

# GLOBALIZACIÓN, EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

**Eduardo S. Vila Merino**  
Universidad de Málaga, España

Dice Mario Benedetti en uno de sus poemas: “Es cierto que esa globalización / de nuestro pobre miserable globo / tiende a globalizar el desaliento” ¿De donde le viene al poeta ese pesimismo? Si hablamos desde la ideología neoliberal, que se ha apropiado del discurso globalizador, lo cierto es que no faltan argumentos para, como mínimo, la preocupación profunda.

Y es que resulta algo tristemente evidente que en el mundo actual las relaciones sociales se encuentran mediatizadas por la Economía. Por lo tanto, el estudio del funcionamiento de la Economía, de sus discursos y del modo en el que ha colonizado y fagocitado las relaciones sociales, la política, el comportamiento social y la subjetividad de las personas, constituye un camino ineludible para comprender cualquier fenómeno social o individual en la actualidad. Es por eso que se puede afirmar que a economía neoliberal tiene una finalidad autorreferente a la que subordina el resto de fines sociales: el crecimiento económico en términos monetarios, lo que implica entender la producción y el crecimiento como fines en sí mismos.

La constitución de la economía globalizada como la lógica dominante del mundo actual exige una mirada sobre las dinámicas locales, estatales y mundiales como condición para un adecuado conocimiento de las dinámicas de acción social, de manera que seamos capaces de ver que lo particular está en lo general y viceversa, en un análisis dialécticamente construido, ya que al diseccionar un aspecto particular de la vida cotidiana aparecen entramados complejos de interrelaciones que lo configuran y que hay que mostrar.

Además, otro aspecto que hay que considerar es que las inmensas fuerzas productivas del mundo actual conllevan poderosas dinámicas de desigualdad y enajenación, tanto social como individual. Las relaciones entre las personas están ocultas por relaciones entre las cosas. Lo social y convivencial no se construye desde la voluntad de las personas (política) ni desde la virtud (ética), sino desde la economía (mercado) y el interés (consumismo). Las personas somos productores, pero también productos, y esto tiene unas nefastas consecuencias sociales. Como afirma Pérez Gómez:

“La lógica del libre mercado llevada a sus últimas consecuencias supone inevitablemente la globalización de la economía de modo que se disuelvan las barreras y trabas continentales, nacionales o regionales al libre intercambio de mercancías, capitales y personas. La globalización de los intercambios económicos regidos por el libre mercado indudablemente arrasa no sólo con las barreras artificiales de las fronteras económicas, sino fundamentalmente con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades, y muy en particular con las formas de interacción cultural que no se acomodan a las nuevas exigencias y a los nuevos vientos que transportan la buena nueva del mercado mundial.” (Pérez Gómez, 1999, p.81)

Por lo tanto, lo que nos queda claro es que vivimos en una economía global, que no es lo mismo, tal y como nos dice Manuel Castells, que una economía mundial, ya que esta última existe aproximadamente desde el siglo XVI. Para el propio Castells (1994, p.37-38): “Una economía global es una economía en donde todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el mercado, el proceso de producción, la

organización, la información, y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial.” Y es que, tal y como dijera el magnate George Soros, ‘maestro’ de la especulación financiera, los mercados votan todos los días.

Sin embargo, también es cierto que no es lo mismo el hecho de la globalización, que entendida como mundialización ha sido una aspiración histórica de múltiples corrientes filosóficas (cada una ‘a su manera’), desde Kant, Hegel, Marx y las narrativas de emancipación más conocidas, que la ideología del globalismo neoliberal, cuya única intención es ‘mundializar’ el libre mercado y minimizar la normativización y regulación pública y ética en el mundo financiero, para lo cual no duda en excluir a todo aquel que no sirva a sus intereses e instrumentalizar al resto, formando un mundo virtual al margen de las personas y donde todo es tan pobre que sólo se basa en el dinero y en las relaciones de poder.

“Hay que distinguir claramente entre esa complejidad de la globalidad y la nueva simplicidad del globalismo, entendido éste como dominio del mercado mundial que impregna todos los aspectos y lo transforma todo. Por tanto, no se trata de condenar las relaciones (mundiales) económicas, sino de descubrir lo que propiamente encierran la primacía e imposición del mercado mundial defendidas por la ideología neoliberal y que influyen en todos los aspectos de la sociedad; se trata de un economicismo anacrónico que se difunde a enorme escala, de una renovación de la metafísica de la historia, de una revolución social apolítica que se pretende ha de realizarse desde arriba. Lo que propiamente constituye una amenaza es la posibilidad de quedar deslumbrados por los ‘reformadores mundiales (del mercado)’ neoliberales.” (Beck, 1998, p.163)

Es por esto que no puede confundirse el globalismo neoliberal con la búsqueda de universalidad de los derechos humanos y los valores democráticos como normas básicas de convivencia. Pero, al mismo tiempo, no puede ignorarse la injusta realidad del neoliberalismo globalizado, por lo que hay que reformular los fundamentos de la modernidad tradicional al hilo de dicha globalización. Valores, culturas, ecología, mundo laboral,... todo cobra una dimensión que es necesario analizar, más si cabe dentro del mundo de la educación, si bien siempre teniendo como referentes los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Y es que en este contexto de profundos y, sobre todo, vertiginosos cambios (que las más de las veces terminan siendo sólo postmodernamente estéticos y no humanamente éticos y con implicaciones políticas y sociales democráticas), existe incluso quien, como BECK (1998), se pregunta si no estaremos viviendo el surgimiento de una segunda Ilustración en un mundo en crisis como el nuestro y donde este proceso de globalización se configura a partir de recíprocas redes de relaciones, locales y globalmente constituidas, mediatizadas por el (ab)uso de los medios de comunicación de masas y la lucha por el desarrollo político (o despolitizado) de los espacios sociales, como es el caso de la escuela, lo cual nos debe llevar a replantear políticamente las cuestiones referentes a la convivencia y la justicia social en la era de la globalización, puesto que el proceso de desarrollo globalizado no tiene sólo significaciones económicas. Así, entendida de manera general,

“globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc. Se trata de una relación que lo mismo afecta a la actividad productiva que a la vida familiar, a la actividad cotidiana, al ocio, al pensamiento, al arte, a las relaciones humanas en general, aunque lo hace de maneras distintas en cada caso. (...) Es una nueva metáfora para concebir el mundo actual y ver cómo se transforma. Es también un modelo deseado, temido y vilipendiado; es decir que es una imagen deseada y negada a la vez.” (Gimeno Sacristán, 2001, p.76)

Mas, como decía, no debemos caer en discursos derrotistas sobre las posibilidades del cambio social hacia formas verdaderamente democráticas de desarrollo de las relaciones humanas a través del diálogo intersubjetivo y en la configuración de la red de significados de la cultura, así como tampoco

podemos negar la realidad opresora y operar al margen de ella (en el sentido de no tenerla en cuenta). Se trata, desde mi punto de vista, de (re)conocer y analizar los fenómenos derivados del globalismo y la globalización que influyen y condicionan nuestro existir social y nuestra praxis ciudadana y educativa, pero precisamente ese saber lo que nos debe es alentar en la lucha, que es a la vez ideológica, política, ética y pedagógica, en el sentido de que debe conllevar un posicionamiento contrahegemónico y a favor de la igualdad, la libertad y la justicia en todos nuestros contextos de convivencia y acción, ya sea en la escuela, el barrio, la familia, etc.

Igualmente, tampoco podemos obviar la realidad que supone en este globalismo neoliberal el paso de la sociedad industrial a la denominada sociedad de la información (Castells, 1998), donde la información pasa a ser materia prima y base del sistema económico, lo cual provoca cambios en los procesos de producción y en las características y habilidades profesionales que se requieren en una sociedad postindustrial y donde los movimientos del capital (cada vez más virtual, más incontrolado éticamente y más ajeno que nunca a los intereses de la inmensa mayoría de las personas) se realizan a velocidad real, apoyándose todo ello en la 'revolución tecnológica' (que no científica) de las últimas décadas, basada en las premisas empresariales de producción: *faster, smaller and cheapest* (más rápido, más pequeño y más barato, intencionadamente escrito en inglés en principio, por ser éste el idioma adoptado por el globalismo como hegemónico), y en una nueva forma de organización empresarial en red basada en la descentralización, la participación y la coordinación, así como en la capacidad de adaptación, la flexibilidad procedimental y el espíritu competitivo de las personas que quieran sobrevivir en este mundo. (Flecha y Tortajada, 1999)

Esto provoca también una 'fractura' cada vez más acusada entre información y conocimiento, por lo que es la capacidad de selección, discernimiento, procesamiento y uso de la información lo que proporciona un conocimiento válido según los patrones imperantes frente a la avalancha y saturación de datos (lo cual, a veces, también supone una nueva forma de 'censura' por sobreinformación, fundamentalmente vehiculada a través de los medios de comunicación de masas y el (ab)uso de las nuevas tecnologías informacionales). Pasar de la simple información (luchando en todo caso por su democratización también como paso previo en la acción política), que es algo externo, informe y automatizable, al conocimiento (estructurado y que conduce a la acción) o, más aún, a la generación de conocimiento (crítico, creativo, transformador) es una aspiración en la que, a mi juicio debe tener un papel estelar la educación y constituye un reto para las escuelas y universidades desde una postura reivindicativa de la necesidad de su papel innovador y democratizador para conseguir una sociedad más justa, más humana.

En este contexto las instituciones educativas son imprescindibles, hoy más que nunca, y deben hacer frente a una sociedad donde todo se pretende dictar donde existe una 'crisis' con respecto a la organización y los contenidos de la enseñanza (el debate se queda en el terreno de la eficacia, pero es necesario llevarlo también, sobre todo, al de la ética política), donde el papel del profesorado cambia (o no tanto en la práctica, pero las exigencias sociales, culturales y económicas sí), donde hay cada vez más marcadas pluralidades en un contexto multicultural sin precedentes y donde paradójicamente se fomenta el llamado 'pensamiento único'; nuevas necesidades sociales, nuevas necesidades del alumnado, de las familias, el fascinante desafío de la diversidad humana, la transformación del espacio público y el desarrollo de la sociedad civil, etc. Todo ello configura un panorama de amplias e importantes consecuencias para la educación.

La comprensión del mundo en que vivimos nos habilita, desde nuestra conciencia ética, política y ecológica, para intervenir críticamente en él, y no focalizándonos en los resultados de nuestra lucha (aunque tampoco hay que negar la estrategia, pues el ser 'kamikazes sociales' tampoco suele ayudar mucho), sino en ver más lo necesario que lo posible desde nuestra propia coherencia personal y reivindicarlo como eje para el cambio social y político como construcción colectiva. Nuevamente quien mejor ha expresado esto fue PAULO FREIRE, el cual llevó su coherencia y su pasión por la vida y la lucha por un mundo mejor hasta el final de su existencia:

“Si, en realidad, las estructuras económicas me dominan de manera tan señorial, si, moldeando mi pensamiento, me hacen objeto dócil de su fuerza, ¿cómo explicar la lucha política y, sobre todo, cómo hacerla y en nombre de qué? Para mí, en nombre de la ética, obviamente, no de la ética del mercado, sino de la ética universal del ser humano; para mí, en nombre de la necesaria transformación de la sociedad de la que se derive la superación de las injusticias deshumanizadoras. Y todo ello porque, condicionado por las estructuras económicas, no estoy, sin embargo, determinado por ellas.” (FREIRE, 2001, p.67-68)

A esta postura ética y política no puede ser ajeno el sistema educativo formal ni la educación no formal, ya sea para oponerse y luchar contra las políticas neoliberales y las injusticias y desigualdades que generan como para analizar las consecuencias del mestizaje cultural que conlleva el proceso de globalización, los cambios en las dinámicas de relación, las cosmovisiones del alumnado, la evolución de los procesos de producción y las cambiantes demandas laborales que genera, la tensión entre los valores locales y los globalizados, etc. Por lo tanto, considero que el conocimiento del globalismo neoliberal nos debe permitir, como ciudadanas y ciudadanos comprometidos y educadores críticos:

- Ser conscientes de hasta qué punto, cómo y por qué las estructuras sociales y económicas condicionan nuestra vida y nuestra tarea educativa.
- Superar ese pesimismo fatalista que no es más que una máscara del inmovilismo reaccionario propugnado desde las esferas hegemónicas de poder.
- Y, sobre todo, luchar con argumentos desde nuestra “lectura crítica del mundo” (Freire, 2001) para trascender los condicionantes de la sociedad y el sistema educativo en los que estamos inmersos con el fin de formar una alternativa emancipadora que nos permita, como seres que nos hacemos humanos desde la ética, la acción y el diálogo, construir un mundo y una educación basada en la (con)vivencia de los valores democráticos y crear, a dentelladas de humanidad (como diría Galeano), una sociedad y una escuela inclusoras y atentas a la diversidad del ser humano.

Educar es un proyecto de vida para la convivencia democrática y la mejora de la calidad de vida, pero como tal sólo tiene sentido como algo compartido (Bruner, 1986). De hecho, la educación es una tarea lo suficientemente compleja como para ser algo que solamente corresponda al profesorado o a las familias por separado, por lo que debe constituirse como algo que incluya una dimensión más comunitaria, la cual debe comenzar por la cooperación como eje vertebrador del encuentro y la construcción de una educación de calidad donde se permita y fomente el desarrollo de los valores democráticos. En una sociedad tan competitiva e individualista como la actual, este trabajo se vuelve necesario, imprescindible, por lo que tender puentes de colaboración entre el entorno comunitario, las familias y el profesorado o educadores sociales debe ser prioritario en el quehacer educativo.

Desde mi punto de vista, y relacionado con todo lo anteriormente expuesto, el análisis del sistema educativo y la educación no formal debe hacerse dentro del contexto donde se encuentran inmersas, pero siempre teniendo en cuenta que en el mundo de la educación no sólo es legítimo sino absolutamente necesario luchar y tener aspiraciones emancipatorias, aun en esta época que llaman postmoderna. Por lo tanto, vamos a introducirnos a continuación en algunas claves que nos deben servir para comprender mejor las instituciones educativas:

- Los espacios educativos (formales y no formales) están constituidos por todo un universo de significados construidos unas veces en el seno de la propia institución o entidad y otras veces (las más) impuestos desde agentes exteriores, ya sea directamente desde la administración o a través de presiones sociales o economicistas.
- A esto hay que añadirle el carácter conservador que suelen tener los espacios institucionalizados, fruto de un altísimo nivel de burocratización en su gestión cotidiana, con todas sus negativas consecuencias sociales, el interés despolitizador que le imprime y la fuerte acomodación rutinaria en la que enmascara lo cotidiano.
- Esto conlleva que muchas veces se confundan los fines del sistema educativo y la educación social, o bien se den contradicciones internas, como la que supone hablar de democracia en un lugares a menudo rígidamente jerarquizados y ritualistas, así como un espacio donde se dan constantes enfrentamientos entre el conocimiento institucional y el experiencial de las personas insertas en el mismo.
- Otra consecuencia de esto es la individualización extrema de la tarea educativa y la constitución de la desconfianza como eje de las relaciones entre los profesionales y de estos con respecto al alumnado, las familias o el resto de la comunidad.

Estos y otros aspectos configuran un panorama poco halagüeño, pero considero que es necesario partir de este breve análisis para superar ese conservadurismo y proponer estrategias y vías para su desarrollo innovador y cooperativo. Como comenta SANTOS GUERRA, refiriéndose en concreto a la escuela, pero pudiendo extender esa reflexión a otras dimensiones, instituciones y centros educativos:

“Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas...” (Santos Guerra, 2001, p.22)

Los espacios de relaciones, como es el caso de los educativos, están hechos por y para las personas, pero para que esto sea realmente así deben construirse con las personas, con la totalidad de los agentes educativos de la sociedad. Además, no podemos olvidar que los espacios se hacen educativos desde la convivencia. Así, centrándonos en los dos espacios de convivencia principales, que son la familia y la escuela, hemos de decir que poseen unas peculiaridades relacionadas con el proceso de socialización, la mediación cultural que proporcionan y el tipo de relaciones y lenguaje que se establecen en los mismos, ya que evidentemente un modelo educativo autoritario no va a tener las mismas repercusiones que uno basado en el diálogo y el consenso de las normas de convivencia. Y es que, como dice LÓPEZ MELERO (2000), la

calidad de la educación se encuentra mediatizada por la calidad de las relaciones en los espacios de convivencia, ya sea la familia, la escuela, el grupo de amigos y amigas, etc. Por lo tanto:

“La función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y el sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización. Una comunidad educativa que rompa las absurdas barreras artificiales entre la escuela y la sociedad. Un centro educativo flexible y abierto donde colaboran los miembros más activos de la comunidad para recrear la cultura, donde se aprende porque se vive, porque vivir democráticamente significa participar, construir cooperativamente alternativas a los problemas sociales e individuales, fomentar la iniciativa, integrar diferentes propuestas y tolerar la discrepancia.” (Pérez Gómez, 1999, p.258)

Es desde aquí que podemos considerar a la familia y a la escuela, así como otros espacios sociales, como una comunidad de convivencia y aprendizaje (de normas sociales, habilidades, estrategias de resolución de problemas, conocimientos contextuales, actitudes, emociones, etc.). Si a esta idea le unimos el principio de que nos hacemos seres humanos con otros seres humanos, es decir, que somos seres sociales, podemos deducir que la mejora y cualificación de los contextos sociales donde nos desarrollamos y convivimos debe determinar ese desarrollo y esa convivencia, mejorándonos (o no) como personas y constantes aprendices en función de la riqueza cultural y ética de dichos contextos, los cuales, si además se encuentran armonizados en su actuar, se pueden y deben convertir en ejes de un proceso educativo crítico y transformador.

Hablamos de convivencia, y lo hacemos desde una perspectiva deliberativa y democrática, ya que considero que no puede hablarse de convivencia fuera de unos valores como los que proporciona la democracia. Llevar estos valores a la escuela debe ser, por consiguiente, una prioridad para conseguir escuelas verdaderamente democráticas, cuyos principios deben partir siempre de una visión de la educación como culturización (Bruner) a partir del diálogo intersubjetivo (Habermas) y del aprendizaje cooperativo (Vigotsky) como ejes para la participación social transformadora.

Desde esta perspectiva entiendo que lo que se plantea es un desafío a la democracia como instrumento sobre el cual (re)construir la igualdad, entendida sobre todo como inclusión de los excluidos en clave de equidad, sin que ello conlleve homogeneidad cultural y sí el desarrollo de valores y la autonomía de los sujetos (libertad y corresponsabilidad). Se trata, por tanto, de crear a partir de la convivencia y la justicia social un espacio consensuado que nos permita crear escuelas verdaderamente democráticas donde los valores se conviertan en principios de pensamiento y acción.

“La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos (...). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos aprenden juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad.” (López Melero, 2000, p.252)

Como ideológicamente ya he explicitado anteriormente, y siguiendo el enfoque histórico-cultural vigotskiano, entre otros autores afines, estoy convencido de que es desde el ámbito social que la diferencia se transforma o no en desigualdad, por lo que los mecanismos de 'compensación' (siguiendo la terminología vigotskiana) o, mejor dicho, la reformulación del concepto de justicia social necesario para construir una sociedad verdaderamente democrática, debe analizarse desde el punto de vista social e histórico, así como exigirse soluciones cuyos principios sean la equidad, la solidaridad y la tolerancia como claves del discurso contrahegemónico emancipador.

Desde esta perspectiva surgen algunos de los argumentos más poderosos a favor de la convivencia democrática como fundamento de la educación. Y esa misma filosofía es necesaria en la escuela como red de significados y encuentro de culturas, en el cual la relación familias-profesorado se torna fundamental, ya que si en nuestro convivir tenemos clara la legitimidad del otro o de la otra tal y como es y no como nos gustaría que fuese, ello debería conllevar que en nuestras prácticas sociales y educativas la praxis sea inherentemente cooperativa y democrática.

Lo más importante que se percibe entonces es estar abierto a lo que viene del otro. Se trata de darle la oportunidad a la otra persona (docente, alumna/alumno o madre/padre) de que argumente su postura aunque no se esté de acuerdo con ella. Mas quizás lo más sobresaliente sea que este posicionamiento implica en el fondo una pérdida de utilitarismo dentro de la dinámica de relaciones, en el sentido de que el acto comunicativo se torna importante como tal.

De todas formas, la legitimidad del otro y la tolerancia que conlleva se ven en la convivencia, que el propio Maturana (1994) definía como espacio de relaciones consensuado. Desde ahí considero que el crear un espacio donde se construyan las relaciones desde el dominio de emociones que configuran la razón supone un reto al que deben responder las escuelas democráticas y desde donde resulta absolutamente imprescindible la participación real de todos los miembros de la comunidad en un espacio de relaciones donde en todo momento sea el diálogo el único 'imperativo' y los argumentos se conviertan en las 'armas' de las personas frente a los conflictos y discusiones, pues a ser demócrata sólo se aprende viviendo la democracia y la ciudadanía del presente y del futuro debe tener la posibilidad de vivirla desde sus contextos de referencia más importantes e inmediatos, que son la familia y la escuela, para que así se puedan desarrollar en todas las actitudes democráticas que les impulsarán a enfrentarse críticamente con los problemas y situaciones cotidianas de la escuela y la comunidad.

Las escuelas democráticas construidas desde ahí deben dar viabilidad a su propuesta de educación en valores desde la creación de estructuras y procesos democráticos en la escuela como institución y en el curriculum. Sobre el primer punto, Apple y Beane manifiestan:

"Aunque la comunidad estima la diversidad, tiene también un sentido del propósito compartido. (...) Por esta razón, las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración, mas que a la competición. Las personas ven su premio en los otros, y se toman medidas que animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás." (Apple y Beane, 1999, p.27)

En cuanto al segundo punto, debemos tener claro que un curriculum democrático debe incidir en el acceso a la cultura por parte de todos los miembros de la comunidad y el respeto de los distintos puntos de vista, a la vez que debe proporcionar herramientas para la interpretación crítica de la sociedad, y para ello es necesaria la participación de las familias en su planificación y diseño, de manera que las personas que participan comprenden, al vivir la construcción social del conocimiento, y comparten sus intereses y valores,

logrando así una armonización mayor del trabajo en la escuela y en la familia y un nivel de reciprocidad que beneficia a todas las personas implicadas: profesorado, madres y padres y alumnado.

Se trata de tomar conciencia de que la participación de las familias y otros agentes educativos y socializadores en la escuela es fundamental, porque si estamos hablando de un modo de enseñar democrático, de un modo de enseñar valores viviéndolos, si se viven esos valores en la escuela y no se viven en la familia (o al revés) esto no sirve de mucho. Además, es imprescindible para poder contar con un currículum que parta de la vida cotidiana dentro del aula saber lo que se hace en la familia, ya que aun en la más tradicional de las escuelas es inevitable que el alumnado traiga su mundo experiencial y de relaciones al aula y lo vuelque en ella de una u otra manera.

“Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y para los jóvenes.” (Apple y Beane, 1999, p.22)

En este sentido me gustaría analizar los tres modelos que, a mi juicio, se dan con mayor frecuencia en las relaciones entre madres y padres (y la comunidad en general) con las y los profesionales de la educación:

- Modelo de experto, en el cual es el educador o educadora quien tiene el control, toma las decisiones, selecciona la información que considera necesaria darle a las demás personas y la que requiere de las mismas. Se considera la propia figura paterna o materna como un instrumento técnico de uso, explotando el profesional sus conocimientos específicos para dar autoridad a sus opiniones y actuaciones, obviando las de los demás y pasando por alto tanto las necesidades reales del alumno o alumna como de su familia y la comunidad, relegada a un estatus nominativo sin participación real ni posibilidad de colaboración en la educación dentro del contexto escolar.
- Modelo utilitario, donde los profesores y profesoras parten de sus conocimientos y experiencias, pero sí consideran que éstas pueden ‘transplantarlas’ a las familias o a otros agentes sociales, si bien ese transvase suele ser de aspectos técnicos, permaneciendo el profesorado con el control sobre la toma de decisiones y viéndose la labor comunitaria más como una extensión de servicios o, como mucho, un elemento, más que de consulta, de legitimación e información, un bien de uso con derechos restringidos y poco más que burocráticos.
- Modelo colaborativo, donde los profesionales ven a la comunidad en general y las familias en particular como actores necesarios e imprescindibles dentro de una visión holística y transformadora de la educación. Estos profesionales consideran que la cualificación de los distintos contextos se debe dar desde el trabajo conjunto y coordinado de los mismos, con participación de la comunidad en el aula, un constante intercambio de información, intereses e inquietudes y el trabajo cooperativo en el planteamiento y desarrollo del currículum, al mismo tiempo que se preocupan por la formación crítica de las madres-padres y otras personas vinculadas de la comunidad para conseguir que esa colaboración se dé en situaciones de horizontalidad y convivencia democrática.

Ni que decir tiene que el modelo que aquí se defiende es el colaborativo, puesto que, en definitiva, el trabajo cooperativo entre los distintos contextos conlleva una comprensión más profunda de cómo son las niñas y niños (o jóvenes). Conocer y comprender los contextos de procedencia y de referencia del alumnado se debe convertir en un arma pedagógica imprescindible, sobre todo a la hora de contrarrestar los obstáculos educativos que suponen los modelos de experto y utilitaristas en la escuela, banderas del poder hegemónico que pretende, a base de burocracia y tecnocracia, ahogar y que no se desarrolle la conciencia política deliberativa en el seno de la comunidad.

La participación activa de las familias y los miembros de la comunidad en las escuelas supone también un incremento del interés por la educación, al encontrarse inmersos en ese proceso, así como un estímulo profesional para el profesor o profesora. Es cierto que históricamente han existido (y existen, por desgracia) barreras en este sentido y que se han provocado situaciones de desconfianza mutua entre el profesorado y las familias (el uno por sentirse controlado y las otras por verse fuera de un contexto que en el fondo no conocen y cuyo desconocimiento conlleva a veces una desvirtuación en sus interpretaciones), pero ello no debe servirnos sino como motivo de reflexión y, todavía más, revulsivo para el planteamiento de lo posible a partir de lo que se percibe y se vive como necesario en nuestra sociedad multicultural, o sea, plantear la educación comunitaria desde una óptica intercultural respetuosa con la pluralidad y generadora de convivencia desde los valores democráticos.

Es ese compromiso social, ético y político el que nos debe guiar en nuestra acción, con el fin de transformar nuestras instituciones y centros educativos en comunidades verdaderamente democráticas, para lo cual deben estar verdaderamente inmersas en su contexto inmediato y ser ejes para el cambio desde una perspectiva global y sistémica, rigurosa en la planificación y sistematización de la acción educativa, pero al mismo tiempo con la flexibilidad inherente a todo proceso que pretende partir de la realidad local en la que se circunscribe dicha acción, vinculado pues necesariamente a una perspectiva social inclusiva como epicentro de la construcción democrática de la convivencia comunitaria.

En definitiva, la colaboración democrática en las instituciones y centros educativos, formales o no formales, lo que nos demuestra es cómo la preocupación ética para una educación de calidad es inherente al desarrollo de los valores desde la convivencia democrática y cómo la manera más coherente de darle significado a dicha convivencia es a través de una cooperación que permita la armonización y cualificación de los contextos donde ésta se lleva a cabo. Este debe ser el fin último de una educación que se defina como democrática en su lucha contra el globalismo neoliberal y la deshumanización que conlleva, pero para eso es necesario que todas y todos nos planteemos y demos respuesta, desde referentes críticos y progresistas, a cuestiones como las que plantea GIROUX:

- ¿Cómo pueden los profesores replantear la educación, en vista de las nuevas formas de pedagogía cultural que han surgido fuera de la enseñanza tradicional?
- A la luz de estos cambios, ¿cómo responden los educadores a las cuestiones de valores acerca de los propósitos que deben servir las escuelas, qué tipos de conocimiento es el más valioso y qué significa reivindicar la autoridad en un mundo en donde las fronteras cambian constantemente?
- ¿Cómo puede entenderse la pedagogía como una práctica política y moral en lugar de cómo una estrategia técnica?

- ¿Y qué relación debe establecerse entre la educación pública y universitaria y los jóvenes para que estos desarrollen un sentido de sujeto especialmente en lo que respecta a las obligaciones de ciudadanía y vida pública desde una perspectiva crítica en un paisaje cultural y global radicalmente transformado?(Giroux, 2001, p.39)

Desde esta perspectiva, y haciendo frente a cuestiones como las anteriores, podremos hablar de educación democrática en este contexto de globalización neoliberal, entendiendo la educación pública como modelo de referencia y valor, agente comprometido ética y políticamente en la recreación crítica de la cultura, la lucha contra las desigualdades sociales de todo tipo y la generación de significados y paradigmas relacionales cooperativos y solidarios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M y BEANA, J.A: *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1999.
- BECK, U.: *¿Qué es la globalización?* Barcelona, Paidós, 1998.
- BRUNER, J.: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa, 1986.
- CASTELLS, M.: "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. (3 Vols.) Madrid, Alianza, 1998.
- FLECHA y TORTAJADA: "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en VV.AA.: *La educación en el siglo XXI*. Barcelona, Graó, 1999.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.
- GIROUX, H.: *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.
- LÓPEZ MELERO, M.: *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Granada, Actas del I Congreso Internacional de N.E.E., 2000.
- MATURANA, H.: *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1999.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata, 2001.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**