

Pertinencia del Proyecto Educativo Institucional respecto a las demandas socioculturales de la comunidad

Relevance of the Institutional Educational Project in the face of the socio-cultural demands of the community

Relevância do Projeto Educativo Institucional diante das demandas socioculturais da comunidade

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Orlando Suárez Leandro

osuarez@undac.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-0227-7252>

Wilfredo Florencio Rojas Rivera

wilfredocreatividad@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8210-115X>

Sonia Medrano Reyes

soniamedranoreyes1973@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4894-1462>

Lury Tatiana Quispealaya Arenas

lurytati14@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0454-7586>

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Cerro de Pasco, Perú

Artículo recibido el 17 de noviembre 2022 | Aceptado el 24 de mayo 2022 | Publicado el 30 de junio de 2022

RESUMEN

La educación debe estar en permanente cambio de acuerdo a los avances de la sociedad; una de las herramientas viene a ser la planificación a mediano y largo plazo. El objetivo fue conocer la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) frente a las demandas de la comunidad. Bajo un enfoque cualitativo que aplicó el método de estudio de casos y el análisis documental del Proyecto Educativo Nacional, Proyecto Educativo Regional, Proyecto Educativo Local y PEI para comparar con las demandas del contexto, mediante la entrevista a los actores educativos. Se encontró que el PEI no recoge las demandas de la comunidad; estas demandas fueron el mejoramiento de sus actividades económicas: agricultura y ganadería, fortalecimiento de su identidad cultural y promoción de recursos turísticos como fuentes de ingresos económicos. Los otros proyectos tuvieron la limitación de priorizar sólo aspectos como la inclusión, la convivencia, la ciudadanía y la participación democrática, y no las demandas prioritarias de las comunidades del ámbito rural.

Palabras clave: Proyecto educativo institucional; Demandas comunales; Pertinencia pedagógica; Escuela rural; Identidad cultural

ABSTRACT

Education must be in permanent change according to the advances of society; one of the tools is medium and long-term planning. The objective was to know the relevance of the Institutional Educational Project (IEP) in the face of community demands. From a qualitative approach that applies the case study method and document analysis of the National Educational Project, Regional Educational Project, Local Educational Project and IEP to compare with the demands of the context, through interviews with educational actors. It appears that the PEI does not recognize the demands of the community; these demands led to the improvement of their economic activities: agriculture and livestock, strengthening their cultural identity and promoting tourist resources as sources of economic income. The other projects had the limitation of prioritizing only aspects such as inclusion, coexistence, citizen and democratic participation and the priority demands of rural communities.

Key words: Institutional educational project; Communal demands; Pedagogical relevance; Rural school; Cultural identity

RESUMO

A educação deve estar em permanente mudança de acordo com os avanços da sociedade; uma das ferramentas é o planejamento de médio e longo prazo. O objetivo foi conhecer a relevância do Projeto Educativo Institucional (PEI) frente às demandas da comunidade. A partir de uma abordagem qualitativa que aplica o método de estudo de caso e análise documental do Projeto Educativo Nacional, Projeto Educativo Regional, Projeto Educativo Local e PEI para comparar com as demandas do contexto, por meio de entrevistas com atores educacionais. Verifica-se que o PEI não reconhece as demandas da comunidade; essas demandas levaram ao aprimoramento de suas atividades econômicas: agricultura e pecuária, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo os recursos turísticos como fontes de renda econômica. Os demais projetos tiveram a limitação de priorizar apenas aspectos como inclusão, convivência, participação cidadã e democrática e as demandas prioritárias das comunidades rurais.

Palavras-chave: Projeto educacional institucional; Demandas comunais; Relevância pedagógica; Escola rural; Identidade cultural

INTRODUCCIÓN

La pertinencia del proyecto educativo está relacionado a un conjunto de características que le permiten ser considerado como tal; al respecto Morales y Zapata (2000) sostienen que el PEI tiene su punto de partida en una acción colectiva donde participen diversos actores educativos como docentes, padres de familia, comunidad; asimismo Jaramillo, et al., (2004) plantea que es una reconstrucción pedagógica para un cambio de concepción sobre el ser, pensar, sentir, trascender y el hacer cotidiano. Se sigue señalando en esa misma posición a Jaramillo et al., (2004) quien considera que el proyecto educativo articula acuerdos de comunidad convirtiéndose en una reivindicación de lo humano; asimismo, a Sacristán (2007) quien considera al currículo como un proyecto educativo globalizador de la cultura, del desarrollo personal y social, configurándose de esta manera como una pasarela entre la sociedad y la cultura; denominándolo que el currículo debe tener la característica fundamental de la flexibilidad curricular.

Para Henao y Henao (2013) una escuela pertinente tiene la tarea de construir contexto y plantear propuestas para ese ámbito; denominándolo como escuela abierta, integral y alternativa que es aquella que contextualiza, interpreta, discute, critica y recrea su propuesta formativa dentro de una escuela abierta entre la escuela, familia y comunidad. Una escuela que se abre hacia el contexto en vez de cerrarse como lo ha hecho muchas veces orientado por el oficialismo, para que los diferentes actores puedan contribuir a su mejoramiento y pueda brindar posibilidades de encuentros culturales y como dice

Ortega (2004) la escuela que se abre a su naturaleza que es la comunidad y la sociedad. Los diversos autores citados señalan claramente que el proyecto educativo pertinente parte de un trabajo colectivo de la escuela, familia y comunidad para llegar a establecer acuerdos que signifiquen propuestas para el contexto dentro de una concepción de escuela abierta, flexible, democrática, creativa, integral y alternativa encargada de transmitir la cultura local, nacional y global.

Una institución fundamental que es la encargada de visibilizar las características culturales de los pueblos es la familia. Además, es la encargada de trasmitirla a sus integrantes. De ahí la razón, por la que Moleiro (2001) señala que la familia es la primera escuela de valores donde se forman los primeros hábitos. A su vez, la autora especifica que la escuela es: “Un medio de formación de valores, es el lugar donde el educador debe mantener una actitud transmisora de valores, siendo lo más importante el ejemplo coherente entre lo que el docente dice y lo que hace” (p. 12).

En ese mismo orden de ideas, Ramos (2000) enfatiza que la educación como proceso social tiene que responder a las características de la sociedad en la que está inscrita. Es necesario fortalecer los valores comunitarios y cooperativos, lo cual exige que se prepare integralmente a la población. Así mismo especifica que realmente no es necesario que las soluciones sean sólo técnicas, sino que tienen una dimensión ética porque está en juego el destino del hombre. Sin embargo, los proyectos educativos de las instituciones educativas de las zonas rurales, están siendo elaborados con aplicativos diseñados en el MINEDU de manera uniforme, mecánica y estática sin la flexibilidad y la creatividad que se

requiere para orientar la educación de los habitantes del campo; se olvida considerar sus costumbres, sus actividades económicas, su idiosincrasia y no intenta resolver los grandes problemas y demandas de las poblaciones rurales. El proyecto educativo de las instituciones educativas no se usa como instrumento de gestión que orienta el accionar de la escuela para responder a las demandas que tienen las comunidades.

El presente artículo tuvo como propósito analizar de manera crítica la pertinencia del proyecto educativo institucional, tomando como referencia las demandas de una comunidad rural que tiene sus particularidades en comparación a las grandes ciudades. El estudio se consideró importante porque permitió conocer las demandas socioculturales de la comunidad campesina San Cristóbal para lo cual se identificó las características de dicha comunidad campesina, asimismo se señaló claramente cuáles son las principales demandas de la comunidad; como también se caracterizó la educación formal que reciben los niños y fue importante el conocimiento de las opiniones de los padres de familia y la comunidad respecto a la educación que se está impartiendo. Fue necesario buscar la pertinencia de la educación para mejorar la educación haciendo que sé coherente con las expectativas del contexto y de esta manera contribuir al desarrollo en el aspecto social, cultural y económico.

MÉTODO

Se utilizó como método el estudio de casos y análisis documental del Proyecto Educativo Nacional (PEN), Proyecto Educativo Regional (PER), Proyecto Educativo Local (PEL) y PEI. El muestreo fue por conveniencia o intencional por la

razón que se designó a los integrantes de la muestra quienes se encuentren más accesibles y de esa manera se tuvo la posibilidad de recoger una mayor cantidad de información. Los entrevistados fueron el presidente de la APAFA (Asociación de Padres de Familia), el presidente de la comunidad, campesina, un representante de docentes y el director de la institución educativa en estudio. La participación de las personalidades señaladas en la entrevista fue voluntaria y con consentimiento informado.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los resultados fueron organizados en cuatro aspectos: relación escuela, familia y comunidad; perspectivas curriculares y pedagógicas; análisis de actores educativos y análisis de ambiente institucional.

La escuela-familia y comunidad

La existencia de interés por parte de la comunidad en entablar una participación en los quehaceres de la escuela; sin embargo, la escuela generalmente cierra esa posibilidad de apertura que debe tener hacia la comunidad y las familias. Por otro lado, la institución educativa no tiene la mística de abrir la participación de la familia y la comunidad en todas sus actividades que desarrolla. Se cierra en muchos aspectos como el académico, normativo, valores y hasta cultural. Sólo apertura a la familia para casos de informes de avances académicos, ejecución de actividades impuestas desde órganos superiores, pago de cuotas y cosas por el estilo. Hacia la comunidad la apertura es nula; no tiene participación en la vida escolar.

La escuela considera que debe generar cultura o en su defecto transmitir cultura externa. Es decir, no se ocupa de la cultura local, regional debido a que no

realiza indagaciones sobre la cultura existente en el contexto que muchas veces se encuentra latente. Se equivoca al considerar que no existe manifestación cultural propia lo que ocasiona que no se promueva su desarrollo.

Las perspectivas curriculares y pedagógicas

Existe una riqueza cultural que el currículo puede coger para elaborar una propuesta pedagógica transformadora, innovadora y pertinente. Asimismo, el currículo cerrado oficialista no permite transmitir la cultura del contexto local que tiene raíces ancestrales a través del proyecto educativo institucional. La práctica curricular es extraña a la cultura del contexto local y regional y por ende es contraria a las aspiraciones de las comunidades. Esto le da la característica resaltante de ser impertinente, descontextualizada a las expectativas y aspiraciones de la comunidad.

Se debe buscar la relación estrecha del currículo escolar con el proyecto educativo, en donde la escuela pueda transmitir la cultura local y regional además de la nacional y mundial; esto tendría que necesariamente buscar implantar un currículo abierto y flexible que pueda ser capaz de interpretar y comprender las aspiraciones y expectativas de la comunidad del contexto en el que se desenvuelve.

Los actores educativos

Los resultados expresan que los estudiantes son sujetos activos y ávidos de aprendizaje que se encuentran dispuestos a aprender. Los docentes son profesionales de la educación dispuestos a aportar a favor de la educación. El directivo docente es una persona con cualidades personales positivas capaz de dirigir a un grupo de personas hacia propósitos aceptables. Los padres de familia en su mayoría son

personas activas dispuestos a participar en las tareas escolares.

Sin embargo, la participación no fue plena en todas las actividades escolares sólo se limita a las actividades para captar fondos, reuniones de información de la situación académica de estudiantes y cosas por el estilo. La escuela debe abrir sus puertas a los actores educativos no sólo para las tareas señaladas sino para la totalidad de las acciones, fundamentalmente para la transmisión de la cultura del contexto, exposición de expectativas e iniciativas que tienen los diferentes actores.

El ambiente institucional

Se encontró en los resultados que los actores educativos practican buenas relaciones sociales entre cada uno de sus integrantes. Esta característica no es aprovechada porque la forma de liderazgo escolar no es el esperado. Pese a ello no se puede decir que existe una convivencia plena u óptima debido a que no hay una apertura de la escuela hacia la comunidad, a la familia y otras instituciones. Se debe aspirar a lograr una convivencia entre todos los actores de la educación con participación plena de todos ellos en las decisiones de la escuela en aras de lograr una educación pertinente.

Discusión

Las comunidades de aprendizaje es una respuesta que parte desde las comunidades con el propósito de superar las dificultades del sistema educativo y responder con pertinencia al contexto que implica tener en cuenta las expectativas, demandas y exigencias Calderón (2014). Están conformados por docentes, estudiantes y padres de familia quienes deben asumir nuevas responsabilidades como es el poner en práctica los

sueños de la institución. También es conocido como comunidades académicas de aprendizaje basados en los aprendizajes dialógicos, reflexivos que buscan el logro de los sueños trazados. Las comunidades de aprendizaje se encargan de articular los elementos que se encuentran dentro y fuera de la escuela.

En ese sentido constituyen una propuesta educativa (Torres, 2001) con el propósito de articular la educación y la cultura. Posibilitan el acercamiento de la escuela y comunidad; las formas de llevar a cabo, va desde las comunidades de aprendizaje a nivel de aula quienes se encargan de priorizar la construcción del conocimiento en forma colectiva. El aprendizaje es significativo y culturalmente relevante cuando todos los integrantes del grupo se encuentran implicados en su elaboración. Continúa con las comunidades de aprendizaje a nivel de escuela, donde la construcción de conocimientos y los cambios propuestos son producto del trabajo colectivo, que propugna la integración de la comunidad mediante una educación participativa que se concreta en todos los espacios, incluida el aula.

Otra forma, es a través de las comunidades de aprendizaje de entorno virtual; que son comunidades conectadas a través de la red virtual, ligadas por un interés común, determinado contenido o tarea de aprendizaje, de difusión o intercambio. Así como, las comunidades de aprendizaje a nivel territorial, constituidos por los grupos sociales en base a un territorio, que construye un proyecto educativo. Se busca desarrollar iniciativas desde una perspectiva cooperativa y solidaria, aprovechando los recursos humanos y materiales que existen en el territorio (Krichesky, 2006).

Es una forma de potencializar el desarrollo local de los contextos que rodean la escuela, además, es la posibilidad de construir un proyecto educativo que parta de las necesidades y fortalezas que tiene la comunidad, lo que implica según Torres (2001), una articulación entre escuela comunidad, educación formal, no formal e informal, a la vez la articulación de la familia que tiene un valor por sí misma y no se subsume en la comunidad. Contradictoriamente a los autores señalados la comunidad de aprendizaje en el contexto de la institución educativa objeto de análisis y el PEI no tiene existencia ni participación en la educación, consecuentemente la escuela se encuentra muy aislada, sola y hasta a espaldas de la comunidad.

En cuanto a la relación familia escuela se encontró que no existe diálogo permanente y se coincidió con lo señalado por Bello y Villarán (2009) quien plantea acabar con los prejuicios y señalamientos que tiene cada sujeto frente a la escuela y también que la escuela quite prejuicios de las familias y del mismo contexto, para lograr enlazar y entablar una adecuada y buena relación entre ambas. Los padres deben apoyar el trabajo que las directivas y docentes hacen con sus hijos, y la escuela debe tener en cuenta la influencia ejercida de las familias en el espacio escolar, brindando importancia a la sabiduría popular de la familia, esto con la finalidad de complementarse y hacer una cooperación entre la cultura popular y escolar (Bello y Villarán, 2009).

De igual modo, este vínculo escuela-comunidad busca que la escuela reconfigure su función de transmitir el legado cultural de la humanidad y que a la vez trabaje en colaboración con otras

instituciones, que brinde un protagonismo a los alumnos, desde lo local y lo global, posibilitando nuevos espacios de subjetividad, transformación y apropiación de los saberes y conocimientos (Krichesky, 2006).

Es necesario caracterizar la relación Escuela-Comunidad, desde los diferentes niveles de relación entre ambos grupos, niveles que permiten identificar dónde se está en la relación y hacia donde se pretende ir (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2014), a saber: Primer nivel: Desconocimiento. La comunidad y la escuela son dos instituciones separadas la una de la otra, no se establece ningún tipo de relación. Segundo nivel: Conocimiento. La escuela conoce la comunidad y sus problemas, pero no se deja impactar por ello, ni busca ningún tipo de vinculación. Tercer nivel: Reconocimiento. La escuela se acerca a la comunidad, reconoce sus realidades, y empieza a crear algunos niveles de confianza; se dan los primeros pasos de articulación.

Un Cuarto nivel: Acciones conjuntas, eventuales y ocasionales. Se colaboran en función de dar respuestas a necesidades puntuales de la comunidad. Quinto nivel: Articulación. La cooperación es continua, constituyendo una red de apoyo y compromiso permanente con los problemas de la comunidad y el Sexto nivel: Asociación. Escuela y comunidad, se reconocen en función de la promoción de la comunidad y de cada una de las personas. Realizan trabajo continuo, desde un proyecto colectivo articulado y leído en el PEI y el currículo de la Institución.

CONCLUSIONES

El proyecto educativo institucional (PEI) de la institución educativa sometida a estudio no es

pertinente a las demandas socioculturales de la comunidad campesina San Cristóbal. Las razones más importantes es que los propósitos (visión y misión) no se orientan a las expectativas de la colectividad local ni recogen las demandas de la comunidad, el currículo no articula con la cultura del contexto local y se desenvuelve de manera cerrada frente a los actores de la educación.

La comunidad San Cristóbal tiene la principal característica de ser eminentemente agropecuaria en cuanto a su actividad económica y en cuanto a sus creencias predomina las costumbres ancestrales del mundo andino y sus valores están ligados a la conservación de la naturaleza, la reciprocidad, la solidaridad y creencias mágico religiosas. Sus principales demandas están centradas en sus actividades económicas como apoyo con canales de regadío para fortalecer la producción de alimentos para su consumo y la comercialización en el mercado interno; asimismo la práctica de su identidad cultural mediante la educación informal.

La educación formal escolar que se imparte es una educación con fuerte influencia de agentes externos que no responde a sus expectativas, y con propósitos externos que terminan expulsando a los jóvenes fuera de su contexto. Es por ello que las familias y la comunidad no respaldan la educación formal que se viene impartiendo, ya que no responde a sus intereses los cuales están ligados básicamente al mundo agropecuario a su sistema de valores referidos a la relación hombre naturaleza que se puede observar en la laboriosidad, en la solidaridad colectiva, entre otros aspectos.

En vista que la institución educativa no tiene un trabajo colaborativo basado en el diálogo debido a las percepciones prejuiciosas de ambos lados como de la familia y de la escuela, es necesario superar

estas dificultades mediante la práctica del diálogo permanente, establecimiento de acuerdos para trazar un mismo horizonte y establecimiento de un conjunto de valores.

La relación escuela - familia no debe ser una “caja negra” de la que se sabe poco, y se supone y se espera mucho. Esta relación entre escuela-familia debe dejar de ser embrionaria y pasar a ser consolidada en la mayoría de las instituciones educativas. Hay la necesidad de cambiar los patrones actuales en cuanto a la relación para lograr mejores resultados; estos patrones son los frecuentes señalamientos que hacen los directivos y docentes al decir que “el problema es de los padres”, a “ellos no les interesa, ni les preocupa la educación de sus hijos”, “no se acercan a la escuela”, etc.

La escuela debe abrir su campo de acción a la familia y la comunidad para que exista una relación de apoyo y de colaboración entre cada uno de estos actores importantes. No sólo debe abrir para ciertos aspectos sino en general en todos los aspectos (académico, normativo, valores, cultural). Debe escuchar a cada uno de sus miembros para fortalecer su accionar en favor de la comunidad; debe darle el espacio para que sean entes activos y actores de su educación.

REFERENCIAS

Bello, M., y Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En López, N. (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. (pp. 115-166). Buenos Aires: UNESCO

Calderón Serna, Hader. (2014). *Rutas y sentidos pedagógicos para caminar hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje: Un aporte desde la pedagogía*

social latinoamericana. (Texto inédito sin publicar). Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

- Federación Internacional de Fe y Alegría (2014). *Las relaciones entre escuela y comunidad un medio para vivir la identidad de Fe y Alegría*. Recuperado de goo.gl/GQlvDn
- Henao, V., y Henao, S. (2013). *Recontextualización de Saberes. Una propuesta de formación civilista*. Facultad de Educación Universidad de Antioquia: Editorial Artes y Letras S.A.S
- Jaramillo, R., Morales Duque, L. F., y Zapata Gordon, A., (2004). Participación y Construcción de los PEI en instituciones de Educación Básica en Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 121-128. Recuperado de goo.gl/cDwXk5
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Recuperado de goo.gl/L06ODP
- Moleiro, M (2001). *Relatos para Educar en Valores*. Caracas-Venezuela. Editorial San Pablo
- Morales, L., y Zapata, G. (2000). *Participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (tesis de maestría)*. Recuperado de goo.gl/6PFaUz
- Ortega, J. (2004). *Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. I congreso iberoamericano de pedagogía social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social 8-10 de noviembre 2004, Santiago de Chile. Clase Inaugural
- Ramos, M. G. (2000). *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. Valencia-Venezuela. Editorial El Viaje del Pez. Dirección de Medios y Publicaciones. Universidad de Carabobo
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2001