

ESCUELA Y COMUNIDAD

Paul VANBERGEN*

SITUACION DEL PROBLEMA

Un sistema de enseñanza es un conjunto más o menos coherente de medios (estructuras, contenidos, personas, métodos, prácticas) que deben converger hacia un objetivo común: dar la formación considerada como la mejor.

Respecto a saber cuál es esta formación, las opiniones que pueden plantearse pueden ser diversas. Y es que el objetivo general en la práctica es el resultado de un cierto número de elecciones (explícitas o, lo más corriente, implícitas) de orden social, ético, político, etc.

Todo sistema de enseñanza traduce, pues, una visión del mundo, una concepción del papel que representa el hombre en la vida y en la ciudad, de las relaciones sociales, etc. Es un accidente histórico: no representa más que un momento en una evolución.

En la medida en que existe, en una sociedad o en un grupo social determinado, un amplio consenso sobre los objetivos de la enseñanza, el sistema puede estar muy estructurado. En caso contrario, el sistema presentará distorsiones y contradicciones.

Estas primeras verdades han sido durante bastante tiempo ignoradas en nuestros países occidentales, debido a que la parte central de nuestros sistemas de educación (la enseñanza llamada actualmente general) se ha desarrollado, históricamente, por referencia a lo que se llama comúnmente el humanismo clásico, como una enseñanza que se quería desligada del mundo exterior y contingente, llamada a separar lo que es estable y permanente en los hombres y en las cosas. Con este modelo, la escuela mantiene, en buena medida, una tendencia a considerarse como una institución que cumplirá mejor su papel cuanto más adopte estas distancias con los problemas del tiempo y, por tanto, con las preocupaciones de la sociedad actual.

Para preservar su serenidad se ha organizado en un medio cerrado, protegido de la vida social real, de sus contradicciones y de sus conflictos, desarrollando una cultura «desinteresada».

Esta posición es combatida desde hace una veintena de años. La democratización de la enseñanza (resultado de un aumento importante de la demanda individual y de la demanda social), la evolución rápida de los conocimientos y de las técnicas, las crecientes exigencias de calificación y de movilidad han sometido a la escuela a una fuerte presión y le hacen conocer momentos difíciles. Su situación es tanto más incómoda cuanto que se ve enfrentada a exigencias a menudo contradictorias. Algunos, los patronos, por ejemplo, desean que sea eficaz. Pero otros quieren que sea crítica y prepare a poner en cuestión a la sociedad.

Se pide, asimismo, que forme buenos ciudadanos. Pero, ¿qué es un buen ciudadano? Existen muchos modelos por las calles y se encuentran innumera-

* Director General de Organización de Estudios del Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura francesa. Bélgica.

bles descripciones en las columnas de los periódicos y en los discursos. Se dice también que la escuela debe capacitar a las gentes para vivir, a ser felices. ¿Pero qué es la felicidad? Unas veces se exige que contribuya a reducir las desigualdades sociales e incluso que corrija las deficiencias que nuestra sociedad hace padecer a los jóvenes (destrucción del medio ambiente, ausencia de actividad física, consumición sin discernimiento, droga, pornografía, fatiga nerviosa, angustias debidas a las malas relaciones con el entorno, etc.). Otras veces se invoca la expansión personal o la inserción social, o la necesidad de llevar a los estudiantes, desde el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, a un estilo de vida adulta.

Aprender saberes y saber-hacer, desarrollando al mismo tiempo el saber-estar, hacer apto y dispuesto para ejercer perfectamente un oficio al finalizar la escuela, habiendo dado además todas las habilidades que son necesarias para ejercer eventualmente otro o para cambiar tres o cuatro veces durante el curso de la vida, educar sin alinear, ni manipular, hacer de los alumnos agentes de cambio y de la escuela un agente de desarrollo, todo esto tiene que hacerlo también la escuela y desarrollar además una serie de cualidades: la disponibilidad, la creatividad, el compromiso, la autonomía, la responsabilidad, la libertad, etc., sin entrar en conflicto, bien entendido, ni con los padres, ni con el medio, ni con las autoridades.

Esta lista de responsabilidades (que es muy incompleta) demuestra cómo han cambiado desde hace 15 años las relaciones entre la escuela y la comunidad.

TENTATIVA DE DESCRIPCION

¿Cómo puede sintetizarse el «modelo» según el cual, en nuestras sociedades, la escuela reglamenta sus relaciones con la colectividad?

Por una parte, la escuela continúa reclamando una tradición prestigiosa y se considera como la heredera y guardiana de una cultura que está encargada de transmitir y de mantener, a través de vientos y mareas, lo que conduce, a veces, a la crispación cuando se ponen en cuestión la permanencia de ciertos contenidos o la eficacia de algunas concepciones.

Pero también se encuentra ante una corriente que tiende a «actualizar» su enseñanza: renovación del contenido de las materias inscritas en los programas, tentativas de introducir nuevas disciplinas y de dar paso a actividades interdisciplinarias, aceptación, a veces incómoda, de nuevos valores (ejemplos: preparación a la vida activa —movilidad—, creatividad, etc.).

Un tercer movimiento la empuja a preparar alumnos y estudiantes para una sociedad nueva, diferente, y, por tanto, a hacer que aprendan a adoptar distancias frente a la sociedad actual, de ahí la importancia adquirida por los valores de autonomía, de responsabilidad, de compromiso, que deben permitir a las nuevas generaciones crear otro proyecto de sociedad.

De esta forma, la escuela se ve ante diversas corrientes: aparece a la vez como tributaria del pasado, actual, y orientada hacia el futuro.

En este punto viene a incorporarse otro elemento.

Y es que el tipo de relaciones que la escuela mantiene con la sociedad global es diferente del tipo de relaciones que espera de ella la comunidad cercana.

La sociedad global es, en su conjunto, dinámica y está orientada hacia el cambio, la expansión, el desarrollo. Se muestra exigente frente a la escuela y la obliga a ir siempre adelante; cuando observa que la escuela está desbordada por el movimiento no duda en tomar vías paralelas, por ejemplo, para la formación profesional, la educación deportiva, la educación estética.

Por el contrario, puso a su disposición, durante los años sesenta, recursos considerablemente crecientes. Desde comienzo de los años setenta asistimos a un retroceso; la enseñanza —se dice— no ha respondido a todas las esperanzas que se pusieron en ella, surgen reticencias, se restringen los créditos y la corriente no hace más que acentuarse desde la recesión. La escuela se encuentra, por tanto, tiroteada: prosigue su camino, como consecuencia de los grandes objetivos de los años sesenta, pero se le miden sus recursos alegando que es muy costosa, es decir, ineficaz.

En cuanto a la comunidad cercana, ya sea urbana o rural, presenta en todas partes signos de ahogo y de atonía. Pierde su sustancia; las relaciones humanas son en ella cada vez más raras y más pobres. De ahí una nueva exigencia: que la escuela se inserte en el medio cercano, se adapte a él, se apoye sobre él para conducir su enseñanza y le ayude, asimismo, a resolver sus problemas culturales, sociales y económicos.

Las tentativas de crear «escuelas comunitarias» (Gran Bretaña) son características de este movimiento que, en su conjunto, tiende a actuar de forma que la escuela juegue su papel en una política de desarrollo, en la que la «animación cultural» (basada en la toma de conciencia, por las poblaciones, de sus problemas y la búsqueda de soluciones) constituiría un elemento importante.

La interdependencia entre la escuela y la sociedad no se niega actualmente.

Pero existen matices y aun divergencias en cuanto a la naturaleza y a la intensidad de las relaciones que ambas deben mantener. Tomemos un ejemplo.

Un «slogan» utilizado a menudo desde hace algunos años dice que la escuela debe ser un agente de cambio. Pero, ¿de qué se trata en realidad?

¿Debe la escuela impartir una formación que permita «ajustarse» al sistema en su evolución acelerada y sin contrariarlo o, por el contrario, una formación que capacite para cambiar el sistema en función de una ética que lo discute?

De todas formas, la escuela no puede ya considerarse como un lugar cerrado al pie de las murallas y de los fosos ante los que vienen a extinguirse las pasiones y los conflictos del mundo real. Se quiera o no, la escuela se sitúa en adelante en el centro de nuestros problemas. De hecho, nuestras instituciones escolares mantienen, de momento, con la sociedad, relaciones extremadamente complejas. Les hace falta a la vez seguir el cambio, rechazarlo en algunos de sus aspectos y anticiparlo; no pueden ni eludir los aspectos políticos de los problemas ni tratarlos de forma que provoque un rechazo por parte de la sociedad; deben ajustar su acción a las particularidades de la comunidad próxima y satisfacer, al mismo tiempo, las exigencias de la coherencia, de compensación de las desigualdades, de protección de las minorías que le impone la sociedad global. Es decir, que las estructuras tradicionales no permiten ya hacer frente a las necesidades. Es necesario no sólo disponer de instituciones de las que se pueda desprender una tensión dialéctica, dinámica y equilibrada, entre centralización y descentralización, es preciso también que cada institución escolar se estructure para resolver, de forma eficaz, los conflictos internos ante los que su situación actual los emplaza y para regular de

forma, asimismo eficaz, sus relaciones (múltiples, diversas a las exigencias contradictorias) con su entorno.

LA ESCUELA, AGENTE DE CAMBIO Y DE DESARROLLO

Las ideas van muy deprisa en nuestros días. Hace unos quince años se pedía a las escuelas se adaptaran al cambio.

Después, se les ha pedido organizarse para ayudar a promoverlo. Desde hace tres o cuatro años es la noción del desarrollo la que predomina.

En la última Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi, en noviembre de 1976, se puso de manifiesto la idea de que la educación debería ser un agente del desarrollo. Véase principalmente el informe del Director General. El Sr. M'BOW aludió a este tema en su discurso inaugural de la 36 sesión de la Oficina Internacional de la Educación, en Ginebra, en el pasado septiembre, donde volvió a hablar del «desarrollo endógeno» que definió como «pensado por los hombres, nacido del suelo donde viven en función de sus aspiraciones, de las condiciones de su medio natural, de los recursos de que disponen y del genio propio de su cultura».

Las consecuencias que puedan deducir de esta noción los países en vía de desarrollo son bastante evidentes: van desde la voluntad netamente afirmada de desprenderse de los modelos (anteriormente impuestos y durante mucho tiempo copiados con respeto) de los países desarrollados a tentativas de establecer relaciones estrechas entre la escuela y el medio, entre la escuela y la producción, es decir, transformar las escuelas en centros de producción.

Todo este movimiento es fruto de la convicción de que la escuela debe vincularse a las condiciones concretas de la vida, ser una manera de vivir, insertarse en la vida real de la comunidad.

Pero el hecho de que, por la fuerza de las cosas, los países en vía de desarrollo sean los más interesados en sacar de la noción de «desarrollo endógeno» consecuencias que nos parecen a veces extremas, no puede impedir que podamos obtener enseñanzas para mejor comprender ciertas condiciones de nuestro propio desarrollo cultural y social.

Es justo constatar que en nuestros países la acción educativa es, en ocasiones, ineficaz en algunas regiones, en barrios determinados, en lo que respecta a los niños de tal clase social o de tal grupo cultural, porque la escuela no tiene suficientemente en cuenta, desde el principio, el sistema de valores al que se adhieren los alumnos, ni las experiencias prácticas que han podido realizar en su medio ambiente, ni de los medios lingüísticos que tienen a su disposición. Es necesario unir esto a la preocupación, a veces explícita, de descentralizar el sistema de enseñanza, de buscar el apoyo (en la acción educativa) de las particularidades del medio y de las características individuales de los proyectos de desarrollo colectivo e individual, de la experiencia personal y de las situaciones-problemas.

Esto significaría que en adelante la acción educativa debe encontrar en la vida vivida concretamente por el aprendiz, es decir, en el contexto sociopolítico, su punto de partida y su punto de llegada.

SOBRE ALGUNOS TEMAS Y TENTATIVAS

No es posible en el marco de este breve estudio describir las múltiples experiencias emprendidas aquí y allá, a fin de modificar y de reforzar las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Si es necesario hacer un juicio de conjunto diré que existen en este campo más estudios que realizaciones y que las acciones concretas encuentran a menudo muchas dificultades, debido a elementos contingentes (estructuras, estatutos, peso de la tradición, etc.), pero, también, a la naturaleza misma de la empresa. Sobre este punto volveré más adelante.

Hagamos, por tanto, una breve enumeración.

Nuestros países tratan, desde hace una veintena de años, de adaptar sus programas y sus métodos a las condiciones de la vida moderna (utilizo a propósito esta expresión bastante vaga), de desarrollar la educación social, cívica, a veces política, de dar un lugar en la enseñanza a la sociología y a la economía.

No obstante, estas innovaciones o estas adaptaciones que no deberían plantear problemas técnicos insolubles, no se hacen, sin embargo, sin dificultades. Cualquier innovación en materia de enseñanza representa, en nuestras sociedades, una empresa pesada y llena de trampas.

Igualmente, todos tratamos de hacer sitio a la educación compensatoria, bien sea en favor de quienes sufren un hándicap personal o de origen socio-cultural, o bien en favor de los hijos de los emigrantes.

En todas partes existe un movimiento (aunque tímido) de ir hacia centros integrados que desempeñarán a la vez el papel de escuela, de centro cultural, de lugar de encuentro. También es frecuente poner en relación a la escuela y el medio de trabajo.

Es corriente preguntarse sobre la función docente: ¿cómo definir actualmente el papel o los papeles de los profesores?, ¿cómo concebir su carrera?, ¿es necesario recurrir y en qué medida a los no enseñantes?

Las experiencias más originales tienen nombre: escuelas comunitarias, escuelas abiertas; éstas ensayan, a veces en sentido propio, de hacer desaparecer los muros entre la escuela y su entorno y de hacer de la institución escolar un agente de desarrollo cultural, es decir, socioeconómico de la región.

Por último, algunos conceptos afectan a toda la problemática planteada por las relaciones entre la escuela y la comunidad: los de educación permanente, de educación recurrente, de animación sociocultural, de participación. Son prometedores, pero las realizaciones, hasta el presente, no son decisivas.

Un movimiento intenso está, por tanto, en marcha en el campo que nos preocupa.

Lo menos que puede concluirse es que enseñar, formar, no es ya aplicar técnicas deducidas de una combinación simple de principios éticos y de postulados científicos; el proyecto educativo no puede resultar actualmente más que de una negociación incesante en la que intervienen fuerzas, tendencias, movimientos de toda clase y una ciencia en marcha que no duda en retractarse a sí misma, si es necesario.

Esta mezcla compleja de relaciones, a veces conflictivas, puede llegar a ser constructiva y enriquecedora si estamos dispuestos a sacar partido de todas las posibilidades que ofrecen dos nociones claves: la de participación y la de autoformación.

Sobre este punto volveré más tarde.

ESTRUCTURAS DE GESTION Y ESTRUCTURAS DE INSERCIÓN

Todo acontece en nuestra sociedad de forma que la escuela se lleve al terreno social y político.

Las solicitudes (de naturaleza divergente) le vienen de todas partes: del sector económico, del mundo político, de los medios culturales.

La misma pedagogía la empuja a ello en la medida en que, como se recuerda anteriormente, considera que la acción educativa debe apoyarse sobre problemas concretos y basarse sobre la experiencia personal del aprendiz. ¿Y cómo podría hacerlo sin tener en cuenta el contexto sociopolítico?

En suma, reconocer a la escuela un papel determinante en el desarrollo social y económico es hacer de ella un problema de todos. Desde ese momento, la escuela no puede ya considerarse como una empresa independiente refugiándose en el retroceso histórico, porque tendría fines separados en lo esencial, de las contingencias de la vida concretas y de los problemas de todos los días. Hay que considerarla como uno de los subsistemas de un vasto conjunto. Este vasto conjunto con el cual la escuela teje un entrecruzamiento de mil y una relaciones, no puede definirse de forma precisa. Podría decirse que es su ambiente medio, tomando este término en un sentido muy amplio. Porque este medio ambiente se extiende no solamente a los subsistemas que forman parte de su medio más cercano y de las comunidades regional y nacional, sobrepasa las fronteras, comprende todo lo que, de una forma u otra, le afecta, le lleva a volver a situarse y repercute sobre su acción. ¿No estamos atrapados todos, por el desarrollo de los medios de información, en una red de relaciones a escala internacional?

Es necesario ser claro: situar la escuela en el corazón de nuestros problemas es, al mismo tiempo, colocarla en el centro de nuestros conflictos a nivel interno y en los de relaciones externas.

Estas situaciones conflictivas, inherentes a una sociedad que quiere ser pluralista, pueden perturbar gravemente su funcionamiento e incluso paralizarlo. Pueden, asimismo, ser una fuente de enriquecimiento y de fuerza si la escuela las aborda de manera dialéctica y constructiva. Para ello, le es necesario una *estructura de gestión y estructuras de inserción*.

La estructura de gestión debe permitirle considerar sus problemas internos de frente y encontrar una solución que mantenga la coherencia y la cohesión; en otros términos, hará de ella una comunidad. Esto supone que se rompa el sistema de jerarquía lineal y que se instale, por el contrario, un tipo de gestión participativa, que multiplica las relaciones y los acuerdos entre iguales, que permita superar los conflictos y evitar el bloqueo de la institución.

Pero la escuela debe también dar entrada a, por lo menos, dos estructuras que la conducirán a mantener relaciones de información y de impulso recíprocos con:

- el medio cercano y la sociedad global;
- el conjunto del sistema educativo.

La primera debe permitir a la escuela adaptar su proyecto pedagógico e insertarlo en un proyecto social más amplio, y a nivel local y al de la comunidad entera.

El distrito educativo donde tendrían su puesto los representantes de las instituciones de educación, de los medios económicos y sociales y de los medios políticos podrían suministrar una solución.

La segunda debe darle la posibilidad de participar en la determinación de la política general de la educación, lo cual facilitaría la comprensión de los objetivos generales y una aplicación autónoma eficaz de dichos objetivos, teniendo en cuenta la situación particular en que se encuentre cada institución y los recursos de que dispone.

Indudablemente, un sistema de representación a dos niveles (interregional y nacional) sería de naturaleza que asumiera la rotación constante de las informaciones de la base a la cima y de la cima a la base, que sólo puede hacer posible un ajuste permanente y casi automático de todos los elementos del sistema.

Las indicaciones que preceden no deben entenderse más que como un ensayo de aportar un poco de claridad y alguna precisión en el debate sobre la participación.

Muchos de nuestros países han colocado, muy oficialmente, la participación en el centro de sus preocupaciones pedagógicas.

Pero la participación no puede ser un fin y no puede encontrar su justificación en sí misma.

No puede ser más que un medio; un medio de asegurar una mejor enseñanza, porque permite incluir a los alumnos y a los profesores en el sistema educativo distinto al de consumidores para los primeros y de ejecutores para los segundos; un medio de dotar a las escuelas de una estructura fuerte y dinámica que, favoreciendo las relaciones entre iguales y asociando el conjunto de la comunidad a las responsabilidades, podrá mantener la coherencia del proyecto educativo asegurando a cada uno un amplio (e indispensable) grado de autonomía.

AUTONOMIA Y COHESION SOCIAL

He insistido ya en el hecho de que la escuela no recibe en adelante de la sociedad un mandato claro, unívoco, concreto. Un análisis del conjunto de las tendencias (a veces expresadas en términos contradictorios), y del que he dado ya algunos ejemplos al comienzo de este artículo, hace aparecer, no obstante, que se pueden desprender dos grandes ejes en las exigencias que la sociedad manifiesta de momento frente al sistema de educación.

Por una parte, se pide a la escuela que forme hombres y mujeres capaces de conducirse de forma autónoma, de dar pruebas de iniciativa, de tener capacidad de hacerse cargo de situaciones nuevas, de adaptar sus cuadros de referencias; en resumen, de ser abiertos al cambio.

Esta corriente se expresa por un cierto número de nociones en torno a las cuales existe, de momento indiscutiblemente, un amplio consenso en los medios pedagógicos e incluso más allá: disponibilidad, creatividad, compromiso, autonomía, responsabilidad, libertad.

Indudablemente, el cuerpo social siente que nuestra sociedad no puede proseguir en la vía del desarrollo acelerado en la que se ha comprometido más que si está formada por hombres y mujeres que posean, en uno u otro grado, estas diversas cualidades.

Pero ninguna sociedad puede vivir sin proyecto colectivo; nuestra sociedad menos que otra, porque la parcelación y la complementariedad de las tareas van más lejos de lo que ha sido hasta ahora. De ahí nace un primer problema: ¿cómo hacer de modo que estas dos tendencias antinómicas (el derecho de

afirmarse como persona autónoma y la necesidad de la acción colectiva) puedan armonizarse en un equilibrio dinámico? Porque parece que la expansión personal y el desarrollo social son en adelante como dos aspectos de una misma exigencia.

En otros términos, se trata de hacer emerger y vivir un conjunto de valores, de establecer estructuras sociales, de crear un tipo de relaciones humanas que garanticen el mantenimiento de la unidad en el respeto de la diversidad.

Está bastante claro que la solución no puede encontrarse más que en el hombre. ¿Cuál puede ser el papel de la escuela en esta búsqueda de un nuevo equilibrio social?

Y primeramente: ¿puede educarse para la autonomía y para la libertad? Si, si la escuela acepta pasar de una cultura cerrada a una cultura abierta.

Entiendo por cultura cerrada una cultura que se presenta como un conjunto de soluciones que han tenido éxito o que han sido obligatorias en el terreno del saber, de la técnica, de la conducta.

Una cultura abierta, por el contrario, aparece como un método de abordar y de resolver los problemas: tiene la ambición no de presentar soluciones, sino de dar una formación que permita encontrar soluciones.

¿Quién no ve que la segunda actitud es, en las circunstancias actuales, la única que permite dar a la acción educativa una legitimidad que le es, de momento, fuertemente contestada?

Pero se plantean entonces otros problemas: ¿cómo conciliar autonomía y cohesión social?, ¿cómo formar a la vez a la convicción personal y la comprensión al compromiso y a la acción concertada?

Mediante una pedagogía que ejerza la confrontación en el respeto activo del otro, que se desarrolle como una búsqueda colectiva de soluciones que serán personales, pero que se moverán en un cuadro mínimo de comprensión, en un consenso mínimo que haga posible la vida colectiva.

Dos nociones puestas de relieve por numerosos trabajos del Consejo de Cooperación Cultural (Consejo de Europa) son determinantes aquí: se trata de la participación y de la autoformación.

La primera debe permitirnos establecer estructuras nuevas que comprometan a todos los que participan en el funcionamiento de la institución (profesores, personal no docente, alumnos y estudiantes, padres) a cooperar y a asociarse a su gestión.

La segunda nos da la ocasión de encontrar una solución pedagógica a los viejos problemas de la oposición entre la expansión personal y la presión social, entre la necesidad de llevar a la autonomía y la de preparar a la socialización: permite dar a la vez y por la misma actividad el gusto de la libertad y el sentido de la acción colectiva.

Indudablemente son numerosos los obstáculos a vencer.

La puesta en marcha de estructuras de participación se revela como una empresa delicada, difícil, y que será indudablemente de larga duración; la puesta al día de una pedagogía basada sobre la autoformación nos coloca ante una serie de problemas técnicos muy complejos, respecto de los cuales, no obstante, es posible llegar a una solución.

Creo que debe intentarse todo para tener éxito. El desarrollo de nuestras sociedades tiene este precio.

Reflexionar sobre lo que debe hacer la escuela y sobre lo que debe ser es, actualmente, ampliar nuestras perspectivas. Nos hace falta, en efecto, colocar nuestra acción dentro de un marco más amplio, cambiante, que no existe ahora,

del cual no puede decirse por lo demás lo que será, porque debe ser creado, porque debe ser el resultado (si al menos decimos la verdad y si queremos abrir a las nuevas generaciones los caminos de la libertad de los deseos, de las aspiraciones, de las intenciones) de las elecciones de aquellos que estamos en camino de formar.