EDUCACIÓN PARTICIPATIVA PARA EL DESARROLLO LOCAL

por
LEONOR MARGALEF GARCÍA*

La educación es una herramienta
para practicar la libertad,
para cultivar la esperanza,
para desocultar la realidad,
para leer el mundo y la vida,
para recuperar la palabra,
para hacernos personas críticas
y transformar la sociedad.

PARRA, S. (1997)

Términos como los que titulan esta ponencia «educación», «participación», «desarrollo local» y tantos otros que se utilizarán a lo largo de la misma «cooperación», «democracia», «calidad» han sido objeto de diferentes significados, muchas veces contrapuestos, y en muchos casos se ha producido un vacío conceptual. La ambigüedad terminológica que rodea a estos términos provoca una peligrosa indefinición y a veces una sutil manipulación que desvirtúa su real significación. Como señala Naredo (1996, p.131), «la inflación que acusan algunos términos de moda en las ciencias sociales induce a utilizarlos más como conjuros que como conceptos útiles para comprender y solucionar los problemas del mundo real». Por tanto, es importante reconocer que el significado que le otorguemos a estos conceptos dependerá de la función social que le asignemos a la educación y concretamente a las instituciones educativas, del significado que la institución educativa adquiera dentro de una comunidad

* Profesora Asociada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

social determinada y de los supuestos ideológicos y éticos de los que partamos.

Desde diferentes enfoques teóricos, posturas ideológicas y políticas existe un acuerdo generalizado en admitir que el desarrollo local debe implicar a la población y sustentarse en la participación activa de todos los agentes sociales involucrados. Distintos sectores reconocen que el éxito de un plan de desarrollo local depende de la participación de los actores sociales y especialmente de sus aportes personales (capacidades, actitudes, conocimientos) como principal recurso para lograr un desarrollo sostenido e integral. Las diferencias, los desacuerdos o las contradicciones aparecen a la hora de definir que se entiende por participación de los agentes sociales en el desarrollo local, de cómo se lleva a cabo dicha participación, de qué capacidades, destrezas, actitudes, intereses, conocimientos se requiere para lograr ese desarrollo local. Aquí es donde surgen las contradicciones y conflictos.

PARTICIPACIÓN

El término participación está rodeado de una especial ambigüedad e incertidumbre, y podemos referirnos a la demanda de participación desde un extremo muy restringido en el que aparece ligado a información hasta un nivel muy amplio y abierto relacionado a la toma de decisiones.

Generalmente cuando aludimos a participación lo hacemos en el sentido de participación como invitación, es decir, llamamos, convocamos, invitamos a que se adhieran a algo que ya está diseñado, organizado o estructurado. En este sentido, el participante tiene que adecuarse al otro. En realidad la participación aparece como una formalidad, un adorno, una declaración de intenciones.

Es habitual, especialmente desde los que detectan el poder, confundir participación con información. De este modo, participar es informar, comunicar actuaciones y decisiones. Esta comunicación suele recorrer una vía formal y unidireccional. Lo cual no significa que dicha información sea comprendida ya que toda información implica formación.

Existe un nivel de participación que supera la información para llegar a la consulta, al debate, al planteamiento de sugerencias y alternativas, lo cual no garantiza que la consulta se traduzca en una práctica o una acción. Y raras veces accedemos a la participación ligada a la toma de decisiones conjunta, a la ejecución compartida por todos los miembros de una comunidad. Desarrollar una práctica par-

ticipativa en este sentido más amplio supone un proceso de aprendizaje muy complejo y de largo plazo. Hay que tener presente que la participación no se genera espontáneamente, sino que a participar se aprende, y por tanto requiere de un proceso formativo previo, aquí es donde la educación cumple una función esencial.

Como señalan Denche y Alguacil (1993), la participación supone instalarse en la dimensión de una triple confluencia que articula la descentralización, la capacidad de gestión y la capacidad de decisión. Así entendida puede convertirse en una alternativa a la visión de la participación como invitación.

Está claro que no hace falta hacer un alegato acerca del porqué y para qué de la participación, pues a nivel del discurso y las palabras está ampliamente aceptada y se convierte en una cuestión engañosa porque da la sensación de que puede hacerse efectiva. Como señala Saramago, tal vez el peor mal esté en las palabras, en las palabras que falsean, en las que mienten, en las que engañan. Esas palabras que nos impiden ver el otro lado de las cosas, y también el otro lado de las palabras. A modo de resumen, podemos mencionar algunas premisas relacionadas con la finalidad de la participación:

— Permite un mejor conocimiento de la realidad y por tanto facilita la intervención para su mejora y transformación.
— Contribuye a la formación cívica de los ciudadanos, lo cual redundará en el fortalecimiento de las instituciones y acciones sociales.
— Potencia la diversidad y el pluralismo si permite el ejercicio de la libre expresión.
— Favorece la responsabilidad social y la solidaridad colectiva.

Pero el contexto actual nos muestra una desconexión entre lo institucional, a diversos niveles, administrativo, político, económico, educativo, y los actores sociales y ocasiona una deficiente cultura participativa. Si bien se presenta la paradoja de una denuncia permanente de la falta de participación de los ciudadanos, de los padres, de los alumnos, de los profesores, de los jóvenes, de las asociaciones. La contradicción está en que, por un lado, muchas veces los ciudadanos no saben participar, aunque quieran no saben cómo hacerlo, y por otro, no se ofrecen los canales adecuados para potenciar su participación. Lo cierto es que el contexto socieconómico genera exclusión en muchos casos y en otros no facilita la participación productiva; en el contexto sociopolítico nos movemos cada vez más por el mecanismo de la delegación y la abstención, aumenta la crisis de legitimidad, se extienden fuertes corporaciones que concentran la participación y

toma de decisiones en manos de unos pocos; y el contexto ideológico privilegia una racionalidad tecnocrática y positivista. Pero así expresado podemos caer en el riesgo de la simplificación y el reduccionismo, necesitamos analizar estos contextos con más profundidad.

FACTORES CONTEXTUALES QUE CONDICIONAN LA PARTICIPACIÓN

Sin duda deberíamos comenzar analizando el contexto socioeconómico, sociopolítico, ideológico y cultural en el que estamos inmersos para descubrir por qué predomina la idea de participación como invitación o simplemente por qué no se genera una praxis social participativa.

La realidad actual ha sido ampliamente analizada y no es objeto de este trabajo, sí lo es llamar la atención de algunos factores que inciden en la participación de los ciudadanos y en las consecuencias que los mismos tienen sobre la educación y más precisamente sobre sus actores sociales, profesores y alumnos (Torres Santomé, 1996; Hargreaves, 1996; Rattray-Wood y Parrot, 1989)[1]:

— Internacionalización/globalización de cuestiones económicas, políticas, culturales, religiosas, ecológicas, militares. En todos estos ámbitos el término internacionalización es cada vez más frecuente. Se traspasan los escenarios locales para ampliar los límites territoriales; quizás, donde se hace más evidente es en la esfera de la economía, en donde los modelos de producción y consumo se están internacionalizando cada vez más. Se vive un proceso progresivo de interacciones y dependencias recíprocas entre las distintas partes del mundo, aunque el grado de interdependencia alcanzado varía de acuerdo a las culturas, sociedades, Estados y también se manifiesta de modo diferente según las dimensiones que analicemos. Es mucho más eviden-

[1] RATTRAY-WOOD y PARROT (1989,) siguiendo a Habermas, señalan que los países democráticos de Occidente están surcados por una crisis que se manifiesta de diferentes modos: crisis económica, crisis de racionalidad, crisis de legitimidad y crisis de motivación. Éstas están interrelacionadas y en una crisis concreta de un Estado se encuentran componentes de cada una de ellas. Además producen un efecto expansivo hacia todos los niveles de la actividad social. Por ejemplo, la crisis económica parece más clara de identificar, pero las otras requieren una profundización del análisis. La desesperación de los parados, la desmotivación de los estudiantes, que ven pocas posibilidades de acceder a un empleo, promueven la crisis de motivación, que afecta a muchas personas, que pierden interés en ser «productivas».

te en el ámbito económico y en el de la información que en la dimensión política. Pero también es cierto que esta globalización se extiende a los problemas que acucian la sociedad actual, tales como la inmigración, la droga, contaminación, los conflictos bélicos, la superpoblación, el desempleo. Todos ellos traspasan las fronteras de una nación determinada adquiriendo implicaciones internacionales.

— Flexibilización de las economías: Como respuesta a la crisis económica se propone un modelo de flexibilidad en la producción, el consumo y la vida económica. Esta flexibilidad se asienta sobre la base de nuevas relaciones entre producción y consumo, nuevos procesos laborales y técnicas de trabajo y nuevos usos del espacio geográfico.
— Revolución en las telecomunicaciones: En los medios masivos de comunicación, el desarrollo de sistemas digitales, multimedia, las redes de comunicación, Internet. Una verdadera transformación en la denominada Sociedad de la Información que afecta no sólo al trabajo, a su organización y eficacia, sino también a las relaciones de los sujetos entre sí, transforma las condiciones de vida y, por supuesto, toda la actividad humana.
— Una cultura de incertidumbres morales científicas que reduce la confianza en certezas concretas y una alteración en el sistema de creencias. La certeza científica, basada en principios universales, se va sustituyendo por la certeza situada, basada en un conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea.
— Una realidad marcada por la simulación, donde se suele dar más prioridad al cómo parecen las cosas que al cómo son en realidad. Esto, unido a la tecnología, provoca una abundancia de imágenes visuales que están presente especialmente en la vida de los jóvenes. Las imágenes pueden provocar superficialidad moral y política, atractivo estético y vacío ético. Llevadas a su mayor desarrollo las imágenes dan lugar a simulaciones, que provocan en algunas ocasiones la confusión entre lo verdadero y la falso. Producen una primacía de la cultura de la apariencia donde prima las formas, lo estético, lo externo, y bajo formas atractivas y estimulantes suelen camuflar los valores que transmiten.
— Alteración del espacio y el tiempo: Se produce una comunicación instantánea, la distancia se vuelve irrelevante. Por un lado, la nueva dimensión espacio temporal produce diversos beneficios, como incremento del volumen de negocios, comunicaciones, mayores servicios. Pero, por otro lado, supone costes,

como la reducción de oportunidades de reflexión o relajación. Lo cierto es que actúan incidiendo tanto en el funcionamiento de las organizaciones, en el ámbito laboral, como en la calidad de la vida personal.

Hargreaves (1996) nos hace reflexionar sobre algunas paradojas que surgen en esta realidad postmoderna. Por ejemplo, la globalización puede llevar al resurgimiento de identidades nacionales que se sienten amenazadas, de identidades étnicas, religiosas y lingüísticas de carácter local. De hecho, como hemos visto recientemente, ante la tendencia a la interdependencia han surgido movimientos autárquicos, formaciones de bloques o intentos de aislamiento. La flexibilización puede llevar al enriquecimiento y explotación, a la creación de estructuras sociales elitista, a la precarización de determinados empleos. La tecnologización de la información produce una brecha cada vez más grande entre las personas ricas en información y pobres en información, acrecienta la especialización y el consumo de la información más que su procesamiento o análisis.

Este contexto es complejo, contradictorio, multidimensional y tiene consecuencias significativas para el desarrollo local, la participación, la educación y todas las actividades sociales. Los actores sociales no pueden abstraerse de sus condicionamientos, pero sí pueden tomar conciencia de sus consecuencias.

LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LAS PARADÓJICAS FUNCIONES SOCIALES ASIGNADAS A LA EDUCACIÓN

¿Qué cultura participativa se construye en las instituciones educativas? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende a participar en los centros educativos?¿Qué función se le asigna a la educación en relación a la formación de los ciudadanos y ciudadanas? ¿Cómo contribuirán al desarrollo local?

Existe un acuerdo generalizado de que una función básica de la educación es el proceso de socialización de las nuevas generaciones. Este proceso consiste tanto en la formación de los estudiantes para su incorporación activa al mundo del trabajo como en la formación de los ciudadanos y ciudadanas para su intervención en la vida pública. Las discrepancias y contradicciones se presentan a la hora de concretar qué significa la preparación para el mundo del trabajo; qué conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades se requieren; qué significa preparar a las nuevas generaciones para la vida pública; qué exigencias demanda la esfera política en una sociedad democrática

(al menos desde el punto de vista formal) y cómo estas se estructuran con las exigencias del mundo de la economía[2].

Como señala Pérez Gómez (1992), se manifiesta una gran contradicción entre una sociedad que requiere para su funcionamiento político y social la participación activa y responsable de todos los ciudadanos considerados de derecho como iguales, y esa misma sociedad que en la esfera económica, al menos para la mayoría de la población, induce a la sumisión disciplinada y a la aceptación de diferencias de hecho. Lo mismo ocurre en la esfera política y el ámbito civil, donde se requiere sólo la apariencia de comportamientos democráticos, donde los mecanismos formales de participación son garantía para mantener una comunidad social recorrida por la desigualdad y la injusticia.

Es importante reconocer el carácter reproductor de las instituciones educativas, de cómo la organización pedagógica, la selección y organización de contenidos, las relaciones sociales, los procedimientos de evaluación formal e informal generan desigualdades, producen clasificaciones y jerarquías escolares cuyas consecuencias van más allá de la escuela, modifican la autoimagen de los estudiantes, sus oportunidades y, en definitiva, su porvenir. Es cierto también que estas jerarquías escolares se articulan con la pertenencia a una clase social, una renta determinada, una etnia y un ejercicio del poder. Todos estos aportes de la teoría sociológica de la reproducción social y cultural no podemos obviarlos, pero sí es necesario traspasarlos y tener en cuenta los aportes de la teoría de la resistencia y la posibilidad. En este sentido, la función educativa desborda la función reproductora del proceso de socialización. La educación es un proceso que está históricamente instituido para cumplir determinadas funciones sociales, pero es también un proceso que está determinado por los intereses, expectativas e intenciones de sus participantes. Permite analizar los procesos mediante los que la gente resiste a las fuerzas sociales que operan para controlar y regular su acción mediante pautas de dominación. La educación no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad, es también un medio por el que la sociedad cambia; la educación funciona simultáneamente reproduciendo y transformando (Kemmis, 1988).

Tomar conciencia de ello ayuda a no asumir una postura ingenua o demagógica pensando que la tarea de la educación es proporcionar

---

[2] En este sentido, FERNÁNDEZ ENGUITA (1922) es claro cuando señala esta contradicción: la escuela se mueve en un campo organizado en términos de los derechos de la persona, pero prepara para otro organizado en términos de los derechos de la propiedad.

la igualdad de oportunidades, sino reconocer que desde las instituciones educativas no se garantizará la igualdad de oportunidades, que dicha función está fuera del alcance de la educación. Pero sí nos lleva a asumir que la educación tiene una importante tarea, que permanece pendiente, como es paliar los efectos de la desigualdad y preparar a las personas para defenderse en las mejores condiciones dentro del escenario social que le toca vivir.

Si es consciente de ello tiene que actuar en consecuencia y cambiar de rumbo para provocar una reconstrucción crítica de los conocimientos, las actitudes, los comportamientos que los alumnos asimilan acríticamente en su vida cotidiana. La función de la educación exige en la sociedad actual superar la transmisión y distribución del conocimiento para permitir que los estudiantes organicen, clasifiquen, analicen, cuestionen, contrasten y reflexionen sobre dicha información y sobre sus preconcepciones, prejuicios y actitudes. Preparar a los jóvenes para el futuro supone que aprendan a aceptar responsabilidades, a tomar decisiones fundamentadas en juicios razonados y como resultado de un proceso de reflexión crítica. Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar propuestas educativas que refuercen ese modelo de sociedad (Pérez Gómez, 1992; Torres Santomé, 1996). Pero además la tarea sería incompleta si no permite la vivencia de relaciones sociales sustentadas en una democracia como estilo de vida, en donde se viva la participación y la cooperación de un modo real y activo, donde exista una pluralidad de formas de pensar y sentir, donde se respire un clima de tolerancia y pluralidad; donde se superen los miedos a intervenir y tener iniciativas personales, se estimule a sugerir, proponer y recrear; donde se desarrollen formas de emancipación y autonomía personal. El potencial de la educación consiste en incrementar la educación cívica, la participación ciudadana y el valor moral. Su función esencial es enseñar a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar por una sociedad más justa.

Es el único modo de entender la formación del ciudadano creativo y no sólo de personas que votan cada cierto tiempo o que delegan en otros las decisiones. La ciudadanía se convierte en el ejercicio del juego libre de iniciativas de distintos grupos que se sienten responsables y aportan sus propias soluciones generando una sociedad dinámica y creativa (Villasante, 1994). Para que «ciudadanos partícipes» no se convierta en un eslogan vacío y remanido, la institución educativa debe convertirse en un ámbito de aprendizaje de hábitos participativos. Quizá aquí sea importante recordar que la democracia para los griegos consistía en el derecho de todos los participantes en la asam-

blea a hablar en público, a hacerse oír, a defender sus opiniones e intereses. En nuestras democracias representativas sabemos que la palabra es privilegio de unos pocos, y en la escuela la situación se repite, si tenemos en cuenta los análisis de la interacción en el aula, que muestran que la mayor parte del tiempo la palabra la ejerce el profesor.

Si estamos de acuerdo en que las escuelas deben educar para la participación, para la democracia, ellas mismas en su estructura tienen que encarnar principios relacionados con la justicia, respeto, tolerancia, libertad. No basta con declamar o legislar dichos principios, se requiere actuar, y entonces se puede traspasar la pasiva conformidad social para cumplir la finalidad de una praxis social, es decir, una crítica social activa y adecuadamente informada.

La educación no cambiará la sociedad, pero sí puede contribuir a su transformación desde la construcción de modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales que nos acerquen a una educación participativa, que colabore con el desarrollo local. La cuestión está en buscar nuevas formas de relación que articulen educación, participación, democracia y desarrollo local.

LÍNEAS DE ACCIÓN ENCAMINADAS A LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Pedagogía crítica y educación democrática

Profesores y alumnos van haciendo suyas creencias y prácticas, ideas y concepciones que influyen en el modo en que estructuran sus experiencias educativas. Estas creencias e ideas pueden ser objeto de reflexión consciente o pueden influir en las personas sin que éstas tengan consciencia de ello. Justamente lo que pretende la pedagogía crítica es que las personas tomen conciencia de que el conocimiento es una construcción social e histórica y responde a una constelación de intereses económicos, políticos y sociales. Busca desenmascarar los procesos sociales y desarrollar formas de investigación crítica que les permitan a los estudiantes comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las actuales estructuras. Esta perspectiva se aleja de toda pretensión ideológica de neutralidad para reconocer que cualquier opción en educación está investida de valor y supone una toma de postura, lo cual no significa la imposición de dichos valores a los demás. Consecuentemente se asume la realidad como compleja, conflictiva, multidimensional y bajo el supuesto que debe analizarse y cuestionarse. Se trata de convertir la escuela en una concreción de la

cultura social, en un espacio donde se puedan experimentar los problemas, los conflictos y las alternativas de intervención.

La pedagogía crítica pretende desarrollar procesos que permitan promover valores y creencias que estimulen los modos democráticos y críticos de la participación e interacción entre estudiantes y profesores. Ello implica revisar las prácticas habituales, especialmente las que tienen lugar en el currículum oculto, que socializan a los estudiantes para que se adapten al «statu quo» y proponer prácticas que brinden la oportunidad de reflexionar críticamente sobre el mundo. Es la forma de preparar a los estudiantes para su intervención en la realidad con miras a su transformación. Giroux (1990) describe con gran claridad los valores y procesos sociales de una pedagogía que pretenda la participación activa y el pensamiento crítico:

— Desarrollar un compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la conciencia social. Despertar en los estudiantes el desarrollo de opciones personales y el compromiso de actuar coherentemente con ellas.
— Experimentar los estudios sociales como un aprendizaje práctico, es decir, en el medio ambiente de la acción social. Integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social.
— Desarrollar sentido de comunidad que combata los mensajes competitivos, individualistas y egoístas que socavan la acción colectiva. Esto se conecta con el discurso de la posibilidad que implica formas de potenciamiento personal y social que permitan desarrollar formas activas de vida comunitaria en torno a principios democráticos.
— Explorar relaciones democráticas entre profesores y alumnos y de éstos entre sí. Favorecer la interacción grupal para proporcionar experiencias que permitan comprobar que pueden aprender unos de otros y experimentar una dinámica de democracia participativa.

Estas propuestas enlazan claramente con las que se sustentan en los principios de la educación democrática y participativa y en las que buscan un protagonismo del alumno aumentando su poder (teoría del «empowerment»). Alumnos y alumnas se introducen en un diálogo creador, donde aceptan, cuestionan, rechazan y asumen su cultura social. Elaboran y toman decisiones importantes que les incumben directamente. Tienen oportunidad de comprender las dificultades y los obstáculos que se presentan cuando se llevan a cabo proyectos cooperativos. Se aprende a participar y a vivir en democracia sólo si se construye una comunidad democrática real.

El desafío clave para las escuelas, los profesores, los administradores es vivir en aulas cooperativas, en salas de profesores cooperativas y en escuelas autogestionadas cargadas de espontaneidad, imprevisibilidad, riesgo y voluntad (Hargreaves, 1996)[3].

Educación global o Educación internacional

Los términos internacional, global, intercultural, ambiental, ecológico surgen en distintos contextos geográficos para proponer una modalidad o una perspectiva educativa que permita preparar a los jóvenes para una consciente participación en sus comunidades locales pero teniendo presente un horizonte global. Las intervenciones, propuestas, análisis y soluciones que se realicen a nivel local tienen repercusiones nacionales e internacionales.

La educación global asume la convicción de que una política responsable no se puede hacer sólo desde una perspectiva local, de un solo pueblo, sociedad o Estado. En este sentido se plantean nuevas exigencias a la educación. Se trata de pasar del discurso de que vivimos en un mundo global para transformar las prácticas curriculares de modo que contemplen esa dimensión internacional en los proyectos curriculares. La cuestión no es agregar más bloques contenidos, o desarrollar temas transversales, o tópicos puntuales y esporádicos, sino desarrollar la perspectiva internacional en todos y cada uno de los contenidos que se aborden, las tareas que se propongan y las estrategias que se lleven a cabo. Se trata de llegar a una capacidad de juicio, de cogestión, de desarrollar conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que permitan pensar y actuar dentro de esta perspectiva internacional.

---

[3] FERNÁNDEZ ENGUITA (1993) describe claramente la práctica de participación en la gestión de los centros educativos, destacando el gran abismo que se presenta entre el discurso y la práctica. Es muy claro en el caso de los estudiantes, que los denomina como «los convidados de piedra», y resalta cómo sus posibilidades de participación están limitadas por la autoridad y el poder del profesorado. Además, profundiza en el análisis de la experiencia cotidiana del aula, en donde los alumnos no tienen posibilidades de decisión ni codecisión. Resalta la paradoja de que si los alumnos en todo su proceso de escolarización no participan en las decisiones sobre la organización de su clase, la evaluación de un trabajo o la organización de un horario, será difícil que puedan participar en tomas de decisiones de envergadura en el consejo escolar. En palabras de un profesor, «hay una falta de base de aprendizaje de la participación. A una persona que no se le dan cauces para participar no aprende a participar, y eso se tiene que fomentar a partir de la misma metodología de enseñanza. Un alumno al que nunca se le dan posibilidades de decidir, no sabe decidir...» (p. 150).

Klafki (1996) señala que en el sistema educativo alemán muchas instituciones llevan a cabo una enseñanza basada en los problemas clave de nuestra época histórica y que se han desarrollado de diferentes maneras: en asignaturas concretas, en propuestas interdisciplinarias y a través de proyectos sobre temas puntuales que abordan problemas demográficos, ambientales, del Tercer Mundo, etc. La cuestión, según Klafki, es comenzar cuanto antes a brindar la oportunidad de que los jóvenes se adentren en la discusión de los problemas clave de nuestra realidad, tanto en la teoría como en la práctica, y mostrar que no es una propuesta utópica o mera ilusión sino que es posible. Es urgente comenzar a dar los pasos en la dirección de esta perspectiva internacional, en la que el autor propone algunos de los problemas clave a tener en cuenta como núcleos temáticos de una educación internacional: la cuestión de la paz (causas macrosociológicas, macropolíticas, psicológicas, colectivas, justificaciones), la cuestión ambiental (a escala global sobre conservación o destrucción, responsabilidad desarrollo científico-tecnológico), el problema de las desigualdades socialmente producidas (desde dentro entre clases, hombres y mujeres, personas impedidas y no impedidas, extranjeros y nativos; desde una perspectiva internacional, países desarrollados y no desarrollados), las consecuencias del desarrollo tecnológico (repercusiones, información y control), por mencionar algunos problemas.

En definitiva la perspectiva de la educación internacional persigue finalidades relacionadas con:

— Desarrollo de la capacidad crítica (incluida la autocrítica) de argumentación y de empatía.
— La aceptación y el respeto a la diversidad.
— El reconocimiento de las sociedades como multiculturales, lo que significa incorporar una dimensión de interculturalidad.
— Desarrollo de competencias para analizar y percibir el ambiente natural y local como parte de una sociedad mundial.
— Análisis de las propias concepciones, prejuicios, valores y los efectos secundarios o no deseados que se producen en las acciones concretas.
— Asunción de compromisos.

Si desde la educación se apoyan estas finalidades se podrá contribuir a la formación del ciudadano, de modo que pueda participar en sociedades cooperativas, se vincule a las asociaciones de un modo activo y creativo y se produzca un tejido social que permita actividades de ámbito local, pero con proyección global.

Currículum negociado

El currículum negociado puede ser utilizado como una técnica, una metodología o formar parte de una perspectiva más amplia, que implica una cosmovisión ideológica, una toma de postura, que se traduce en un hacer. Desde este punto de vista lo que se pretende con el currículum negociado es promover procesos educativos alternativos a los procesos transmisivos dominantes en nuestro sistema educativo.

La finalidad es la búsqueda de la emancipación de los estudiantes, del aumento de su autonomía, de la mejora en sus capacidades crítico, reflexiva y de una redefinición de roles de profesores y alumnos que se basan en la creación de nuevas relaciones sociales.

¿Por qué negociar? La respuesta es sencilla, porque los estudiantes trabajan más y mejor si ellos descubren sus propias ideas, formulan sus propias preguntas y buscan las respuestas, es decir, si toman sus propias decisiones educativas.

Desde el currículum negociado se concibe al aprendizaje como un proceso activo, intencional, personal, autónomo e intransferible. Se reconoce que la información podría ser impuesta, pero de ningún modo la comprensión. Ésta resulta de los propios alumnos, ellos aprenden por la vía de la comprensión y no por la dependencia de la palabra del profesor o del libro de texto. Parte del principio de implicar a los alumnos en todo su proceso de aprendizaje. Esta implicación comienza en la planificación, es decir, en la elaboración y/o modificación del propio programa educativo. Negociar el currículum significa planificar deliberadamente la intervención de los alumnos en la contribución y la modificación del propio programa. De este modo tendrán una real implicación tanto en el proceso de aprendizaje como en los resultados. Significa generar compromisos en los estudiantes que incidan en la calidad de sus aprendizajes. La negociación se sustenta en que los profesores y estudiantes comprendan lo que hay que hacer, lo que hay que aprender y cómo puede ser aprendido.

Cook (1994) señala tres elementos básicos del currículum negociado:

— *Compromiso:* Se aprende mejor cuando los estudiantes están interesados y comprometidos con lo que hacen. Cuando perciben que sus propósitos son más importantes que los del profesor. Profesores y estudiantes necesitan conocer lo que hacen y por qué lo hacen.
— *Exploración:* Se parte de experiencias reales de aprendizaje, los estudiantes se involucran en una búsqueda de conocimiento.

Requieren de la ayuda del profesor y el compañero para aprender unos de y con otros, con la ayuda del profesor, pero no con su dominio.

— *Reflexión:* Se comparten los hallazgos, dudas, certezas y, en definitiva, lo que han aprendido. Necesitamos encontrar nuevas cuestiones, nuevos interrogantes y nuevos desafíos.

Para iniciar la negociación se puede partir de algunas cuestiones básicas, como:

1. ¿Qué sabemos ahora de la asignatura, tema o tópico?
2. ¿Qué necesitamos o queremos saber/averiguar?, ¿en qué queremos profundizar?
3. ¿Cómo pensamos que podemos alcanzar esos temas o interrogantes que nos formulamos?, ¿cómo lo averiguaremos?
4. ¿Cómo demostraremos nuestros hallazgos o compartiremos nuestras dudas y reflexiones?, ¿cómo mostraremos que llegamos donde queríamos?

Boomer (1994) añade un interrogante previo, el currículum negociado pretende que el estudiante responda a ¿cómo tú podrías ser un aprendiz en tu propia clase?

Es necesario resaltar que el currículum negociado no está sujeto a la improvisación, al poco rigor o al *laissez-faire,* exige una constante reflexión y reestructuración. Sin duda llevar a la práctica este tipo de currículum requiere paciencia y persistencia, particularmente cuando los estudiantes no están acostumbrados a estos procesos de implicación y no han desarrollado habilidades de aprendizaje autónomo o simplemente no han vivido experiencias participativas. El modelo de transmisión está enraizado profundamente en los estudiantes, influye en la capacidad de toma de decisiones y dificulta el aprendizaje comprensivo. Los alumnos generalmente no saben trabajar en grupo. Desarrollar el debate y la discusión depende de que los estudiantes se escuchen unos a otros, formulen preguntas, respondan cuestionamientos, reflexionen sobre lo aprendido, sobre como se puede compartir la responsabilidad de la clase. Se requiere desarrollar habilidades para animarlos a la participación, para mostrar el respeto por los otros miembros del grupo, para compartir ideas y contribuciones.

Se necesita tiempo para lograr cambios, no son aprendizajes automáticos. Lo más importante es el tiempo para reflexionar cómo están aprendiendo, cómo ellos mismos llevan su proceso, qué decisiones están tomando. El profesor o la profesora tienen que reflexionar si facilitan todas las condiciones para el aprendizaje comprensivo, si com-

parten su poder con los alumnos, reflexionar sobre los propósitos que guían su enseñanza, sobre el respeto a la diversidad de cada grupo, que construye de un modo distinto y llega a diversas conclusiones.

Investigación acción participativa

Es difícil realizar una única caracterización de la investigación acción participativa ya que varía ampliamente según las regiones, autores o campos en los que se ha desarrollado. Se ha aplicado a proyectos sociales de distinta índole y con diferentes alcances, aparece definida como una metodología de investigación, una propuesta de intervención social o ligada a movimientos de acción política. Si bien para muchos no llega a constituir un paradigma si se considera una perspectiva que genera nuevas teorías y prácticas alternativas que se engloban dentro de la ciencia social crítica. Cada vez toma más cuerpo su concepción como una filosofía cuya finalidad es la transformación de la sociedad. Para que ésta se lleve a cabo se requiere una visión del conocimiento y de la ciencia alternativa al positivismo vigente.

La investigación acción participativa ha realizado aportes significativos al desarrollo local tanto urbano como rural, especialmente en la toma de conciencia de la participación de la comunidad en procesos de desarrollo y mejora como premisa previa a todo proyecto de desarrollo local[4]. El aspecto más característico de la investigación acción participativa es la participación activa de los miembros de una comunidad en el proceso de investigación. Se considera que las personas implicadas son sujetos y objetos de la investigación. La comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, qué acciones se desarrollarán. La investigación acción participativa produce conocimiento, pero lo vincula con la acción social.

Entre las finalidades de la investigación participativa podemos mencionar:

---

[4] También se ha desarrollado extensamente en las comunidades rurales como contribución a la recuperación de la capacidad de las personas a pensar por sí mismas y a descrubir formas que permitan resolver problemas comunitarios prácticos. Existen amplias experiencias, especialmente en países menos desarrollados, de la aplicación de la investigación participativa a la formación de cooperativas de diferente índole. En este caso cuenta a su favor que en este tipo de comunidades existe un fuerte sentido colectivo, mucho más arraigado que en comunidades urbanas de países desarrollados.

— El fin último de la investigación participativa es la transformación de la realidad social y promoción del desarrollo comunitario.
— Crear en los participantes autoconciencia de su realidad social y capacidad para tomar decisiones y mejorarlas.
— Contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la capacitación de sus miembros, análisis de las necesidades, búsqueda de soluciones, etc.

La investigación acción participativa aspira a contribuir a la reconstrucción de procesos democráticos auténticos, a través del entendimiento de mecanismos colectivos y comunitarios, el estímulo a la participación popular y el respeto a la moral pública (Fals Borda, 1993).

Sus principales características son:

— Es democrática. La toma de decisiones se realiza de modo conjunto para identificar los problemas, diseñar la planificación o investigación, recoger datos, valorar resultados, etc.
— La participación y la implicación de toda la comunidad es clave.
— Los participantes asumen el control del proceso y de la toma de decisiones.
— Es un proceso colectivo que conlleva una experiencia educativa. Participar implica adquirir conocimientos, descubrir los recursos de que se dispone.
— Es un proceso educativo continuo que no termina con la finalización de un proyecto. Cuando tiene éxito continúa viviendo en la conciencia crítica de cada participante. Se aprende por la búsqueda y la investigación. El conocimiento se basa en la experiencia y se traslada a la acción.
— Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente.
— La investigación participativa se realiza en situaciones naturales de los sujetos.
— El proceso consiste en partir de la situación actual y potencial de los grupos para llegar a una nueva acción.
— Entre los participantes se crea una situación de interacción activa y de permanente negociación.

Circunscribiéndonos al ámbito educativo la investigación acción como enfoque se ha aplicado a la formación inicial y permanente del profesorado, a la investigación educativa y al diseño, desarrollo y evaluación curricular. Éstos no deben verse como aplicaciones específi-

cas ya que todos forman parte del proceso de investigación acción y están estrechamente relacionados e integrados en un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje. La investigación en la acción unifica en un solo proceso la investigación, el perfeccionamiento de la práctica, el desarrollo de la persona y la capacidad de reflexión, que permite discernir la acción al enfrentarse a situaciones concretas y complejas.

La investigación acción considera que no basta con modificar estrategias de enseñanza, procedimientos, contenidos, sino que el cambio debe darse en los propios profesores y alumnos. La educación es una actividad social y cultural que requiere de la participación de todos los implicados en el acto de educar. Se busca restaurar el sentido de comunidad, sobre el que pueden basarse y desarrollarse críticamente los valores educativos mediante el trabajo conjunto de profesores, padres, estudiantes y personas del entorno. Tiene como objetivo central mejorar la educación de los estudiantes a través del perfeccionamiento de las prácticas, de la escuela y de las aulas en las que se practican. Esta perspectiva plantea una relación dialéctica entre teoría y práctica, entre educación y sociedad, aporta el reconocimiento de naturaleza política e ideológica de la práctica educativa.

Para realizar estas finalidades la investigación en la acción como proceso parte de una espiral de ciclos autorreflexivos de acción-reflexión. El ciclo se desarrolla siguiendo sucesivas fases de planificación, acción, observación, reflexión y nuevamente replanificación, acción, nuevas observaciones y reflexiones. Estas fases no constituyen momentos estáticos sino tienen un carácter dinámico y dialéctico. Esta espiral de ciclos se ha desarrollado en proyectos que han resultado de gran relevancia para el desarrollo local de diferentes comunidades.

La investigación en la acción, mediante la creación de grupos de trabajo cooperativos y relaciones de colaboración, permite conjugar las prácticas alternativas de la educación democrática y la pedagogía crítica, el currículum negociado y la educación internacional e intercultural. Tiene un gran potencial para construir un pensamiento y unas prácticas alternativas que conduzcan a la transformación de las prácticas pedagógicas habituales, produzcan cambios radicales en la organización del espacio, del tiempo, en las estrategias de enseñanza, en los procedimientos y criterios de evaluación, en las relaciones sociales, la función del profesor y de los alumnos, y esencialmente, en el papel de la escuela en la sociedad actual. Supone una transformación de las instituciones educativas, en donde se apueste por una acción social educativa en su naturaleza, es decir, basada en la comprensión de las personas de su propia vida, sus necesidades y de las condiciones sociales que impiden su satisfacción; una acción demo-

crática y participativa en su forma y socialmente crítica en sus objetivos (Bates 1989)[5].

La formación y el mundo del trabajo

Estas propuestas de la educación formal pueden parecernos muy estrechamente ligadas a cuestiones pedagógicas y didácticas alejadas de otros ámbitos, pero justamente lo que quiero señalar es que si no se comienza en el proceso de escolarización difícilmente cumpliremos con las funciones sociales de la formación del ciudadano y de su incorporación eficaz al mundo del trabajo. En este sentido podemos analizar algunas cuestiones relacionadas con la formación continua. Una idea que toma cada vez más cuerpo es la de los jóvenes emprendedores o los emprendimientos empresariales. En este caso se señala que además de habilidades cognoscitivas estos jóvenes, para tener éxito, requieren de una serie de capacidades y actitudes. Según una investigación realizada por la CEDES de Barcelona la realización de un proyecto emprendedor supone el desarrollo de las siguientes capacidades y actitudes:

— Madurez y seguridad en uno mismo.
— Conocimiento de uno mismo. Habilidades, capacidades, puntos fuertes y débiles.
— Creatividad personal, espíritu de iniciativa.
— Responsabilidad personal y social.
— Capacidad de adaptación a situaciones nuevas.
— Aprender a aprender.
— Aptitud para autodisciplina y aceptación de reglas de un grupo.
— Aptitud para cooperar con otros.
— Formular ideas propias, fundamentarlas, argumentarlas.

---

[5] Para algunos investigadores un escenario propicio para llevar a cabo esta transformación de las prácticas *es la escuela rural.* Tonucci considera que la escuela rural reúne las condiciones para convertirse en un verdadero laboratorio de renovación escolar. Resalta especialmente la relación del alumnado con sus raíces culturales y su entorno. Entre los puntos esenciales que favorecen la renovación de la escuela rural cita los siguientes: los profesores suelen constituir un equipo unido y motivado, muchas veces han elegido como opción personal el trasladarse a esas zonas. Los contenidos de los libros de texto suelen estar pensados para las grandes ciudades, lo que obliga a los profesores a elaborar materiales nuevos nacidos del contexto cultural local, muchas veces construidos con la comunidad, los padres y los propios alumnos. El docente se encuentra en contacto directo con el alumno, puede profundizar el conocimiento de cada uno de ellos. Otra posibilidad de enriquecimiento de la escuela rural es la diversidad, que se enriquece con grupos con edades heterogéneas, que facilita el intercambio y las aportaciones mutuas.

Según esta misma investigación los jóvenes demandan al sistema educativo una formación que les permita el desarrollo de estas habilidades y actitudes. Ello nos lleva a reflexionar sobre las contradicciones del perfil del emprendedor (creativo, arriesgado, vital, interesado) con la formación recibida en el sistema educativo formal tal y como se encuentra estructurado no sólo en el currículum oficial sino también en el currículum oculto (disciplinado, normalizado, rutinizado, puesto fijo, vitalicio). Nos refuerza la convicción de ahondar en las propuestas de educación participativa.

Hay que reconocer que el contexto social que antes describimos ejerce una fuerte presión sobre los sistemas de formación. La OIT (1998) reconoce, entre otras, las siguientes presiones:

— Cambios en la gestión y en el régimen económico, que altera el mercado de trabajo y exige respuestas eficaces.
— Un desempleo importante y una creciente exclusión social, que lleva a demandar programas específicos de formación con miras a mejorar la empleabilidad de algunos sectores[6].
— Restricciones fiscales en los gastos públicos, que ha ocasionado el recorte de fondos públicos destinados a la formación profesional.
— Teconología y mundialización, que lleva a las empresas a buscar estrategias más innovadoras para amoldarse a las nuevas preferencias de los consumidores.
— Auge de formas de empleo anómalas y atípicas, como contratos a tiempo parcial o temporal, empleo por cuenta propia, empleo en el sector no estructurado, que puede provocar un menoscabo general de la fuerza de trabajo.
— Mayor importancia del sector servicios y de empresas pequeñas, que incide en los programas de formación. Por ejemplo, es menos probable que las empresas pequeñas proporcionen formación a su personal por los altos costos de su formación.
— La rapidez de los cambios tecnológicos exige que los trabajadores adquieran y renueven sus capacidades a lo largo de su vida laboral, lo que exige diferentes sistemas de formación que permitan el acceso de trabajadores de todas las edades, incluidos los mayores.

---

[6] Sin embargo ,en los países en desarrollo, en los que ha aumentado el desempleo, las empresas se muestran reacias a proporcionar formación, puesto que pueden recurrir a una gran reserva de trabajadores cualificados. Además tienen margen para explotar a los aprendices como mano de obra barata.

Tener en cuenta estas y otras situaciones puede contribuir a proponer programas de formación y perfeccionamiento que contribuyan a mejorar la capacitación de los trabajadores, a la vez que inciden en la competitividad y productividad de las economías. Se plantea la necesidad de mejorar la conexión entre la enseñanza, la formación y el mercado de trabajo. Según el informe de la OCDE (1996) se debería reformar la calidad de la enseñanza inicial, la transición de la escuela a la vida activa y la continuidad de la inversión en formación continua a lo largo de la vida activa del alumno. La OIT en el último informe sobre el empleo en el mundo (1998) destaca estos aspectos y además considera que los sistemas de formación deben ser flexibles y sensibles, basados en una amplia participación del Gobierno y de los interlocutores sociales. Considera que los programas de formación deben buscar un mejor nivel de calificación, ya que es un factor decisivo para competir con éxito en la economía mundial. Nuevamente se cierra el círculo y volvemos al sistema educativo y a la necesidad de transformar sus prácticas.

Soy consciente de que echar a andar cuesta mucho tiempo, esfuerzo, dedicación, preparación y que hacerlo de modo colectivo es aún más difícil. Existen experiencias que demuestran que es posible, pero no siempre se presenta la oportunidad de llevar adelante de modo cooperativo estas prácticas alternativas. Si bien la acción individual no es suficiente, sí es esencial que cada uno desde la situación que ocupe comience a actuar y no espere a que se produzcan las condiciones ideales. Tal vez si cada persona que se sienta comprometida con la transformación de la sociedad comienza a mover sus alas, lleguemos a producir el efecto mariposa, que redunde en el desarrollo local.

BIBLIOGRAFÍA

BOOMER, G.; LESTER, ONORE, C. (1994). *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*. Washington, D.C. The Falmer Press.

COOK, J. (1994). Negotiating the Curriculum: programming for learning. En BOOMER, G. y otros (1994), pp. 15-31.

DENCHE, C, y ALGUACIL, J. (1993). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. *Documentación Social*, n.º 90, pp. 83-99

FALS BORDA, O. (1993). *Investigación-Acción.-Participativa. Documento Social, 92*. Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M (1992). *Educación, formación y empleo*. Madrid. Eudema.

– (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid. Morata.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Paidos/M.E.C.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.

KLAFKI, W. (1996). Problemas centrales del mundo moderno y tareas de la escuela. Una perspectiva de educación internacional. *Educación, 53*, pp. 50-62.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

NAREDO, J. (1996). «Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible». *Documentación Social*, n.º 102, pp.129-147.

OCDE (1996). *Panorama educativo*. Análisis, 1996.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999*. Ginebra.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela. En GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

RATTRAY-WOOD, L., y PARROT, J. (1989). Crisis de Sociedad y Administración Educativa. En SMYTH, J.; ENGLAND, G., y otros (1989). *Teoría Crítica de la Administración Educativa*. Universidad de Valencia. Valencia.

TORRES SANTOME, J. (1996). *Globalización en interdisciplinariedad*. Madrid. Morata.

VILLASANTE, T. (1994). Los retos del asociacionismo. *Documentación Social, n.º* 94, pp. 9-21.