencias en todas sus tonalidades y dimensiones, las asociaciones para realizar actividades ilícitas son, entre otras, ejemplos que difícilmente desde la institucionalidad del currículum, de la escuela como la gran comunidad de adentro, como totalidad, pueda trabajar, para las totalidades de comunidades del afuera de ella.

No con ello queremos descartar, dejar de ver, que ha habido por parte de docentes, actos concretados que vinculan alguna parte del currículum con la comunidad en tanto son sensibles a las problemáticas ya sea localizadas en éstas (el caso de la Costa Chica de Guerrero o lo planteado en *Río Escondido*), o como parte de los problemas del mundo contemporáneo que vimos. Y van algunos ejemplos de esto último.

En una de las Escuelas Primarias del Municipio de Tecámac, Edo. de México, una de las directoras que ejercieron esta función antes del periodo de encierro por la pandemia de Covid 19, la Mtra. Rocío, solía tener dos prácticas muy visibles: organizar a docentes y estudiantes para que en las convivencias no se utilizaran platos, cucharas ni vasos desechables. De esta manera contribuía a no seguir generando tanta basura de este tipo. Además, como en alguna ocasión un niño tuvo un percance en la salida de la escuela. La indicación era entregar a cada niño/a su tutor/a por parte de cada profesor/a, a la salida de la jornada. Siendo ésta una escuela pública, que marcaba una interesante distinción de servicio a la comunidad. Y cuando la Mtra. Rocío dejó esta función, la siguiente directora ya no continuó con la primera práctica. Y sólo con la presión de los/as tutores/as de los/as niños/as, continuó con la segunda práctica.

Canal Once, de la televisión mexicana, concretamente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), realizó una serie de documentales que nombró *Maestros, Temporadas 1 y 2*. En estos documentales nos fue mostrando algunas relaciones de la escuela comunidad, que no sólo se quedan en el planteamiento curricular, pero que no necesariamente

tocan los puntos sensibles que implica una resistencia al capitalismo de nuestro tiempo. Más bien la mirada que parece predominar es la del maestro como apóstol.

Pese a ello, vale la pena lo que nos muestra de la práctica que realiza la profesora Leticia Íñiguez, guía Montessori. Ella lleva a los niños/as y jóvenes al campo a trabajar con los campesinos del lugar para que conozcan de manera directa el trabajo que realizan. Y por lo tanto se enteren de los problemas que tienen en el campo (Canal Once, IPN, 2015).

Hasta aquí hemos podido compartir algunas formas en que se ha dado la relación escuela comunidad, no solamente como política de gobierno, reforma educativa o mandato curricular. Hemos observado alguna ocasión en que cierta sensibilidad que algún/a docente, directivo/a ha tenido para con lo que ocurre en su entorno comunitario, y entonces pone en marcha actividades, actos, capacidad de organización para hacer frente a eso que le parece es una amenaza.

Hay entonces una serie de actos concretados que son a iniciativa de alguien, y que puede, en el camino, sumar a varios más. No necesariamente pensar la relación escuela comunidad es pensar en totalidades de la una o de la otra. Y esto es importante reflexionarlo para no negar o frenar las posibilidades que hay de organización a partir de un segundo que comparta una visión de problema que hay que resolver. Esto desde cierta positividad, porque también lo hemos observado en lo que visibilizan las prácticas artísticas: hay actos de comunidades que muestran formas de negatividad ante esquemas morales que suelen más o menos ser aceptados por ciertas mayorías.

Con estas líneas precautorias de las relaciones escuela comunidad, abordemos en el siguiente apartado algunas de las preocupaciones que, en comentarios de pasillo, patio, recorridos breves, escuchamos como inquietudes de docentes, ante esta demanda de la actual política educativa mexicana.

Docentes horas clase

La Secretaría de Educación Pública (SEP), como la instancia que ha emitido los documentos normativos y discursos sobre la Nueva Es-

cuela Mexicana (NEM), ha planteado que la comunidad es el centro de atención de la actual política educativa en México (SEP, 2022/2024 y SEP, 2024). Podemos inferir una suerte de totalidad y positividad extrema que parece borrar e ignorar lo que la noción de comunidad genera. Ya nos han visibilizado las prácticas artísticas, lo problemático del asunto, que hemos abordado en el primero y segundo apartados.

Nos interesa ahora reflexionar lo que en las coordenadas de esta política educativa implica en las prácticas y formas de relación de los involucrados en ello: docentes, autoridades escolares, estudiantes, madres/padres/tutores de familia. Y si en preescolar y primaria, como parte de la educación básica, hay la permanencia de docentes en la escuela por la jornada en la que transcurre un turno laboral. No es así con docentes de secundaria, media superior y Escuelas Normales, por su denominación de docentes horas clase, asunto que se suma a la problematización que hemos venido proponiendo. Y que parece que en los documentos normativos no se ha tocado esa condición laboral docente, con miras a una modificación en beneficio de los mismos, como una comunidad relevante en el sistema educativo nacional.

Ahora bien, podríamos encontrar en docentes de educación básica y media superior, con la particularidad de secundaria y media superior de ser horas clase, puntos de actuaciones y percepciones en común sobre la demanda institucional de la relación escuela comunidad. Parece que algunos/as que han leído y reflexionado estas políticas, desde su función docente, perciben de sus pares, una falta de deseo para construir, convivir, aprender y hacer proyectos con los otros, ya sea en la escuela y en sus reuniones en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Hay un mandato institucional, sin embargo, en las prácticas no parece corresponder con el precepto solicitado. En educación básica se contempla el campo formativo de lo humano y comunitario, donde se tendrían que articular contenidos programáticos con problemáticas de la comunidad. En un ir y venir entre los llamados programas sintéticos y los analíticos. Y es aquí relevante observar, en coordenadas del capitalismo, como hay quien ya ofrece a docentes tales programas, que no han pasado por la reflexión y vinculación de las problemáticas de la comunidad.

Parece que la regla es entregar el programa solicitado a la autoridad escolar, como respuesta para resolver de manera individual la tarea. Y, en algunos de los casos, si por ahí hubo alguna actividad realizada que pueda aparentar o que se hallan esforzado en ella, sobre la relación escuela comunidad, ésta se reporta, como tarea cumplida, aunque no hayan participado los actores que plantea el programa. Y desde luego que el trabajo realizado así, no tiene los impactos deseados por ciertos grupos que piensan una cierta positividad en la relación escuela comunidad.

Parece que algunas autoridades escolares difícilmente pueden mostrar alguna cara de negatividad: no sería políticamente correcto, como ya lo han señalado algunas investigaciones (Castañeda-Reyes, 2023) Por lo tanto, la cultura de la evidencia: fotos y videos son suficientes para mostrar que el mandato institucional se cumple en tiempo y forma. Y sin que se toquen problemáticas que puedan comprometer sistemas de intereses, como ya lo han mostrado las prácticas artísticas que hemos citado.

Si hay docentes en secundaria y media superior que no parecen mostrar voluntad para ceder tiempo para reuniones, proponer ideas y cumplir con acuerdos de los CTE habría que preguntarse a qué se debe. La primera idea que ponemos a consideración es la cuestión de sus condiciones laborales: ir de una escuela a otra para cumplir con cierto paquete de horas. Además de que no tenemos claro cuáles son sus condiciones familiares, de salud, de ingreso económico, entre otras. Y como ya lo señalamos, parece que no se quieren tocar las condiciones de estructura de cómo son contratados.

¿Podrían existir en secundaria y en educación media superior, docentes que permanezcan sólo en una escuela con un proyecto que tienda a cierta articulación formativa/vinculante de escuela comunidad, en las coordenadas de la Nueva Escuela Mexicana? ¿Podrían repensarse, explorar formas otras de organización escolar que toquen las estructuras y se conecten con los problemas fundamentales que aquejan a las comunidades?

De intentar contestar de manera positiva y absoluta las interrogantes anteriores, parecería que lo visibilizado en las prácticas artís-

ticas no nos ha quedado claro. Sin embargo, sin caer en una negatividad, también absoluta, vale la pena explorar desde los matices. Y ahora dialoguemos un poco con quienes también han venido pensando el asunto y nos ayudan en esta opacidad.

En las prácticas artísticas y en algunas experiencias documentadas, ya señaladas, observamos que hay personajes o docentes que actúan en alguna causa comunitaria que podría estar entre la negatividad o la positividad, según la perspectiva del observador, de algunos imperativos morales y estados emocionales/sentimentales. Aquí nos parece útil el planteamiento que han realizado Laclau y Mouffe (1985/2004) sobre el sujeto, interpelando la de individuo, hombre, humano. Para ellos el sujeto se encuentra al interior de una estructura discursiva y se mueve en distintas posiciones, según tal estructura (p. 156).

Más adelante, en 2001, Ernesto Laclau da una conferencia donde realiza un replanteamiento sobre su teoría del sujeto. Y esa nos ayuda a pensar lo que hemos venido planteando. Las estructuras tienen fallas, no están cerradas. Y por ello hay sujeto. Además, el sujeto se identifica con alguna parte de la estructura en su deseo de llenarla, de completarla y en tanto tal, es sujeto de decisión porque también en sus orígenes está en falta, según Laclau (2001/2017) siguiendo, entre otros, al psicoanálisis lacaniano.

Este sujeto no es transparente, y estar en falta lo lleva al deseo de completarse, de alcanzar la plenitud. Y desde luego que el capitalismo de nuestro tiempo bien que contribuye a crear un sistema de creencias, de convertirse en la promesa cumplida de plenitud de este sujeto en falta. Y es aquí donde es posible preguntarse ¿qué hace que haya docentes que logren hacer comunidad bajo cierta positividad basada en ciertos preceptos morales?

Quizá hay periodos, gracias a los instantes, en que coexisten posibilidades de un trabajo con la simpatía. Y aquí recordamos a Adam Smith con su teoría de los sentimientos morales y, de ella, la de la simpatía (Smith, 1759/2004). En las escuelas, entre docentes, se llega a realizar un trabajo de simpatía que permite que dos, al menos, y no necesariamente todo el grupo, pueda hacer coincidir preocupaciones, reflexiones y planes de acción. Lo que deseamos quizá, como docen-

tes, es la unidad. Y quizá ésta se ha dado en periodos cortos de la humanidad, ya nos lo han mostrado las prácticas artísticas. Y la teoría del sujeto de Laclau insiste en ello: aspiramos como sujetos a la plenitud y a la unidad. Aunque haya obras como la película *Metrópolis*, de Fritz Lang, 1927, o la novela de Mario Vargas Llosa (1984) *La historia de Mayta*, que nos muestren que al interior hay un sujeto que se desplaza en la estructura hacia otro lado que no es la unidad, para contribuir a los intereses capitalistas. Y no por ello las luchas se han detenido, aunque sean poco conocidas, difundidas.

Nos parece que también para hacer comunidad están en juego ciertos sistemas de lealtades, que son aprovechados tanto en la positividad como en la negatividad. Quizá la información y el conocimiento sobre las consecuencias de nuestros actos para con el ambiente, los recursos y el prójimo, nos ayuden a reflexionar, a dialogar para hacer comunidad. La historicidad de como la hemos venido entendiendo puede convertirse en un significativo vacío en determinadas coordenadas, o puede subvertir su significado como nos cuenta Octavio Paz con respecto a civilización:

“El *Diccionario de Autoridades* señala que la palabra [civilización] tiene dos sentidos: sociabilidad, urbanidad, policía y también miseria, mezquindad, ruindad. Esta última acepción era la más popular. [] Así, *civilidad* tuvo en España y sus dominios, hasta el siglo XVIII un sentido peyorativo contrario al del resto de Europa” (Paz, 1982/1993, pp. 47-48).

¿Acaso comunidad no se ha movido y desplazado entre la negatividad y la positividad? Nos parece que sí, aunque Tönnies (1887/1947) cuando plantea una diferencia entre comunidad y sociedad, piensa a la primera como una edad distinta a la edad de la sociedad, y su contenido parece inclinarse por la positividad cuando dice que en ella hay:

- 1) Vida de familia [igual] a concordia. En ella está el hombre con todas sus inclinaciones. Su verdadero sujeto es el pueblo. 2)

Vida de aldea [igual] a consuetud. En ella está el hombre con todo su ánimo. Su verdadero sujeto es el ente comunal. [Y] 3) Vida urbana [igual] a religión. En ella está el hombre con toda su conciencia (moral). Su verdadero sujeto es la iglesia (pp. 313-314).

Pensar en la moral, si seguimos a Nietzsche, también es problemático: tienen su moral los dueños de los grandes capitales, moral que no corresponde a la de los grupos vulnerados económicamente y en sus condiciones de vida. Y concordia y ánimo, también andan con ellos, los que concentran e incrementan los capitales.

Quizá el planteamiento de Alfonso Torres desde el activismo comunitario y el trabajo teórico de reflexión sobre esta problemática, y siguiendo al antropólogo, poeta, músico y promotor cultural zapoteco, concretamente de Oaxaca, Jaime Martínez Luna, nos ayudan a seguir pensando: mover y desplazar comunidad, como sustantivo en derivativo, y que también devenga verbo. Porque han optado por pensar en términos de comunalidad reconociendo lo no armónico, estático, lo contradictorio en su contexto (Martínez, 2004, p. 152, en Torres, 2013, p. 192). De ahí que:

Comunalizar es entender valores que son ejercicio de libertad cotidiana. Una libertad materializada en un contexto concreto, que supone amplia variedad de principios, que no surgen de ideologizaciones externas, sino de la relación concreta con la vida y con la sociedad en la que se está inserto. Comunalizar no es comunizar, no se reduce a lo comunitario. Esto debe ser muy claro. Comunalidad y comunidad son conceptos diferentes que expresan realidades distintas. Comunidad es un agregado mecánico de sujetos, propósitos e intereses (Torres, 2013, p. 193.).

Y Torres retoma a Kant con el *sensus communis*, que desde nuestra visión viene de la propuesta de Vico, antes de Kant y sigue siendo problemática la búsqueda del sentido común para hacer co-

munalidad. Claro que la defensa del territorio y sus recursos frente al capitalismo, que han realizado los pueblos indígenas de América Latina, constituyen experiencias relevantes que la escuela, y quienes pretenden pensar y actuar desde la comunalidad, tendríamos que mirar.

Aperturas y acotaciones provisionales de relativo cierre

Ante nuestras interrogantes iniciales: ¿cómo entender la noción de comunidad insertada en el capitalismo de nuestro tiempo? ¿Qué posibilidades se han mantenido, y cuáles no, de la relación escuela comunidad? Hemos observado que, el sustantivo comunidad ha tenido que devenir en algunas derivaciones, que intentan dar nombre a actos concretados de pueblos que, en algún momento, han tenido que defender su derecho a la vida, como lo han mostrado algunas prácticas artísticas aquí citadas.

Las relaciones de la escuela con lo que en algún momento se ha entendido como comunidad, también han sido problemáticas. Hay algunas experiencias de docentes que, en algunos periodos de su profesión, han luchado por realizar actos que benefician a su prójimo, su próximo. Y quizá son poco visibilizadas tales experiencias. Pese a ello, es importante estar advertidos que el sujeto, en este caso sujeto docente, toma posiciones en la estructura, que ésta tiene fallas y ellas son la posibilidad de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Creemos que también la comunalidad nos lleva a mirarnos y reconocernos como sujetos en falta. Y que debemos seguir buscando la ayuda estratégica ante nuestras necesidades compartidas, que tienen que ver con las condiciones de vida. De igual manera hay que reconocernos en el error, en la falta. Y desconfiar de las formas en que el capitalismo pretende que llenemos tales faltas y deseos. Habrá, también, que seguir cuidando de nuestros andares, y con nuestra dosis de positividad, vale la pena caminar juntos para encontrar salida del laberinto.

El Laberinto, Leonora Carrington (1991). Óleo sobre tela.



Fuente: https://www.google.com/search?q=pinturas+sobre+laberintos+de+leonora+carrington&sca_esv=c1026acd80e4e60c&sca_upv=1&rlz=1C1CHZN_enMX1076MX1076&udm=2&biw=1920&bih=859&ei=HzPmZrPvMYTmkPIPmMHH6AE&ved=0ahUKEwjz-uCM4cOIAxUEM0QI-HZjgER0Q4dUDCBA&uact=5&oq=pinturas+sobre+laberintos+de+leonora+carrington&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiMHBpbmR1cmFzIHNVYnJlIGxhYmVyaW50b3MgZGUgbGVvbW9yYSBjYXJyaW5zdG9uZ-0j4YVDFBljdXXAZeACQAQCYAVWgAZ4MqgECMjK4AQPIAQD4AQQ-YAgCgAgCYAwCIBgGSBwCgB94H&sclient=gws-wiz-serp#imgrc=B-5tUEpSo4p8kvM&imgdii=zpd3iP7YyhiM3M para fines de investigación.

Fuentes consultadas

- Brueghel El Viejo. (1568/2013). *La parábola de los ciegos* en https://es.wikipedia.org/wiki/La_par%C3%A1bola_de_los_ciegos#/media/Archivo:%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%87%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D1%8B%D1%85.jpeg
- Canal Once, Instituto Politécnico Nacional. (2015). *Leticia Íñiguez, Maestros*. Temp. 2. Prog. 6, en https://www.youtube.com/watch?v=JyC1DQnlihE&list=PLrFkZrRQk9nl5o7HEWFH4f7_vn-hRnVi07&index=8
- Castañeda-Reyes, M. R. (2019/2021). “Entre la positividad y la negatividad implicaciones de la cultura y el arte en la práctica educativa”, ponencia Congreso ALAS Perú, 2019, en https://www.academia.edu/90304925/Entre_la_positividad_y_la_negatividad_implicaciones_de_la_cultura_y_el_arte_en_la_pr%C3%A1ctica_educativa
- Castañeda-Reyes, M. R.; Madrigal, R.; Jiménez, L. G. y Mejía, E. (2022). *Subjetividades docentes y reconfiguración en educación. Desafíos analíticos*, en https://www.academia.edu/100443833/Pensar_la_subjetividad_en_la_pr%C3%A1ctica_educativa_articulaciones_otras_cap%C3%ADtulo_en_libro_Subjetividades_docentes_y_reconfiguraci%C3%B3n_en_educaci%C3%B3n_Desaf%C3%ADos_anal%C3%ADticos
- Castañeda-Reyes, M. R. (2023). “*La Escuela es Nuestra*”: vivencias de su puesta en práctica, en https://www.academia.edu/110828047/LA_ESCUELA_ES_NUESTRA_VIVENCIAS_DE_SU_PUESTA_EN_PR%C3%81CTICA
- Cazals, F. (1975). *Canoa*, en https://www.youtube.com/watch?v=L-Mxt_yPdFbE
- Fernández, E. (1947). *Río Escondido*, en <https://www.youtube.com/watch?v=yKQc6LSVe4k>
- Galicia, B. E. (2024). “Estudiantes sensibles en un mundo cambiante: la escuela se desordena”. En Jaime Navarro Saras, coord. *Estudiantes inolvidables. Narrativas de docentes y otras histo-*

- rias, en <https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2024/05/estudiantes-inolvidables.-narrativas-de-docentes-y-otras-historias1-3.pdf>
- Harari, Y. (2013/2014). *De animales a dioses*, en <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/De-animales-a-dioses-Breve-historia-de-la-humanidad.pdf>
- Hernández, D. (2021). Audios de trabajo en campo, archivo personal del autor de *Los patrones entonativos del habla costachiquense del Estado de Guerrero: un estudio preliminar de la configuración nuclear*, en https://bindani.izt.uam.mx/concern/parent/m613mx937/file_sets/sq87bt983
- Kafka, F. (1920/2015). *Comunidad y otros textos*. En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006004.pdf>
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985/2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2001/2017). “Posición de sujeto, dislocación y falta”. En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso*. México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés.
- Lope de Vega, F. (1614/1619/1948). *Fuenteovejuna*, en <https://cvc.cervantes.es/literatura/lee/coleccion/pdf/fuenteovejuna.pdf>
- Martínez, J. (2013). “La Numancia de Cervantes: poética de la dignidad”, en https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-21-martinez_numancia.htm
- Paz, O. (1982/1993). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. España. Six Barral.
- Plamondon, L. y Berger, M. (1978/2009). *Les uns contre les autres* en <https://music.apple.com/es/song/les-uns-contre-les-autres-re-mastered-in-2009/656740756>
- Ruiz, T. C. (2022). *Cine y propaganda en el ideario cardenista. El Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (1934-1940)*, México. UNAM, en <https://udir.humanidades.unam.mx/docs/2022/08/>

[cine_y_propaganda.pdf](#)

- Secretaría de Educación Pública. (1975). *ACUERDO número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República*. Diario Oficial de la Federación en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975#gsc.tab=0
- (2022/2024). *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica-digital-2024.pdf>
 - (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad*, en [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad\(PAEC\),%20da Edicion.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad(PAEC),%20da%20Edicion.pdf)
- Smith, A. (1759/2004). *La teoría de los sentimientos morales*. España. Alianza Editorial.
- Tönnies, F. (1887/1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Lasada.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá. CINDE El búho.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Valadés, E. (1955/2017). *La muerte tiene permiso*, en <https://brigadapapaleerenlibertad.com/2019/programas/la-muerte-tiene-permiso/>
- Wells, H. G. (1904/2006). *El país de los ciegos*, en <https://biblioteca.org.ar/libros/133518.pdf>