

El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado

M^a del Mar Rodríguez Romero
Universidad de A Coruña

Resumen:

Este artículo explora una aproximación más comprometida del asesoramiento comunitario en educación teniendo como referente la persecución de la comunidad ética y la propagación de un sentido común alternativo que se oponga al colapso de las expectativas. Se analizan las consecuencias que para el profesorado, la escuela y la sociedad en general tienen tendencias sociales como la desvinculación y la individualización de los asuntos sociales. Y se propone impulsar la reinención del profesorado y del marco socializador de la escuela a través del asesoramiento comunitario, mediante la conversión de las escuelas en espacios de experimentación social y la producción de subjetividades rebeldes entre el profesorado, para que éste se atreva a organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento. Por último, se describen tres campos de acción para el asesoramiento comunitario que suponen promover en las instituciones educativas: formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo, modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos, y estrategias para maximizar las posibilidades de transformación en escenarios educativos concretos, como la reforma situada.

Palabras clave: asesoramiento comunitario en educación, reforma situada, democracia participativa y educación, derechos humanos y educación, educación para la solidaridad y el entendimiento, educación y justicia social.

Abstract: *Community Consultancy and the Reinvention of Teachers*

This article deals with a more committed approach to community consultancy in education, being its main referent the persecution of the ethic community as well as the dissemination of an alternative common sense which opposes the standstill of the different prospects. Thus, the resulting aftermaths of social trends, such as the dissociation and individualisation of social issues in relation to teachers, schools and society as a whole, are analysed. Then, the reinvention both of teachers and the socializing framework of schools is intended to be fostered through the community consultancy. This will be achieved by means of the conversion of schools into spaces for new social experimentation along with the creation of rebel subjectivities among teachers, so that they can manage to structure educational institutions from everyday experiences that contribute to the promotion of solidarity and mutual understanding. Finally, three fields for activity regarding community consultancy are described. These fields are the following: first, different ways of establishing ties based on solidarity and mutual commitment;

second, different manners to tackle issues and take decisions by means of disseminating the practice of a democratic participation as well as human rights; then, a set of strategies aimed at maximizing the possibilities of developing specific educational settings such as the so-called *Situated Reform*.

Key words: community consultancy in education, situated reform, democratic participation and education, human rights and education, education for solidarity and mutual understanding, social justice and education.

INTRODUCCIÓN

En 1996 elegí el asesoramiento comunitario como estrategia preferente para organizar el apoyo al profesorado, porque está pensado para realzar la responsabilidad de los asesorados y se plantea potenciar explícitamente la capacidad de éstos para influir en sus vidas y su entorno. Es decir, es una práctica profesional de facilitación de poder que trata de incrementar la influencia social de sujetos y grupos estimulando la creación de redes de colaboración y comunicación, con el propósito de mejorar su organización, reducir el aislamiento y construir comunidades. Diez años después su oportunidad tiene incluso más sentido. Veamos por qué.

Más allá de los compromisos específicos que abordan los procesos de asesoramiento, he sostenido que deberían guiarse teniendo presentes las necesidades genéricas del profesorado. Dadas las circunstancias actuales, que más adelante describiré con más detalle, nadie ignora las crecientes dificultades que encuentra el profesorado para dar salida a las necesidades de afiliación, de logro, de apreciación, de influencia y de propiedad.

Los cambios operados en nuestras sociedades y en los principios socialmente reconocidos, que son los que nos permiten organizar nuestra vida en común, son directamente responsables de los obstáculos que el profesorado encuentra para satisfacer dichas necesidades. Pero al mismo tiempo, como sagaces autores nos están haciendo ver, ofrecen también potenciales soluciones. Sólo depende de nosotros y nosotras el articularlas. Y ahí es donde se sitúa el sentido y la oportunidad del asesoramiento comunitario en el siglo XXI. No se puede conformar con rastrear redes emergentes de apoyo social que construyan comunidad, tiene que tener un empeño más intencional. Ahora necesitamos modificar el sentido común imperante y construir comunidades éticas que diseminen un sentido común de vanguardia. Para su propagación el profesorado tiene que reinventarse. Con otras palabras, tiene que someterse a una nueva concepción completa que él mismo debería emprender. El asesoramiento comunitario debería impulsarla, mostrando al profesorado que es posible crear prácticas alternativas que reten el fatalismo de un mundo sin expectativas.

CONTRA EL COLAPSO DE LAS EXPECTATIVAS, LA COMUNIDAD ÉTICA

Zygmunt Bauman (2003) cuenta cómo se llevó a cabo la conversión de los trabajadores en masa gracias a la labor de ingeniería social de la modernidad, y se produjo un lento e incesante desmoronamiento/desmantelamiento de la comunidad. La Revolución Industrial sustituyó, de forma coercitiva, el entendimiento mutuo propio de la vida comunal por la rutina artificial de la producción industrial. Creó una nueva manera de vinculación: el poder moderno no se relaciona con el derecho de propiedad ni el aumento de las posesiones, sino con el derecho a gestionar personas, establecer normas e imponer obediencia a ellas. Curiosamente la «modernidad líquida», como él denomina la nueva coyuntura, ha cambiado completamente las tornas y las nuevas élites reniegan de dicho poder y proclaman la desregulación para poner fin a la limitada libertad de movimientos que les imponía su compromiso con la gestión de sujetos. El signo de los tiempos es la desvinculación, el desligamiento, la indiferencia y la extraterritorialidad mental y moral¹. Se ha producido un cambio en las formas de dominación, ya no se requieren ni el compromiso de los gobernantes, ni la vigilancia y obediencia de los gobernados. Ahora la dominación reside en la incertidumbre de los gobernados respecto de cuál será el próximo movimiento de los gobernantes. La incertidumbre y la inseguridad impulsan ellas mismas y autorregulan la disciplina, sin tener que montar estructuras de obediencia. En resumen, han desaparecido la mayoría de los puntos de referencia constantes y sólidos, que eran el fundamento epistemológico de la comunidad. No es sólo que hayamos perdido el sentido psicológico de comunidad, como mencionaba en 1996 siguiendo a Sarason, es que ahora la ansiedad y la precariedad se han instalado en nuestras vidas.

A la par se está produciendo una mutación social de gran alcance que promueve la individualización en los asuntos sociales². Tanto la elección de escuela, la descentralización, el encauzamiento, como la privatización de la educación, coinciden en mostrar una tendencia consistente hacia la «reconfiguración» del intercambio social en educación de un modo cada vez más individualista. Este modo de articular la relación del sujeto y el colectivo tiene efectos ambiguos, porque estimula el individualismo «positivo», pero produce un individualismo de masas minado por la inseguridad y la falta de protecciones (Castel, 1997). Adapta las intervenciones a las peculiaridades de los sujetos, tradicionalmente descuidadas por las políticas universalistas, pero aumenta el desamparo de aquellos sujetos que no cuentan con un capital cultural, social o económico que respalde la construcción de un itinerario vital y/o educativo personalizado –algo que puede pasarle a cualquiera en cualquier momento de su vida,

⁽¹⁾ «Los actuales patricios no requieren ya los servicios de la comunidad; en efecto, no pueden ver qué podría ofrecerles permanecer en y con la comunidad aparte de lo que ya han logrado asegurarse o todavía confían en asegurarse mediante sus propias hazañas, mientras que sí pueden pensar en bastantes beneficios que podrían perder si tuvieran que amoldarse a las demandas de la solidaridad comunal» (Bauman, 2003, p. 62).

⁽²⁾ Rober Castel (1997), rastreando las metamorfosis del trabajo salariado, detecta una predisposición generalizada hacia la búsqueda de soluciones «individualizadoras» en la gestión de los asuntos sociales.

dada la falta de seguridad en los medios de subsistencia—. Sin la cobertura de los derechos colectivos, la negociación individualizada del tratamiento en educación, salud, o desempleo puede acarrear desiguales condiciones según las personas.

Como consecuencia de la desvinculación y la individualización de los asuntos sociales se ha creado un régimen social que Boaventura de Sousa Santos (2005) no duda en calificar como fascismo social. La capacidad de veto que tienen las élites sobre la vida de los débiles y los vulnerables está provocando la emergencia de una forma de sociabilidad, de desigualdades tan extremas, que permite que unos pocos tengan potestad sobre la vida de los otros. La sociedad moderna garantizaba que las experiencias de las personas fueran sobrepasadas por las expectativas y esa discrepancia se traducían en movilidad social, mejora del nivel educativo, y mejora de los niveles de vida en general. Hoy esta discrepancia ha cambiado de dirección: si las experiencias actuales son francamente muy difíciles para la mayoría de la humanidad, las expectativas que imaginamos siempre serán peores. Lo lógico es pensar que si hay una reforma de la salud, del sistema de seguridad social, o de la educación, o si se producen cambios en una determinada empresa, será para ir a peor. No hay esperanza y, por tanto, se produce el colapso de las expectativas.

Debido a la hegemonía de esta situación social radicalmente meritocrática, el «comunitarismo» se ve cómo una característica de los débiles, que no son capaces de practicar con éxito la individualidad. Sin embargo, para los débiles, obligados a buscar respuestas biográficas a problemas sistémicos (Beck, 2002), cobra más sentido que nunca fortalecer sus vínculos. Además, somos precisamente los débiles, la gente corriente a merced de los vaivenes de la economía y la política, los que sorpresivamente estamos haciendo gala de una clase de poder que algunos autores denominan el poder de la multitud (Hardt y Negri, 2004). Es el poder de la opinión pública mundial cuando se manifestó en contra de la guerra de Irak en 2003; es también el poder de los movimientos sociales que en Seattle en 1999 protestaron en contra de la política económica de la OMC. Es el poder de negarse a creer que no hay alternativas al destino desesperanzado que nos ofrecen las élites mundiales. Es un poder que está esperando articularse más operativamente, y que en ciertas áreas o lugares ya lo está haciendo, para empezar a influir poco a poco en parcelas de la realidad directamente relacionadas con la mejora de nuestras vidas³. Esta articulación más operativa de la gente en pos de mejoras concretas en sus vidas está muy relacionada con la construcción de una comunidad ética (Bauman, 2003). Este tipo de comunidad está asentada en la vivencia de la solidaridad y el compromiso mutuo, la práctica del dialogo constante para ir construyendo una concepción compartida de lo que es bueno entre

⁽³⁾ Por ejemplo, destaca la investigación llevada a cabo por Boaventura de Sousa Santos, «La reinvencción de la emancipación social» rastreando en varios países iniciativas de base relacionadas con la globalización alternativa, que ha puesto de manifiesto la rica experiencia social que existe respecto de acciones alternativas y que sin embargo se desperdicia permitiendo que siga manteniéndose intacta la idea de la imposibilidad de alternativas a la globalización neoliberal. El proyecto puede ser consultado en www.ces.uc.pt/emancipa

todas las personas, por diferentes que sean sus identidades, y la reivindicación colectiva de los derechos humanos para asegurar su disfrute a cada individuo⁴.

No podemos olvidar también que la vida diaria de las personas está cambiando por efecto de la política del miedo cotidiano. La amenaza de la inseguridad de las calles incrementa la sensación de riesgo, ya de por sí elevada debido a la incertidumbre acerca de los medios de vida y a la inminencia de riesgos no predecibles -habría que incluir sin duda el efecto devastador causado por el terrorismo apocalíptico⁵. La política del miedo cotidiano está ligada a la desconfianza hacia el forastero o hacia el diferente que se identifica con situaciones no deseadas. Ambas dinámicas impulsan a la gente lejos de los espacios públicos e inhiben su deseo de buscar modos de participar en la vida pública. Se está creando una nueva noción de comunidad: la del gueto voluntario. Las comunidades gueto, es decir, un territorio cerrado habitado por sus miembros y por nadie más, ofrece una sensación ilusoria de seguridad; de esa seguridad que la sociedad y el mundo en general amenazan constantemente (Bauman, 2003). Como una extensión de este sentimiento, las familias desean preservar el espacio de la escuela concertada del contacto con alumnado «forastero» y fuerzan la creación de guetos voluntarios, mientras reclaman que las escuelas públicas sigan funcionando como guetos forzados. Con esta visión esquizofrénica de la educación se reproduciría continuamente el mismo escenario de aislamiento y desconfianza; sería imposible proveer a los jóvenes de experiencias de socialización que faciliten el conocimiento del otro diferente y les enseñen a entender y dialogar sobre visiones alternativas de sociedad, de cultura y de persona. Justo lo que sin embargo puede proporcionar la comunidad ética.

LA REINVENCIÓN DEL PROFESORADO Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES REBELDES

Para la educación el gueto no puede ser una alternativa. En un mundo caracterizado por la convivencia interracial, la complejidad «tecnocultural» y la reinvencción social, el profesorado, y no sólo él, familias y Administraciones educativas también, deberían asumir la responsabilidad de resistir creativamente a este estado de las cosas y ofrecer formas de aculturación y socialización de las generaciones jóvenes que nos hicieran encarar el futuro de la humanidad con optimismo y recobrar la creencia en la capacidad de los seres humanos para resolver sus problemas, pero

⁽⁴⁾ Sousa Santos (2003a) propone las comunidades ameba que se configuran de modo flexible y cambiante y acogen identidades múltiples e inacabadas.

⁽⁵⁾ Actos de barbarie como el 11S o el 11M han puesto de manifiesto el nacimiento de un nuevo producto del orden global, el terrorismo global o apocalíptico, que es la máxima expresión de la distancia que separa el mundo occidental del resto de los millones de seres humanos que no sólo no disfrutan de los beneficios de la globalización sino que la perciben como un orden global ilegítimo, especialmente por parte del mundo islámico. Para Michael Ignatieff (2001) salir de esta situación exige una visión política de futuro y sobre todo de coherencia moral, para que la legitimidad de un orden global apoyado en los derechos humanos, la justicia y el logro de mayores oportunidades económicas se haga realidad.

incrementando las cautelas respecto de los medios que utilizamos y las consecuencias que producen e introduciendo una visión planetaria y ecológica.

Ahora mismo la escuela es una institución arcaica. Anclada en perspectivas educativas burocráticas que han mostrado evidentes limitaciones (Darling-Hammond, 2001) y con crecientes problemas para conseguir la «adaptación de los estudiantes a las expectativas institucionales» –sin duda una de las principales funciones que cumple, tal y como reveló la pionera etnografía de Phillip Jackson (1991) o incluso para conectar con ellos (Green y Bigum, 1993); por no mencionar la más que cuestionable relación entre éxito escolar y éxito social–. En esta coyuntura no es de extrañar que el profesorado a duras penas pueda sentirse satisfecho con su trabajo. En primer lugar, se ven afectadas las necesidades de logro y de apreciación; el profesorado es consciente que cada vez se cuestiona más el valor de lo que ofrece y que su prestigio está francamente dañado, y le resulta difícil sobreponerse a la futilidad de su esfuerzo. En segundo lugar, las necesidades de influencia y de propiedad también salen maltrechas, cuando su capacidad para revertir estos procesos es prácticamente nula o eso cree; o se percibe a merced de las circunstancias o se aferra a fórmulas que ya no ofrecen salidas satisfactorias, pero carece de la visión y la fuerza para anticiparse y ofrecer caminos productivos para la formación de los jóvenes. La necesidad de afiliación se ve afectada por la insatisfacción que conduce al aislamiento; encerrado en sí mismo, repitiendo tácticas que ya no funcionan porque la estructura ya no sirve y los marcos de referencia tampoco.

Hoy más que nunca el profesorado necesita hacerse cargo de su propio destino y el asesoramiento comunitario puede ser una puerta para facilitar esta capacidad que potencialmente poseen para transformar su vida en las escuelas y con ella la propia escuela. Precisamente porque la escuela es un residuo de la modernidad, proporciona experiencias de vinculación y compromiso como ninguna otra institución lo hace, mientras alrededor de ella todo es pasajero e incierto. Es necesario que las instituciones educativas aprovechen esta peculiaridad y al mismo tiempo cambien de paradigma ofreciendo un nuevo sentido al aprendizaje y a la enseñanza.

Esto sólo es posible si el propio profesorado y la Administración educativa emprenden un proceso de transformación radical para encontrar un nuevo sentido a la educación, una identidad profesional también transformada y un nuevo marco de relaciones y posibilidades de desarrollo. Esta configuración alternativa de la educación serviría para retar la desvinculación y conjurar el miedo cotidiano y el aislamiento y ofrecer a la juventud una imagen de sus posibilidades que no les lleve a la desesperación o les impulse al exceso sin reparar en medios. También ayudaría a recobrar el entusiasmo y la fe en su valía profesional y a ganarse la credibilidad de las familias y los estudiantes. Para sobrevivir a los «Nuevos Tiempos»⁶ sin quedar

⁶ Con «Nuevos Tiempos» (Stuart Hall, 1993, p. 94) se refiere a la sociedad contemporánea marcada por el Postfordismo, que entre otras características incluye «... la existencia de una gran fragmentación y pluralismo social, el debilitamiento de viejas solidaridades colectivas y de las identidades concebidas como «bloques» ante la emergencia de nuevas identidades. Por eso la maximización de elecciones individuales a través del consumo personal son dimensiones igualmente significantes de las tendencias del posfordismo....».

neutralizados por la engañosa sensación de la ausencia de perspectiva, los profesionales de la educación necesitamos impulsar nuestra propia metamorfosis.

El colapso de las expectativas no sólo afecta a los más vulnerables. Entre la masa intermedia de trabajadores del Estado, a salvo de las veleidades del mercado laboral, por el momento, se han propagado el fatalismo y el conformismo. Y, más que nunca, la cultura de la dependencia que las instituciones sociales crean con su inercia, está impidiendo la producción de visiones alternativas de lo que pueden ser y hacer las instituciones educativas. La «resocialización» del profesorado es necesaria para crear la disidencia que lleve a hacer suyos los espacios de libertad que tienen y que todavía no pueden ver; para que asuman ellos mismos su propia reinención impulsando el cambio del marco socializador de la escuela. El asesoramiento comunitario podría incitar a «pensar de otro modo» y, haciendo suya una aspiración «foucaultiana», mostrar a los profesionales de la educación que son más libres de lo que sienten, porque las personas solemos aceptar como verdad ciertos temas, ciertas maneras de ser de las cosas que sin embargo han sido construidas en momentos determinados de la historia y cuyas evidencias pueden criticarse y desmontarse (Ball, 1993). Se trataría de provocar un cambio de conciencia que produjera subjetividades rebeldes entre el profesorado, que son aquéllas capaces de identificar posibilidades de transformación y ampliarlas lo más posible (Sousa Santos, 2003a). Esta reconversión supone tener una posición explícitamente utópica y recuperar la esperanza para superar el colapso de las expectativas. La esperanza de mejora se definiría como la posibilidad de crear campos de experimentación social donde sea posible «resistir localmente a las evidencias de lo que parece inevitable, promoviendo con éxito alternativas que parecen utópicas en todos los tiempos y lugares excepto en aquéllos donde efectivamente se producen» (Sousa Santos, 2003a, p. 38). Esta es la actitud del realismo utópico, que trabaja desde y sobre el presente, y que se manifiesta en los grupos oprimidos que van construyendo alternativas locales que hacen posible tener una vida digna y decente en situaciones muy adversas. Si la experimentación se extendiera, las múltiples iniciativas experimentales permitirían crear complicidades recíprocas entre diferentes alternativas en diferentes lugares e instituciones y sería posible configurar redes «translocales» entre alternativas locales que ofrecerían una nueva visión comunitaria de carácter cosmopolita. También se expandiría un nuevo sentido común, que en el plano ético estaría basado en la solidaridad estimulada por la responsabilidad, en el plano político se desplegaría a través de la participación y en el plano estético recuperaría el placer a través del entusiasmo, la pasión y la emoción. En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2003a, p. 290), emergería «un conocimiento prudente para una vida decente».

Desde mi punto de vista, ésta sería la principal motivación del asesoramiento comunitario: apoyar la conversión de las escuelas en espacios de experimentación social y promover subjetividades rebeldes en el profesorado, para que se atrevan a organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento. Siguiendo con Boaventura de Sousa Santos (2005), esta misión encaja perfectamente en el nuevo papel reservado al

Estado: él de convertirse en un nuevo movimiento social que extienda una forma alternativa de sociabilidad basada en la solidaridad. Para ello, el Estado tiene que procurar las condiciones necesarias para que las experimentaciones alternativas puedan ser convincentemente probadas y optar por la promoción de acciones utópicas en el espacio doméstico y en el espacio de la comunidad. ¡Qué otro papel podría estar reservado para el profesorado sino liderar tal conversión!

El asesoramiento comunitario podría acompañar al profesorado en este camino poco predecible, en comparación con el horizonte programado de la escuela tradicional, ayudando a construir:

- Formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo.
- Modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos.
- Estrategias para maximizar las posibilidades de transformación en escenarios educativos concretos, como la reforma situada.

LA CONSTRUCCIÓN DE FORMAS DE VINCULACIÓN BASADAS EN LA SOLIDARIDAD Y EL COMPROMISO MUTUO

Si fuéramos capaces de recrear en las prácticas cotidianas de nuestras instituciones educativas una política de solidaridad y cuidado estaríamos en disposición de incluir nuevas formas de convivencia que sustituyan las relaciones sociales de dominación por relaciones sociales de emancipación. Si nuestras escuelas fueran pioneras en la experimentación de formas alternativas de sociabilidad se crearían las condiciones para producir un sentido común de vanguardia (Sousa Santos, 2003a). De este modo la educación cumpliría con su papel transformador, interfiriendo con éxito en la transmisión de la experiencia, justo lo que necesitamos para retar el inquietante panorama vital en el que nos confinan la desvinculación y el «anticomunitarismo».

Estas transformaciones están directamente relacionadas con iniciativas pedagógicas específicas que ya se están ensayando, lo que nos permite pensar que las alternativas no están tan alejadas de lo posible, y el asesoramiento podría dedicarse a darlas a conocer. Entre las posibles opciones, Linda Darling-Hammond (2001), por poner un ejemplo nada radical, ofrece una alternativa que denomina enseñanza para la comprensión⁷. En ella describe aspectos que resultan decisivos pensando en la construcción de la comunidad ética, como acciones concretas para crear estructuras dedicadas al cuidado personal y al respeto mutuo, y para estimular oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la vivencia de la diversidad y el apoyo al aprendizaje democrático.

⁷ Podría enclavarse en la comunidad discursiva de la reestructuración y dentro de ella en la opción que he denominado genuina. Puede consultarse Rodríguez Romero (2003).

La enseñanza del respeto, del compromiso mutuo y de la solidaridad exige que el profesorado domine modelos pedagógicos acordes con la diversidad, el aprendizaje cooperativo, el cuidado personal y el aprendizaje democrático. Para que las escuelas sean más humanas y logren la conformidad mediante sentimientos de pertenencia y no mediante coerción se requieren estrategias y estructuras escolares que permitan la puesta en marcha del cuidado personal y su enseñanza. También se necesita personalizar las escuelas para que sea posible mayor cercanía y mejor entendimiento y establecer un currículo que preste atención al respeto y a la empatía. No podemos olvidar que la promoción de la solidaridad también está relacionada con la inclusión en el currículo de las historias de opresión y silenciamiento de los grupos oprimidos y con la comprensión de la responsabilidad que para con ellos tenemos. A su vez, la necesidad de sostener relaciones de confianza y respeto con los adultos y entre los adultos está directamente relacionada con el aprendizaje democrático.

El asesoramiento comunitario podría ofrecer alternativas en los tres planos vitales en los que se extiende el aprendizaje: *sentido* (nos ayuda a interpretar, descodificar los mensajes de nuestra cultura), *identidad* (nos ayuda a configurar una imagen de nosotros/as mismos en relación con el género, la étnia, la nacionalidad, la cultura, la clase social, la orientación sexual, etc.), y *posibilidad* (nos ofrece una imagen de lo que podemos alcanzar en nuestro desarrollo individual y colectivamente). Por ejemplo, podría incitar a la reflexión sobre las orientaciones asumidas en cada plano por cada institución educativa y estimular su posible modificación para desarrollar una noción de aprendizaje más acorde con la persecución de la comunidad ética. Así, con respecto al *sentido* podría ampliarse la descodificación a mensajes procedentes de otras culturas y de la cultura digital y a la «recodificación», es decir, al aprendizaje para la creación cultural, incitando a la transformación y la hibridación cultural y no a la reproducción y el etnocentrismo. En el plano de la *identidad*, se podría abordar explícitamente la configuración de cada persona desde los diversos planos de identidad que la configuran y con una visión cosmopolita y de diversidad. En cuanto a la *posibilidad*, podrían ampliarse los límites del desarrollo personal, comunitario y social, cuestionando las nociones estáticas de la educabilidad y ofreciendo un sentido utópico del progreso humano que no se equipare con desarrollo técnico y económico, que incluya una visión solidaria, ecológica y trascendental del futuro de la humanidad, y de la vida en general, en nuestro planeta y de nuestra responsabilidad individual y colectiva para con ellas.

Como ya he mencionado en otro documento (Rodríguez Romero, 2001), el contenido del asesoramiento se ensancharía dando cabida a temas más vitales en estrecha relación con lo que se conoce como la política de vida y que se refiere a asuntos morales y existenciales reprimidos por las instituciones modernistas (Giddens, 1995). La identidad del yo, el desarrollo de la existencia en el sistema de la naturaleza, la condición de finitud humana y el desarrollo de una vida individual y comunitaria formarían parte de estos temas. En este terreno las cualidades del asesor y su actitud son decisivas y parece complicado poder embarcarse en procesos de ase-

soramiento sin haber vivido previamente experiencias similares a las mencionadas y ser sensibles a los cambios ya producidos en los códigos culturales y en las formas de socialización y creación cultural de los jóvenes a los que las instituciones educativas todavía no son permeables.

EL APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Cada vez está más claro, sobre todo para los grupos que lideran la globalización solidaria, que en la extensión de la democracia reside la clave para invertir las tendencias sociales previamente mencionadas. Y para ello se propone buscar una complementariedad creativa con la democracia representativa, desarrollando formas alternativas de democracia participativa. La democracia es el proceso de transformación de relaciones de poder en relaciones de autoridad compartida. Y esto acontece no sólo en el espacio público general, sino también en la familia, en la calle y por supuesto en la escuela⁸. La democracia en la escuela sería una extensión de la democracia local que trata de articular procedimientos que estimulan la deliberación en la toma de decisiones sobre asuntos locales. Su reivindicación está ligada a los «derechos humanos de nueva generación», concretamente al derecho a la innovación política, y es una aspiración latente en las protestas que despliega la multitud.

Al igual que sucede con la creación de vínculos solidarios en la escuela, la democracia tiene estrategias pedagógicas específicas que retoman el legado de John Dewey, adaptándolo a las nuevas circunstancias. La pedagogía participativa es una enseñanza compleja en la que se despliegan muy diversas estrategias que el profesorado tiene que aprender. Entre otras facetas tiene que capacitarse para crear estructuras y procesos democráticos en el interior de las escuelas y para crear un currículo que aporte experiencias democráticas (Apple y Beane, 1997). Debería ser capaz de articular formas de participación estables y circunstanciales para ejercitar formas deliberativas de examen y de toma de decisiones. El asesoramiento, a su vez, debería hacer uso también de procedimientos deliberativos y hacer de la participación un principio formativo.

Otros aspectos esenciales serían el acceso a conocimientos que faciliten el pensamiento creativo y el diálogo social, las agrupaciones flexibles de los estudiantes tanto para el aprendizaje como para la toma de decisiones para asegurar la interacción con intereses, culturas y experiencias heterogéneas (Darling-Hammond, 2001). También se requiere la consideración atenta de los temas sobre los que se convoca la participación y la forma en que se propone ésta. La creación de asociaciones entre los diversos miembros de la escuela y de la comunidad es otro impor-

⁸ Combinando el voto, los referendos, las consultas populares, los concejos de políticas públicas, las conferencias de concejo, las mesas de diálogo y controversias en nuestras ciudades y comunidades, la gestión municipal participativa, todo esto son formas de participación que pueden crearse. Un lugar especial ocupan los presupuestos participativos. Puede consultarse Sousa Santos (2003b).

tante recurso para que la democracia sea compartida de una forma vital. Al igual que crear organizaciones inclusivas que animen a la participación amplia de estudiantes, familias, profesorado y otros miembros de la comunidad.

Una cuestión fundamental es que se requiere una democracia de conocimientos. El asesoramiento podría ser útil ofreciendo opciones pedagógicas que permitieran retar las nociones limitadas y prefijadas de la educabilidad, diversificando la noción de inteligencia, para ampliar la racionalidad instrumental propia de la civilización occidental y principalmente patriarcal, incluyendo formas de racionalidad asociadas con otras culturas, etnias y con lo femenino; y que al mismo tiempo abarque todas y cada una de las posibles áreas de desarrollo del ser humano y no principalmente la intelectual. La democracia cognitiva está presente en iniciativas como la justicia curricular (Connell, 1997) que introducen el punto de vista de los grupos silenciados en el currículo y hacen uso de procedimientos democráticos en la toma de decisiones de la escuela, en la configuración de los currículos «contrahegemónicos», en la reivindicación del aprendizaje cooperativo y de formas de evaluación congruentes con éste.

Por efecto de la globalización y gracias al reclamo de la multitud, los derechos humanos están cobrando un relieve especial como principios supranacionales que orientan las reivindicaciones que se hacen públicas a través de la participación democrática. Para la comunidad ética, el diálogo se asienta en las divergencias y, a partir de la experiencia de la heterogeneidad, está directamente enfocado hacia la persecución de «la igualdad del derecho a ser seres humanos y la igualdad de posibilidades para ejercerlo» (Bauman, 2003, p. 164). Dado que el objetivo de la participación democrática no es alcanzar el consenso respecto de una verdad o visión, sino clarificar divergencias y acuerdos para edificar posibles puntos de encuentro y relaciones basadas en el cuidado y la equidad, parece evidente que la justicia social debe estar presente en sus dos vertientes: la redistribución de bienes y el reconocimiento cultural. Introducir los Derechos Humanos en la escuela no es un empeño reciente⁹ pero cobra especial sentido reivindicarlo ahora, porque es una de las evidencias más contundentes del interés de los seres humanos por mejorar como especie, por imperfecta que sea su formulación y por mucho que deje de desear su realización. Además ofrece la ventaja de que pueden aglutinar las luchas por la equidad y el reconocimiento de la diferencia, una aspiración que, aunque problemática, es clave para impulsar políticas de coaliciones entre grupos y movimientos sociales heterogéneos que aumenten la influencia social y política de los mismos (Fraser, 2000).

La democracia participativa en la escuela, teniendo como referente los derechos humanos, puede tener un potencial inimaginable para anticipar en los jóvenes estrategias de alianza cultural y social con gentes muy diversas cuando salgan de ella. Esta preparación previa tiene un valor incalculable si pensamos en la dimensión de los conflictos que pueden evitarse. Para el profesorado es todo un reto y a

⁹ Puede consultarse Jares (1999). Amnistía Internacional viene reclamando desde hace algún tiempo la inclusión de los Derechos Humanos en la formación inicial del profesorado.

la vez un asunto de supervivencia, porque las escuelas van a ser tan caleidoscópicas como su entorno social y gran parte de la responsabilidad de la convivencia creativa y pacífica va a recaer en las instituciones educativas, precisamente por la permanencia y la calidad de los vínculos que pueden promover, como ya he dicho. Además los Derechos Humanos de Nueva Generación son los derechos de la ciudadanía y están directamente relacionados con el ejercicio de la democracia local que se refiere a asuntos vitales asociados a lo cotidiano (Borja, 2003), de manera que tanto estudiantes como profesorado van a ver reflejados en ellos sus inquietudes y deseos.

El asesoramiento comunitario quiere contribuir a hacer realidad una educación que intencionadamente eduque ciudadanos y ciudadanas que trabajen por el bienestar general de la humanidad y de nuestro planeta y vivan la experiencia, a través de la reorganización deliberada de las prácticas pedagógicas y de las instituciones educativas, de la interdependencia que existe entre las vidas de todos los seres humanos (Goodman, 2000)¹⁰. En este sentido, no puede ignorarse que la democracia es un reto para todos, porque sólo se aprende cuando se ejercita y que su persecución es un ideal de vida. En cuanto a la participación, hay que reconocer que es una asignatura pendiente que nos incumbe a todos y exige una preparación específica que sólo se logra a través de la experiencia. Por último, de los derechos humanos conviene tener presente que es una obra inacabada, siempre en proceso de concreción debido a las cambiantes formas que va adquiriendo la opresión y deberían formar parte del «cosmopolitismo»¹¹. Por esto, el asesoramiento para el aprendizaje de la democracia participativa es también una empresa inacabada e inabarcable, que exige abordar acciones asequibles y prepararse para el conflicto y trabajar productivamente con los previsibles fracasos. Siendo para el asesor un terreno también de experimentación, probablemente conviene ser honestos con el profesorado respecto de la aventura en que se embarca. Y, precisamente por esta razón, es decir, la cualidad eminentemente experimental de esta clase de iniciativas, resulta oportuno organizar acciones con el amparo de la reforma situada.

LA REFORMA SITUADA Y LA EXTENSIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN

La reforma situada (Miller, 2000)¹² constituye una propuesta de cambio que puede ser muy productiva como herramienta para el asesoramiento comunitario, porque trabaja con compromisos locales y, por ello, permite tomar en consideración las múltiples

⁽¹⁰⁾ Un ejemplo clásico de educación para la democracia puede consultarse, en castellano, en Goodman (2002).

⁽¹¹⁾ Habría que considerar que su formulación no es unívoca, teniendo en cuenta, entre otros aspectos: que existen diferentes Cartas de los Derechos Humanos que a diferencia de las occidentales hacen más hincapié en la comunidad y atienden menos los aspectos individuales, que todas las culturas son incompletas y problemáticas en el modo de concebir la dignidad humana y que dentro de una cultura pueden darse versiones diferentes de la dignidad humana, por ejemplo en función de tendencias ideológicas (Monedero, 2005). Puede consultarse Sousa Santos (2003a y 2005).

⁽¹²⁾ Recientemente está dando muestras de su potencial en iniciativas de cambio aplicadas a la educación indígena en Australia en zonas rurales y remotas, en las que la pedagogía situada está siendo

facetas de la opresión en relación con las formas específicas que adopta para cada grupo social y en cada contexto educativo. Constituye también un modo de legitimar las experiencias cotidianas de cambio educativo emprendidas desde la base, porque carece de imposiciones técnicas y gracias a su versatilidad puede adaptarse tanto en los propósitos como en las formas a los requerimientos de sus promotores.

Si ya de por sí el asesoramiento obliga a desarrollar procesos idiosincrásicos, el reconocimiento de la imposibilidad de tener una visión totalizadora y generalizable de lo bueno en educación, como nos recuerda la constitución de comunidades éticas, refuerza esta tendencia inherente en él y hace todavía más necesario trabajar con compromisos locales. Este tipo de compromiso es el más apropiado para responder a la multiplicidad de identidades, que portan las personas y grupos sociales, y a la diversidad de reivindicaciones que invocan según la idea de mejora que sostienen, porque está contextualizado y es susceptible de ser revisable. Dado que es una modalidad de compromiso emancipador, tiene una clara dimensión política, como nos recuerda Jennifer Gore (1996), porque permite abordar visiones alternativas de la educación y de la sociedad elaboradas en el plano local. Precisamente por esta cualidad es apropiado para promover la experimentación de alternativas en el ámbito de la comunidad.

La reforma situada puede maximizar la emergencia de iniciativas de experimentación basadas en expectativas factibles que responden a posibilidades y capacidades reales, aquí y ahora, porque trabaja con expectativas contextuales y su principal interés es encauzar la viabilidad de las alternativas, sin desestimar la reflexión sobre ellas. Para garantizarlas, no obstante, se necesita el compromiso de los gobiernos estatal, autonómico y local que deben asegurar las condiciones necesarias para realizar una experimentación con garantías. Esta protección sólo la tendrían aquellas iniciativas que, al igual que las reformas situadas, están unidas a la salvaguarda de ciertas virtudes democráticas como el respeto a los derechos de las minorías y la libertad de los sujetos, la promoción de la igualdad en relación con las oportunidades culturales y los bienes económicos, el respeto por las diferencias sociales y el desarrollo de relaciones de cuidado y apoyo. O que también se hallan comprometidas con el cuestionamiento de visiones «esencialistas» de categorías sociales como género, identidad sexual, raza o clase social y tratan de perturbar la visión natural de la identidad humana que clasifica a las personas en campos y categorías netos, y buscan, por el contrario, promocionar una identidad «multifacética» para todos los seres humanos que ayude a encontrar afinidades y afianzar lazos entre personas y grupos sociales. En este aspecto la intervención del asesoramiento sería decisiva para buscar el respaldo oficial, defender las iniciativas y negociar las condiciones de experimentación, ya que su desempeño está marcado por la marginalidad (Rodríguez Romero, 1996)¹⁵.

un referente conceptual decisivo, porque permite caracterizar la educación a partir de su localización social, histórica y espacial (McConaghy, 2002), (Green y Reid, 2004). Más información en castellano sobre la reforma situada puede consultarse en Rodríguez Romero (2003).

⁽¹⁵⁾ Es decir, por encontrarse a medio camino entre la Administración y los centros tiene que asumir una labor de mediación.

La reforma situada es útil para identificar prácticas y «saberes» emergentes y campos de experiencias alternativos. Una zona proclive a este tipo de emergencias es aquella en que se cruzan intereses específicos, asociados a grupos y contextos determinados, con problemas comunes a la mayoría de las personas. La heterogeneidad es una característica de la comunidad ética que exige reconocer que hay múltiples campos en los que los seres humanos luchan por la libertad, la justicia, la dignidad y una realización más completa de sus vidas. Pero al mismo tiempo es evidente que estos campos se solapan y se entrecruzan, produciendo un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Por un lado, se entiende que hay distintas formas de opresión que tienen dinámicas propias (relacionadas, por ejemplo con la clase social, la raza, el género, la orientación sexual, la discapacidad, etc.); y por otro, se reconoce que al mismo tiempo, suelen interactuar entre ellas¹⁴. Entonces necesitamos una clave de experimentación que nos permita ensayar alternativas que puedan trabajar en el plano de las opresiones específicas, buscando a la vez zonas de conexión entre éstas.

Como la dominación tiene múltiples caras y también son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan, no hay un principio único de transformación social y educativa. El cambio situado se aprovecha del potencial que tiene la multiplicidad de resistencias de los diversos grupos sociales para la experimentación de alternativas. Pero desea diversificar los principios de transformación educativa sin incrementar los antagonismos entre estos grupos. Para que se produzcan coaliciones de grupos que no sean exclusivamente circunstanciales, el asesoramiento comunitario puede alentar reformas basadas en intereses más comunes. Asuntos educativos de carácter transversal, localizados en las intersecciones entre diferencias sociales específicas, podrían impulsar la convergencia de diversas iniciativas. Pero para que surjan estos temas comunes de manera significativa se necesita un «trabajo de traducción» que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos conversar sobre las opresiones a las que resisten y las aspiraciones que los animan (Sousa Santos, 2005). El «trabajo de traducción» podría facilitar un abordaje radicalmente contextualizado de las prácticas alternativas sin renunciar a la convergencia de estrategias y esfuerzos. Usando este tipo de herramientas, los propios procesos de asesoramiento podrían servir para alimentar el entendimiento, y no el antagonismo, entre los movimientos de resistencia contra las opresiones tanto por desigualdad económica como por falta de reconocimiento cultural. Este entendimiento podría ser circunstancial, pero produciría un impulso para la colaboración que tendría una proyección más amplia y sobre todo podría contribuir a hacer de la comunidad ética una realidad factible no sólo en el plano local. Sería responsabilidad del asesoramiento comunitario, una vez que se ha dicho que el Estado y con él sus trabajadores ejercerían de nuevo movimiento social,

⁽¹⁴⁾ Tomando como referencia el estudio de la intersección entre las opresiones de raza, género y clase social al nivel local de la escuela, puede afirmarse que se producirán interrupciones, discontinuidades, incrementos o disminuciones de los efectos originales de cualquiera de dichas dinámicas en función de las relaciones internas de la escuela y del principio que articule la desigualdad (McCarthy, 1993).

participar en la realización de un trabajo de traducción apropiado para cada proceso de experimentación, buscando contribuir a la producción de consenso transcultural. Una tarea nada sencilla que tiene implicaciones intelectuales, políticas, y emocionales y que incrementa considerablemente la complejidad del asesoramiento.

La persecución de la comunidad ética hace del asesoramiento comunitario una tarea más comprometida y sofisticada. Implica reforzar dos características peculiares de esta labor: el establecimiento de vínculos y el traspaso de fronteras. Y exige una formación específica y compleja. Sólo audaces profesionales de la educación, pioneros en ensayar alternativas y con capacidad de disidencia podrían acometer, con la dedicación y la clarividencia requeridas, una tarea tan prometedora en relación con sus aspiraciones pero tan inestable en cuanto a sus medios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- BALL, S. J. (1993): «Presentación de Michel Foucault», en STEPHEN J. BALL (ed.) de: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI.
- BORJA, J. (2003): *La ciudad conquistada*. Madrid, Alianza Editorial.
- BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona, Paidós.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona, Ariel.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003a): *Crítica de la Razón Indolente: Contra el Desperdicio de la Experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2003b): *Democracia y participación. El ejemplo del Presupuesto Participativo de Porto Alegre*. Barcelona, El Viejo Topo.
- (2005): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- FRASER, N. (2000): «¿De la redistribución al reconocimiento?», en *New Left Review*, 0, pp. 126-155.
- GREEN, C.; BIGUM, B. (1993): «Aliens in the Classroom» in *Australian Journal of Education*, 37 (2), pp. 119-141.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GOODMAN, J. (2000): «Democracia crítica», en *Kikiriki*, 55/56, pp. 4-13.
- (2002): *La educación democrática en la escuela*. Morón de la Frontera, Publicaciones MCEP.
- GORE, J. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata.
- HARDT, M.; NEGRI, A. (2004): *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona, Debate.
- IGNATIEFF, M. (2001): «¿Cómo sabremos cuándo hemos ganado?», en *Revista de Occidente*, 246, pp. 19-24.
- JACKSON, P. W. (1991): *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- JARES, X. (1999): *Educación y derechos humanos. Estratégias didácticas y organizativas*. Madrid. Popular.
- MILLER, J. (2000): *Maestros, investigadores y reforma escolar situada: el tráfico del poder*. Kikiriki, 58, pp. 18-24..
- MCCARTHY, C. (1993): *Racismo y curriculum*. Madrid, Morata.
- MCCONAGHY, C. (2002): «Situated pedagogies: researching quality teaching and learning for rural New South Wales schools». Position paper prepared for the ARC Linkage 2002-2004, NSWDET.

- MONEDERO, J. C. (2005): Presentación. «Conciencia de frontera: la teoría crítica postmoderna de Boaventura de Sousa Santos», en B. DE SOUSA SANTOS: *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga, Aljibe.
- (2001): «Asesoramiento. Tres escenarios en una época de cambio», en *Cuadernos de Pedagogía*, 302, pp. 46-49.
- (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid, Akal.
- STUART, Hall (1993): «Nuevos tiempos» en DELFINO, S. (ed.): *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires, La Marca.

PÁGINAS WEB

- http://fehps.une.edu.au/Education/RTEP/Situated_Pedagogies.pdf (Sidney) (Consulta: 09-11-2005)
- www.ces.uc.pt/emancipa