

Pedagogía

COMUNIDAD EDUCATIVA: ESPACIO DE APRENDIZAJE Y PROMOTOR DE CULTURA

RAMON PEREZ PEREZ

RESUMEN

En estos últimos años, especialmente en España, se ha generalizado un proceso de debate y reflexión que, tanto desde el referente jurídico como desde propia teoría pedagógica, ha puesto en escena un discurso que abunda en la utilización de términos que pasan a engrosar el patrimonio de nuestra cultura político educativa y científica, en la que, por su universalidad, no se gana en precisión, univocidad, integración y coherencia.

Así, “democracia”, “participación”, “colegialidad”, “colaboración”, “profesionalización docente”, “comunidad educativa”, “consejo escolar”, y tantas otras, constituyen un repertorio terminológico que lejos de aclarar, llenan de más confusión, si cabe, todo el ámbito de lo educativo, en donde tienen cabida los más diversos intereses de los distintos grupos o sectores que concurren en él.

A partir de este complejo entramado, con este artículo, que incluye íntegramente una comunicación presentada al I Congreso Internacional de Didáctica (La Coruña: 1993) titulada “*Comunidad educativa. Hacia el desarrollo de un contexto integrador*”, se pretende contribuir a definir un espacio de compromiso educativo, como lugar de aprendizaje, en el que se sientan corresponsabilizados todos cuantos han sido llamados a formar parte del mismo, padres, profesores, alumnos y demás agentes educativos, o, lo que es lo mismo, la Comunidad educativa como espacio de socialización y aprendizaje.

ABSTRAC

In the last years, specially in Spain, have been generalized a debate and reflection process, from the juridical point of view and from the pedagogic theory point of view, about the use of terms in our political-educative and scientific culture, that because their universality, they lose their precision, univocal meaning and coherence.

“Democracy”, “participation”, “collegiaty”, “colaboration”, “profesional teaching”, “educative community”, “board of school” and so on, they constitute a terminological Universe wich confuse the educative field and they permit the entrance of differents groups or sectors interests.

With this article, that has been wrote taking as basis the comunication introduced to the I International Didactis Congress (La Coruña: 1993) with the title “Educative Comunity. Going to the developelment of a integrant context”, it ty to contribute to define a educative compromise space as learning place, where all the elements that compase the educative comunity must share responsibilities.

INTRODUCCION

Decíamos en el Congreso Internacional de Didáctica, celebrado en la Coruña el pasado septiembre, que “el titulo con el que se había convocado el congreso me daba la oportunidad de plantear algunas cuestiones que están en el substrato de un reciente trabajo sobre participación social en las instituciones educativas (Pérez Pérez, 1993 a), entre las que se halla intentar clarificar la naturaleza de las “relaciones educativas” que se han de establecer entre los distintos sectores o grupos que concurren en el centro escolar como facilitadores del proceso de formación”.

Formación que, en todo caso, no sólo la referiremos al alumno, como sujeto que justifica por sí mismo la escuela (Pérez Gómez, 1988), sino, también, a los demás agentes participantes, cuyos roles, aunque predeterminados tradicionalmente como influyentes, cabe replantearse, tanto en su naturaleza como en sus finalidades. Y que esto ya era tanto como el propio título de aquel Congreso “*volver a pensar la educación*”, que conlleva, necesariamente, volver a pensar la escuela, su papel y su estatus social.

La complejización de las relaciones culturales, la miti-mistificación de la escuela como lugar de aprendizaje, la extensión de la escolaridad, la plurifinalidad de la escuela y la recarga de los curricular, han hecho del ámbito educativo un lugar de concurrencia de tal número de teorías y prácticas pedagógicas que resulta poco menos que imposible discernir entre lo acertado y lo desacertado, lo mejor y lo peor y lo bueno y lo menos bueno, entre lo singular o relevante y lo anecdótico o vulgar.

Por otra parte, los usos y costumbre sociales, las prácticas políticas, el desarrollo productivo, tecnológico, económico y de las comunicaciones, generan, en la actualidad, climas culturales que se parecen en poco a aquellos otros que forzaron y determinaron que la escuela apareciese como un instrumento de socialización, con un marcado carácter reproductivo del patrimonio cultural acumulado a través de la historia.

Sin embargo, la propia dinámica de las sociedades actuales plantea el reto de ¿cómo dar respuesta a un futuro que éstas no pueden prever y que, por otra parte, se les acerca a velocidades vertiginosas?. Presentándose ante tal situación la tentación de sucumbir ante el imperio de la funcionalidad, de la educación de las habilidades, de la promoción de la competencia, de la desmantelación de los estados del bienestar, etc.

Es verdad que en los centros educativos, tal y como ya se ha puesto de manifiesto (Martín Moreno-Cerrillo, 1989, 1992 y Pérez Pérez, 1990, 1992, 1993a), se desarrolla una vida escolar más abierta al entorno, más extramuros, pero tampoco es menos cierto que éstas y otras prácticas no constituyen, salvo reconocidas y prestigiadas o prestigiosas experiencias, el desarrollo de un modelo que lleve aparejado un nuevo modo de entender la educación, y, menos aún, que esto responda a un planteamiento enraizado en las necesidades profundas de la sociedad y de la consecuente definición de ésta como modelo.

Además, en los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los individuos, al menos en su estadio de escolarización obligatoria, han de dedicar buena parte del tiempo a instruirse en técnicas básicas de alfabetización, en aquellos usos y costumbres sociales que constituyen el fondo patrimonial común para dar sentido a su intercomunicación y demás relaciones; esto es, dominio de códigos tan complejos como los lingüísticos, matemáticos, económicos, etc. o más sencillos como los de circulación vial, por ejemplo, y que, todos ellos, exigen, por principio, un acuerdo social mínimo sin el cual la propia sociedad entraría en crisis estructural y organizativa, en sus diversos niveles funcionales.

Pero, al mismo tiempo que se desarrolla esta tarea específica de la escuela, parece necesario desarrollar una conciencia social comprometida con la libertad y con la democracia, cuyo compromiso ha de empezar por los propios profesores (Giroux y H.K., 1990), por más que, en el pesimismo de algunos, la escuela parezca ser incapaz de superar su carácter meramente reproductor (Althusser, 1977 y Bourdieu y Paseron, 1977) o de correspondencia (Jakson, 1969 y Bowles y Gintis, 1981).

A las ideas de que la escuela no es más que un fiel reflejo de la sociedad, y que por tanto, han de darse en ella el mismo tipo de relaciones, problemas, expectativas, etc. o de que, por el contrario, la escuela ha de encender la antorcha de la transformación revolucionaria de la sociedad, consideramos que cabe, cuando menos, una tercera vía por la que, entre otras muchas, ha de ser ambas cosas. Es decir, la escuela tal y como la conocemos es un producto de la sociedad, generado precisamente para "su servicio" en el proceso de mantenimiento y mejora de sí misma, por más que los grupos que controlan la sociedad traten de mantener su hegemonía social, no sólo a través de los mecanismos de control político, productivo y económico, sino también ideológicamente, a través de la escuela. Pero no habremos de ignorar que, en cualquier caso, todos los grupos, tendencias, ideologías, etc., al igual que lo hace el propio estado, tratan de ejercer su influencia en la sociedad, utilizando como una de las vías posibles la que se da a través de la escuela.

Por tanto, la bondad de las tesis radicales, probablemente más acertadas en otros tiempos, en la actualidad se vuelven poco consistentes, incompletas y de compleja, cuando no dudosa, demostración. Los agentes de socialización, podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que casi en su plenitud, se escapan al control de la escuela y de la familia (Pérez Pérez, 1993b), pues hoy están más presentes en los medios de comunicación social, en la calle y, muy especialmente, en la TV.

DELIMITACION DE ALGUNOS PROBLEMAS

Vivimos en una situación en la que, a pesar de todo, hay unas altas dosis de inconformismo acerca de lo que la escuela es y lo que la escuela da, las fuerzas sociales, las familias, el profesorado, los administradores, etc., se sienten empujados a acomodar la educación a las nuevas necesidades de los individuos y de los grupos sociales, diríamos, por extensión, que la sociedad en su conjunto no satisfecha con lo que la escuela es ni con lo que la escuela da.

Los educadores, pedagogos, politólogos, administradores de la educación, investigadores, etc., también admiten, probablemente llevados por la corriente, que el sistema educativo, en general, y la escuela, en particular, necesitan adecuarse "a las demandas y exigencias sociales para lo cual resulta inevitable introducir periódicamente procesos de reforma e innovación educativa" (De Miguel, 1993:SI).

Esto no ha de llevarnos a creer que las reformas educativas carecen de contestación, sino más bien al contrario, pues como afirma el propio De Miguel (1993:51) "todo proceso de reforma genera uno de contra-reforma", quizás como un mecanismo de defensa psicológico para garantizar el estatus adquirido, sobre todo por aquellos que ven amenazada su posición. Además, este fenómeno de la resistencia al cambio no es nuevo, ya es analizado por P. H. Coombs en 1968, cuando se publica por primera vez su obra "La crisis mundial de la educación" bajo el título de "The world educational crisis".

Sin embargo, en la realidad, ni la respuesta de la reforma se corresponde con las necesidades-expectativas despertadas, ni la contrarreforma impide el cambio de situaciones que se creían en un estatus-quo con vocación de permanencia, quizás porque los fenómenos que envuelven todo el "hecho de la educación" son tan complejos e intervienen en él tal número de variables que cualquier enfoque por completo que se pretenda, al final, siempre resulta ser parcial (Escolano et al. 1,985, Pineda, 1991).

Aunque salvando la distancia en el tiempo y en las circunstancias, nos apoyaremos en alguna de las ideas que ya expusiera Coombs (1971:240) cuando señalaba como factores desencadenantes de la crisis mundial de la educación los siguientes:

- a) Desbordamiento estudiantil.
- b) Aguda escasez de recursos.
- c) Aumento de los costos.
- d) Inadaptación del producto.
- e) Inercia e Ineficacia.

Sin prejuicio alguno hacia esta clasificación de factores, nos parece necesario realizar algunas puntualizaciones:

En primer lugar, es evidente que los tres primeros se hallan íntimamente ligados entre sí, tratan de dar respuesta adecuada a un problema de la cantidad de educación, en base al número de alumnos que la han de recibir, y que no sólo se trata de más dinero, aunque este sea un problema que afecta a todos los sistemas educativos, sino de recursos, en sentido genérico, y de la calidad de éstos. Así, formación del profesorado y reclutamiento del mismo, curricular, medios educativos, organización de espacios y tiempos, extensión de la escolaridad (más alumnos y más tiempo escolariza-

dos), etc., subyacen, junto con otra gran cantidad de variables, en la definición de esos factores.

Que, los dos últimos factores también comparten ciertas dosis de interrelación por cuanto se hallan muy ligados a las finalidades de la educación, se sitúan en el nudo que define la concurrencia de los grandes ejes de la finalidad, del producto y del método, incluyendo en éste las actividades. Es decir, el para qué, el qué y el cómo.

En segundo lugar, que si bien siguen teniendo vigencia aquellos planteamientos, en la actualidad, y para los países más desarrollados, recobra una mayor importancia todo lo que tiene que ver con estos dos últimos factores, especialmente lo que se sitúa en la finalidad de la educación y cómo ésta contribuye a desarrollar al hombre político, toda vez que, con referencia a éste, es posible hablar de libertad, responsabilidad, y capacidad para desarrollar una sociedad política autónoma de naturaleza democrática. Hasta el punto de que alguno de los problemas más próximos al espacio vital de la escuela pueden ser los que figuran en el gráfico n° 1.

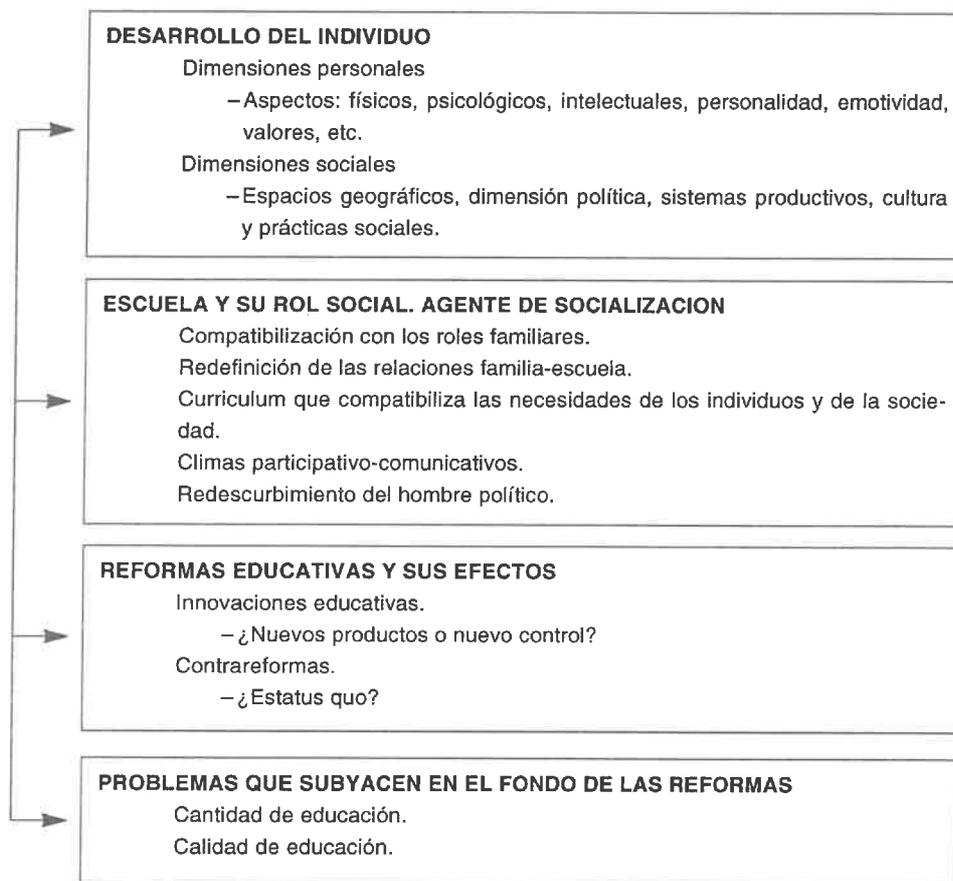


Gráfico 1. Delimitación de los núcleos problemáticos. Individuo – escuela – sociedad (Pérez Pérez, R., 1993).

Pero en el contexto definido por la familia, la escuela, y, dentro de ésta, sus distintos niveles, desde preescolar hasta bachillerato e incluso la universidad, surgen problemas que tienen un planteamiento no sólo socio-político, y que ha de ser abordado por la educación, sino que entran en liza otras cuestiones tan básicas y elementales como aquellas que son decisivas en/para el desarrollo del individuo, esto es, afectividad, desarrollo psico-físico, destrezas psico-motoras, desenvolvimiento cognitivo, promoción de valores, etc., y que han de ser desarrollados en un clima de identidad, estabilidad y continuidad, que no pueden ser alterados sin riesgo de generar daños irreparables en las estructuras psico-sociales (proceso de crecimiento y desarrollo) de los propios sujetos. Es esto que se llama el equilibrio y la madurez personal y social.

Así, releendo alguno de los problemas que ahora están presentes en la definición de una educación de calidad, que responda a las inquietudes que tiene el individuo y la sociedad en momentos tan vulnerables como los actuales, cuya inestabilidad afecta no sólo al conocimiento y a las ideas, sino también a aquellas otras dimensiones que servirían de puntos de referencia a los individuos, tales como las fronteras geográficas, las estructuras políticas del estado o la armonía del propio medio físico, por ejemplo. Hoy, como nunca, todo se ha vuelto frágil, light, vulnerable, mutable y momentáneo. Es el postmodernismo en carne y hueso (Lyotard, 1979; Lipovetsky, 1986).

Pero también, nunca, como ahora, la propia supervivencia del hombre ha dependido tanto de su propio atino, en un tiempo en el que también se siente más desprotegido y desamparado que nunca, quizás, como resultado de sus propios desaciertos.

Desde una perspectiva que trate de abordar estos y otros problemas que determinan el espacio en el que ha de irrumpir la educación, es preciso definir un contexto que permita conjugar los distintos niveles de realización de las finalidades educativas, de los productos y del método por medio del cual éste se pretende lograr.

En esta idea, entendemos, es preciso generar un compromiso y corresponsabilidad, de base lo más amplia y estable posible que nos acerque a la definición del "fondo común" del proceso de culturización y que, sin violentar ese proceso universalizador de la cultura, contemple al individuo en su realidad diaria, con sus posibilidades y limitaciones, y en los problemas vitales de todos los días.

Evidentemente, las fuentes fundamentales de las problemáticas que deberemos abordar son aquellas que se sitúan en:

- La definición del papel de la escuela en el seno de la sociedad.
- La extensión de los roles familiares clásicos, en relación con la tarea educativa, en consonancia con las características de los nuevos tipos de familia que se están generalizando.
- Redefinición de las relaciones padres-madres-escuela en las que aparecen rasgos de identidad menos definidos, más flexibles, abiertos y cambiantes.
- Diseño de curricular que compatibilicen las exigencias vitales del procesos de socialización cada vez más complejos, con mayor costo en su desarrollo y menos perdurables en el tiempo y en el espacio, y permitan al individuo desarrollar aquellas dimensiones más íntimas y personales.
- Generar climas participativo-comunicativos de crecimiento personal, grupal, comunitario y social amplio.

— Redescubrir al hombre político frente al hombre “vacío y ahistórico” (Lipovetsky, 1986).

COMPONENTES PARA UNA PERSPECTIVA INTEGRADO

En el informe al Club de Roma “Aprender, horizonte sin límites” (1979) ya se anticipaban algunos elementos que, no por el tiempo transcurrido, han dejado de tener vigencia actualizada.

Establecía este informe una serie de principios definidores de lo que se ha de entender por un aprendizaje innovador, capaz de hacer frente al desafío de cambiar “un modo de adaptación inconsciente a otro de anticipación consciente” (idem, p. 39), cuyos elementos más definitorios de este tipo de aprendizaje son los que quedan definidos por las relaciones (interacciones), el lenguaje, los valores y las imágenes (Ibidem, 63-70). Entre los factores que pudieran estar en la base de ese nuevo tipo de aprendizaje, creemos que cabe recuperar y recordar los siguientes (gráfico nº 2).

MODELO EDUCATIVO DE PRACTICAS ANTICIPADORAS CONSCIENTES

Desafío a la complejidad

– Diferenciación, reestructuración, perfeccionamiento

Generación de contextos amplios

– Multiplicar contextos, explotar contextos en sus recursos, comunicación interpersonal abundante.

Promocionar las características de los aprendizajes relevantes

– Anticipación, participación y resolver dilemas de la participación

Promocionar objetivos acordes con la libertad humana

– Libertad, autonomía, corresponsabilidad, individualidad y sociedad

Gráfico 2. Componentes para una perspectiva integradora.

a) Desafiar la complejidad.

Se trataría aquí de buscar fórmulas capaces de superar viejos esquemas de enfrentarse a la complejidad, consistentes en la simplificación, con el evidente peligro de caer en los reduccionismos. La alternativa se presenta aquí más bien como una capacidad para “absorber” esa complejidad mediante la diferenciación, la reestructuración y el perfeccionamiento de los medios con los que se le ha de hacer frente. La forma de afrontar este reto está en la aceleración de los aprendizajes.

b) Generar contextos amplios

Estos vienen dados por los niveles de interrelación e interdependencia entre los distintos ámbitos y que amplían los valores que encierran por sí mismos o de forma aislada, los procesos de comprensión se van complejizando.

Esta situación hace que los aprendizajes a nivel individual sólo sean innovadores si las informaciones concretas y puntuales son contextualizadas en visiones distintas o más amplias que las que las ha generado. A nivel social, los aprendizajes sólo adquirirán comprensión completa en los debates públicos que supongan una actitud crítica ante los modelos político jurídicos, económico-sociales, tecnológico-productivos, etc.

El problema se presenta aquí en la relación entre aprendizaje individual y aprendizaje social, pues aun cuando el aprendizaje social depende del aprendizaje de los individuos, éstos no van al ritmo que se realiza aquél. Por otra parte, son pocos los individuos que, de una forma activa y comprometida, participan en el proceso de aprendizaje social.

Sin embargo, el problema de las dificultades de los aprendizajes suele residir en el olvido de los contextos, la reducción de éstos dificulta la comprensión de normas, valores, pautas culturales, informaciones o aplicaciones tecnológicas.

La alternativa se presenta aquí en la ampliación del horizonte de los contextos. Es decir, que el individuo realice un aprendizaje innovador basado en la interacción de una amplia gama de contextos. Y si el peligro pudiera ser el de la subjetividad dada por el contexto, ésta ha de ser superada por la comunicación interpersonal, mediante la cual los contextos se someten a debate.

Pues sólo en la “confrontación” de los significados individuales, éstos pueden ser validados y compartidos, sin perjuicio de que se produzca una “reserva” flexible personal de cada individuo.

La “reserva” no compartida, unilateral y aislada de contextos y significados puede llevar a reduccionismos estériles, posicionamientos de intolerancia y comportamientos de marginación e injusticia por cuanto favorecen las situaciones de partida.

c) Promocionar las características de los aprendizajes relevantes e innovadores.

Dadas las peculiaridades de los problemas que ya se han esbozado más arriba, los aprendizajes tienen que invertir su orientación y más que ser aprendizajes sobre el pasado han de ser aprendizajes hacia el futuro, más que aprendizajes en la individualidad, insolidaridad y competitividad, tienen que ser aprendizajes en la colaboración, el compromiso y la cooperación. O, siguiendo el informe a que hacíamos referencia, habrá de ser un aprendizaje de “anticipación y de participación” (p. 48).

Anticipación.

¿Qué significado tiene hoy la anticipación?. Creemos que la situación por la que atraviesa la sociedad exige, necesita, que los aprendizajes sean de tal naturaleza, que el individuo sea capaz de prever, anticipar las consecuencias de las situaciones y de las decisiones que se toman en la actualidad, y no sólo en el afán de intervenir en el doble sentido de una única dirección, provocar, facilitar lo deseable o frenar-evitar lo indeseable, sino en la búsqueda de otras direcciones, alternativas más abiertas y posibilitadoras de una influencia más consciente sobre el devenir.

Algunas de las notas definidoras del aprendizaje anticipador son aquellas que se manifiestan en las actitudes que los individuos desarrollan ante los acontecimientos, ya sean naturales o provocados por el hombre, pues no sólo se trata del acto en sí de la previsión, sino, y al mismo tiempo, de tomar responsabilidad individual y colectiva sobre los acontecimientos en base a la influencia ejercida o dejada de ejercer sobre ellos.

Aquí juega un importante papel la definición de dimensiones básicas del propio aprendizaje, de las conductas y de las conciencias individuales y sociales, pues se cruzan el “deber ser”, el “ser”, “lo posible”, “lo deseable” y lo que “se hace” (Pérez Pérez, 1993a).

Esto tiene un importancia capital, no sólo desde una perspectiva social, sino del curriculum en cuanto que orientado a una acción concreta de intervención educativa. Pues no habremos de contentarnos con el desarrollo de un modelo, la formulación de unas hipótesis o el establecimiento de unos criterios, sino que, además, deberemos de clarificar y extraer a la luz aquellos presupuestos más ocultos de nuestras propuestas o acciones, sean éstas individuales o colectivas. Es la justificación del debate entre curriculum explícito, curriculum ausente y curriculum oculto.

Participación.

Las condiciones del postmodernismo, las de la empresa flexible (Töffler, 1985), las de una sociedad abierta y en crisis generan situaciones en las que los dirigismos, el autoritarismo o las imposiciones desde arriba dejan de tener efectos lineales en el hacer, en el pensar y en el sentir.

Si, generar un aprendizaje de anticipación ofrece la oportunidad de establecer una “solidaridad en el tiempo” (Botkin et al., 1979:53), la participación lo hace en la dimensión del espacio físico, en tanto que se convierte en actividad social.

Son numerosas las investigaciones sobre dinámicas sociales y psicología de las organizaciones que ponen de manifiesto la fragilidad de las tomas de decisión y de las reuniones para la deliberación (Sánchez Alonso, 1991:31 y ss.); por tanto, no es posible que, en situaciones de crisis generalizada y permanente como la que se está instalando en nuestras sociedades, nos permitamos el lujo de despilfarrar esfuerzos para boicotear soluciones en vez de apoyar y corresponsabilizarse en tomas de decisión.

La participación es necesaria no sólo como proyecto de futuro sino también como acuerdo presente para poner en marcha las propuestas y las soluciones adoptadas o a adoptar.

La participación como perorata es utilizada con excesiva frecuencia en los discursos políticos, económicos-sociales y hasta en la literatura pedagógica. Los regímenes políticos de las democracias modernas proclaman su naturaleza “democrática” y “participativa”, generando marcos jurídicos que salvaguardan principios que se consideran de tal identidad.

Sin embargo, como dice el refranero popular, “del dicho al hecho hay un trecho”, y todos sabemos que una cosa son los marcos formales, los discursos o los continentes, y otra cosa, casi siempre muy distinta, la realidad, las prácticas, las actitudes y la promoción de valores; es decir, los contenidos de esa participación. Es más, desde una perspectiva política, los inconvenientes para la participación son bastante más abundantes que lo que sería de desear.

De los numerosos trabajos que sobre participación social y educativa se han hecho, se podrían extraer conclusiones acerca de las características que debería de reunir una participación de naturaleza tal como la que propugnamos:

- La participación tiene que ser voluntaria, esto es, el reconocimiento del derecho a participar no ha de llevar implícita su imposición, pues las responsabilidades y obligaciones inherentes a la participación entran en el ámbito de la individualidad del sujeto (conocimiento, responsabilidad, libertad y autonomía). Por otra parte en los ámbitos en los que se ha impuesto supuso más un freno que un incentivo.
- La participación ha de ser, ante todo, comprensión de los problemas, análisis de la complejidad de los fenómenos y sintonía de la anticipación. Las soluciones serán una consecuencia inmediata de tal comprensión, y más que participar en la toma de decisión lo verdaderamente importante es participar en el apoyo a las soluciones como cauce natural de la comprensión.
- La participación guarda una interacción muy estrecha con el aprender, pues el aprendizaje es, ante todo, interacción con los demás individuos, confrontación de puntos de vista y búsqueda conjunta de alternativas, sin esa “puesta en común” los procesos de aprendizaje se vuelven vacíos, huecos y sin contenido de aplicación. Como se señala en el informe al que hemos hecho referencia (p.55), “el potencial de aprendizaje relevante e innovador está en función del grado de participación efectiva”.
- Las fórmulas educativas antiparticipativas, verbigracia la lección magistral, no habrá de dar paso a alternativas que, por muy novedosas que se presenten, renuncien a la participación. Así, los medios tecnológicos de la enseñanza pueden desplazar el monólogo del profesor por otros monólogos entrecortados, tecnología de imágenes, etc., pero tan pasivos como lo era él de aquella.
- Tanto la participación como la no participación han de llevar el grado correspondiente de corresponsabilidad, pues la implicación en los problemas casi siempre se da, tanto si se participa como si no.
- La participación deberá de resolver, al menos, cinco complejos dilemas:
 - a) Permeabilizar la sociedad y no hacer de la participación una cuestión de expertos, de élites políticas y profesionales de especialidades.
 - b) Compatibilizar los niveles de especialización que exige la cualificación profesional de los individuos en las distintas ramas del saber, de la producción y de los servicios con un compromiso social de todos y cada uno de los ciudadanos en los problemas que comprometen a la sociedad.
 - c) Conjugar el justo equilibrio entre lo que es la participación inmediata, de naturaleza local, lugar en el que tienen su origen los problemas y conflictos sociales, y la más mediata, que se manifiesta en los niveles superiores de la organización política, regional, estatal e internacional.
 - d) Generar la disponibilidad esforzada de los ciudadanos y ciudadanas para el compromiso social, compatibilizándolo con el resto de responsabilidades laborales. Esto lleva a un doble esfuerzo, por una parte, asumir mayor número de responsabilidades y tareas y, por otra, renunciar a un tiempo de ocio, cada vez más valorado en las sociedades modernas, hasta el punto de llegar a convertirse en un fin en sí mismo.

- e) Reducir las situaciones de apatía o aislamiento de relación social. Pues es evidente que la complejidad de la sociedad actual genera, a veces, situaciones poco propicias para una cierta armonización con la naturaleza, lo que puede llevar a la búsqueda de una inmersión exclusiva en ésta, desarrollando mecanismos de inhibición en la participación o establecimiento de relaciones sociales. El individuo no ha dejarse atrapar por contextos únicos, aislados ni reduccionistas, sino que ha de estar alerta a la multiplicidad de contextos que configuran su entorno tratando de identificar los valores dominantes y las relaciones de conflicto que se establecen entre éstos.

d) Promocionar objetivos que sintonicen con la dignidad humana.

Algunos de estos objetivos están en relación con los valores que definen esa dignidad humana y que podrían ser formulados del siguiente modo:

Libertad y autonomía.

Son conceptos que tienen una interdependencia causal pues no hay libertad sin autonomía ni autonomía sin libertad.

El individuo libre es aquel que puede autodeterminarse, tiene capacidad y posibilidad de elección y actuación. La autonomía sólo se da en las situaciones en las que los sujetos son capaces de tomar decisiones al amparo de un sistema coherente de objetivos, recursos y estrategias. Lo que no ha de suponer que el individuo desarrolle comportamientos al margen de los condicionantes externos, sino que precisamente en tal autonomía es en donde reside la facultad de compatibilizar las condiciones externas y dar respuestas integradoras (adaptación inteligente, racional y plenamente consciente a la realidad).

Desde esta perspectiva, la escuela, como contexto formativo, tiene que ser crítico, pues sólo se genera autonomía cuando se ha desarrollado el sentido crítico-reflexivo-colaborativo.

La autonomía y la libertad, al igual que la participación, son objetivos básicos que ha de desarrollar toda forma de educación, sin embargo, tales Objetivos no se alcanzan cuando en los procesos de su logro no está presente esta posibilidad, que el sujeto sea capaz de aprender por sí mismo.

Corresponsabilidad y compromiso.

El individuo no vive solo, su proyección natural es la interaccionar con los demás individuos, y no precisamente en un proceso de disputa de la exclusividad, sino en una tarea de interdependencia, de colaboración y de cooperación.

No es necesario acudir a un discurso de naturaleza filosófica para justificar estos planteamientos, basta remitirnos a las experiencias y ejemplos que nos ofrecen personas, grupos y sociedades con su forma de hacer.

La autonomía y la libertad no pueden ser excusa para la insolidaridad ni la ausencia de compromisos interpersonales o sociales. Sino que, precisamente, tal autonomía y tal libertad han de ser la fuerza permanente que generen solidaridad y compromiso social.

Individuo y sociedad.

Si el análisis que venimos realizando lo hemos establecido respecto del individuo, la razón no es otra que situar el proceso de aprendizaje en el componente activo de la sociedad en general y de los grupos sociales en particular. Sin embargo, las características y los objetivos de los aprendizajes deberán de tener un alto grado de coincidencia en la dimensión personal y en la social. Por tanto, cuanto se ha dicho para individuos es válido también para los grupos y los contextos sociales más amplios. En este sentido no hemos de ignorar los procesos de universalización de las sociedades, fenómeno que viene favorecido por los medios de comunicación, que facilitan tanto la movilidad física de los individuos por razones económicas, culturales, de ocio, etc., pero también por la universalización de los idiomas y los medios de difusión como son la televisión, la radio, la telefonía, el fax y los materiales compilados (música y literatura).

HACIA LA DEFINICION DE CONTEXTOS DE NATURALEZA INTEGRADORA. LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En nuestro trabajo sobre la participación social en lo educativo (Pérez Pérez, 1993 a) ya hemos puesto de manifiesto cuales son los grandes problemas que tiene planteados la escuela como espacio de referencia para la Comunidad Educativa, cuyas dimensiones básicas pudieran ser las definidas en el siguiente gráfico (gráfico nº 3).

DIMENSIONES A CONSIDERAR

Comunidad educativa y marco jurídico amplio.
Profesionalidad-profesionalización docente.
Cultura participativa y estructura organizativa.
Comunicación positivo-colaborativa
– Padres / Profesores / alumnos.
Interrelación administraciones y subsistemas educativos.
Finalidades educativas-objetivos de aprendizaje contextualizados en los espacios vitales.

Gráfico 3. Definición de contextos de naturaleza integradora. La comunidad educativa. (Pérez Pérez, R., 1993).

Y aunque la Comunidad Educativa puede ser referida a ámbitos-contextuales muy diferentes, desde la familia como comunidad, hasta las nacionalidades o espacios supranacionales como ámbitos más amplios, de metaculturización, pasando por situaciones tan definidas como las del aula (profesores y alumnos), quisiera dedicar estas últimas líneas a reflexionar sobre las posibilidades reales de la Comunidad Educativa

definida como espacio físico-social en el que tiene influencia el centro educativo como subsistema del subsistema educativo del sistema social

Aclaradas las grandes directrices que mueven nuestro planteamiento nos parece oportuno señalar que los grandes problemas que se plantean hoy en la escuela podrían quedar relacionados con los siguientes factores (Pérez Pérez, 1993 a):

- Definición de la propia Comunidad Educativa de acuerdo con el marco Jurídico-constitucional
- Dificultades y dilemas de la Profesionalidad/profesionalización docente.
- La cultura participativa en los distintos niveles en los que se resuelve la estructura organizativa de la Comunidades escolares.
- La comunicación positiva y colaborativa entre los tres sectores más directamente implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: padres, profesores y alumnos.
- Las interrelaciones entre los distintos niveles de la administración pública con responsabilidades en el sistema educativo y/o sus subsistemas.
- Las finalidades educativas y los grandes objetivos de aprendizaje contextualizados en el espacio vital de los sujetos que aprenden.

A partir de esta situación nuestra propuesta se centra en la definición de un contexto de formación humana en la que la participación sea el motor de su actividad. Para ello tomamos las palabras de Griéger (1990:14) cuando plantea como principios básicos de la educación “la participación, la promoción y la animación” (figura nº 4).

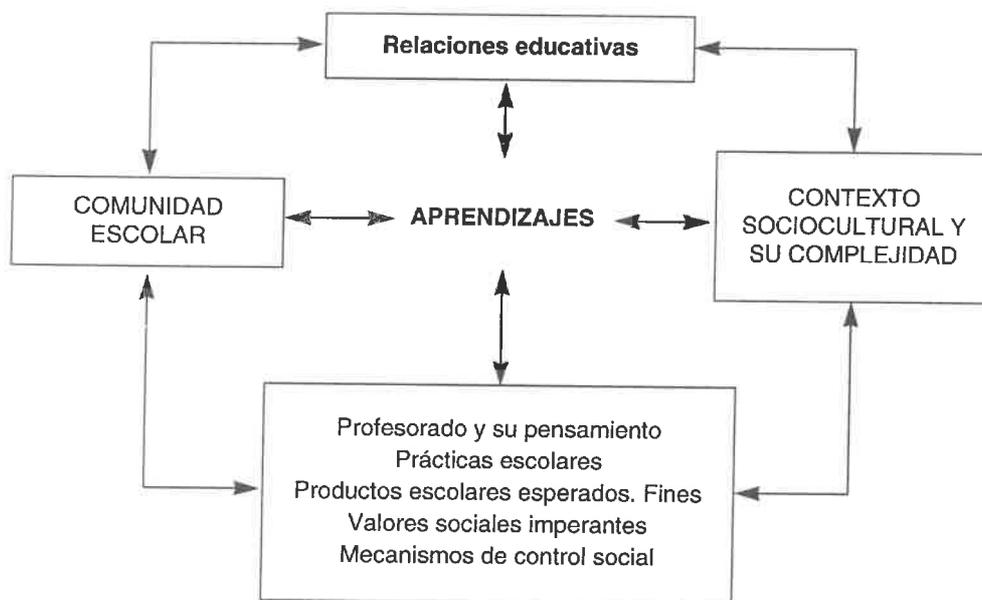


Gráfico 4. Relación educativa. Hacia un nuevo espacio del aprendizaje (Pérez Pérez, R. 1993).

Participación que habrá de ser considerada como método que se extiende desde la propia definición de los objetivos hasta el análisis crítico de los resultados obtenidos, método de proceso y método de gestión y funcionamiento de las instituciones.

La promoción recobra aquí un doble sentido; promoción de los individuos, de los grupos y de la sociedad y promoción de los valores permanentes y actualizados que habrán de ser cauce de su propia promoción en el proceso de su enseñanza-aprendizaje-desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona, Anagrama.
- Botkin, J. W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid, Santillana, Aula XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México, Siglo XXI.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
- Escolano, A. et al. (1985). *Resistencias a la Innovación en el profesorado de Bachillerato*. Salamanca, ICE.
- Gimeno S., J. (1989). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, M.E.C.
- Griéger, P. (1990). *Animar la Comunidad Escolar*. Madrid, Narcea.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. París, Le Minuit. Traducido al castellano en 1984. Madrid, Cátedra.
- Martín Moreno-Cerrillo, Q (1989). *Establecimientos escolares en transformación: El centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid, CIDE.

- Miguel Díaz, M. de (1993). "Innovación educativa y desarrollo profesional docente". En AA.VV. (1993). *Profesionalización docente y Reforma Educativa*. Gijón, Centro Asociado de la UNED.
- Pérez Gómez, A. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". En *Educación y Sociedad*. Madrid, nº 8, pp. 59-72.
- Pérez Pérez, R (1993a). *La participación social en las instituciones educativas. Una perspectiva integradora*. Madrid. UNED. Trabajo inédito (Tesis doctoral).
- Pérez Pérez, R. (1993b). "Educación y los nuevos medios (Reflexiones sobre los medios y su papel en una sociedad tecnológica. Pedagogía de los medios y Pedagogía con los medios). *Magister*. Oviedo, Escuela Universitaria de Magisterio. Nº 11 (en prensa).
- Pérez Pérez, R (1990). *Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, septiembre de 1990.
- Pérez Pérez, R. (1992). *Participación del alumnado y cultura escolar*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla, diciembre de 1992.
- Sánchez Alonso, M. (1991). *La participación, metodología y práctica*. Madrid, Popular.
- San Fabián Maroto, J.L (1992). "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". *Ponencia presentada al 11 Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, diciembre.
- Torres Santomé, J (1991). *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.

