

DESDE LA UNIVERSIDAD A LA COMUNIDAD: LA BUSQUEDA DE NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Pedro Antonio Luque Domínguez

Universidad de Sevilla

Individual o colectivamente, la acción humana se desarrolla en un espacio determinado. Cuando hablamos de acciones educativas nos interesa identificar los espacios en los que estas acciones tienen lugar así como sus actores principales. Partiremos de nuestra experiencia profesional docente para hacer una reflexión crítica de los problemas derivados de la relación Universidad-Comunidad entendidas como espacios educativos. Nos ocuparemos de estos espacios entendidos como marcos en donde se procesa la *construcción del conocimiento*.

Cuando hablamos de la sociedad en general, o de comunidades en particular, cuando mencionamos a la Universidad en sentido amplio o nos referimos a unidades más concretas como la Facultad o el aula de clase, le damos un significado adjudicándolo a *espacios sociales* concretos. En una primera aproximación diríamos que se trata de *espacios de acción*, en el que se desarrollan unos escenarios dentro de los cuales se sitúan diversos actores desempeñando cada uno un papel determinado (dentro de una trama establecida).

De esta idea de espacio social inferimos la noción de *espacio educativo*. Como espacio de acción nos interesa en

cuanto que constituye (o puede constituir) un *foco o unidad de producción, reproducción, transmisión o transformación del conocimiento*. Bien es cierto que la trama educativa que se desarrolla a partir de los distintos escenarios interrelacionados (universidades, facultades, departamentos, seminarios, aulas, ...) está mediatizada no sólo por las normas propias de cada centro o institución, sino que también obedece a factores históricos (ideológicos, políticos, económicos, ...). Esta trama influirá en el desempeño de los roles educativos, tanto en lo que se refiere a los profesores como a los alumnos.

La idea central que vamos a defender es la necesidad de ampliar los nexos de unión *Universidad-Comunidad*, integrando en la medida de lo posible, sus espacios respectivos. En una situación ideal, esa integración nos llevaría a considerar el espacio educativo más que como un foco de producción o reproducción del conocimiento, como un lugar en donde se *crea y recrea* ese conocimiento.

La base de nuestra reflexión se situará, como ya hemos indicado, en el proceso de construcción del conocimiento. Al enfrentarnos a su análisis, se nos presentan, ya de entrada, algunos interrogantes:

-En qué espacios sociales se dan esos procesos.

-A qué finalidades o intereses sirven esos procesos.

-Cómo interrelacionar esos espacios para alcanzar un saber integrado.

Intentaremos, con nuestras aportaciones y a partir de nuestra experiencia docente, ayudar a encontrar esas respuestas.

1. NUESTRO MARCO CONCEPTUAL: EL ENFOQUE CRÍTICO DE LA EDUCACION

1.1. El contexto social y la construcción del conocimiento. La teoría crítica de la sociedad

El origen de la teoría crítica se sitúa en la *Escuela de Frankfurt*. Su nombre se difundió ampliamente después de la Segunda Guerra Mundial y se identificó con el trabajo realizado por un grupo de pensadores: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse. Su labor estuvo asociada al Instituto de Investigación Social fundado en la ciudad de Frankfurt en 1923. Sin embargo, la figura que más ha destacado de esta corriente crítica ha sido Jürgen Habermas, discípulo de Horkheimer.

A partir de los años sesenta ocurrieron en el mundo occidental importantes transformaciones. El aporte tecnológico, la incidencia de los medios de comunicación social, la institucionalización de la vida cotidiana, entre otros, constituyen algunos de los hechos que mayor influencia han tenido en la vida política y social. Como nos señala Popkewitz (1988,75) todo esto trae en consecuencia la limitación de las posibilidades de la acción social, una pérdida significativa de la autonomía personal y un aumento del

control, por parte de algunos sectores de la sociedad, de la vida pública y privada de los ciudadanos.

En este contexto aparece una corriente crítica en Sociología que intenta profundizar en la naturaleza de estas transformaciones sociales para buscar una respuesta a los problemas que plantean. Investigan la dinámica histórica del cambio social para aclarar las contradicciones estructurales de la sociedad.

En aquellos años sesenta, los planteamientos de la teoría crítica sirvieron de base inspiradora de muchos movimientos de protesta, desde movimientos políticos de izquierda hasta movimientos estudiantiles, tanto en Europa como en América. El protagonismo de estos movimientos estudiantiles se basó en el cuestionamiento de los mecanismos tradicionales de producción y transmisión de los conocimientos (Bernstein: 1982, 11-12).

Así, Habermas se opone a cualquier intento de explicar, por parte de la ciencia, de forma objetiva o neutral, lo que ocurre en la realidad social. A lo largo de su obra nos explica cómo los diferentes campos del saber se forman alrededor de *intereses humanos* específicos a los que sirven. Partiendo de estos criterios, llegó a elaborar su teoría de los "intereses constitutivos del conocimiento" (Habermas, 1982 y 1984). En ella rechaza la idea de que el saber pueda producirse como resultado de un acto intelectual "puro", en el que el agente manifieste una actitud "desinteresada".

Según Habermas (1984, 168), el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes: interés *técnico, práctico y emancipatorio*.

El interés técnico produce un tipo de conocimiento que facilita a los seres humanos el control técnico sobre los objetos naturales. Este control se apoya en criterios de racionalidad científica. El interés práctico pone el énfasis en los significados sociales que son constitutivos de la realidad social. Pretende crear condiciones apropiadas para garantizar comunicaciones significativas.

El interés técnico sería el origen de las ciencias empíricas mientras que el interés práctico daría lugar a las ciencias histórico-hermenéuticas.

Por último, el interés emancipatorio hace referencia a un interés humano que busca la *autonomía racional* y la *libertad del individuo* frente a cualquier forma de coacción externa. Se da así un interés emancipatorio del conocimiento; apoyándose en las circunstancias históricas que rodean al individuo y en sus propias reflexiones racionales, pretende crear las condiciones apropiadas que ayuden a su emancipación. Este interés emancipatorio y el tipo de conocimiento que genera, será punto de atención en nuestro análisis.

1.2. Las implicaciones en el campo educativo

De la teoría crítica social se pueden inferir interesantes aportaciones al campo educativo. Habermas nos ha facilitado recursos epistemológicos para ayudar a una mejor comprensión de la acción educativa. Pensamos que sus aportaciones nos pueden ayudar a una mayor comprensión de la *naturaleza política de la educación*.

Intentaremos resumir algunas de esas implicaciones educativas, a nuestro juicio, más relevantes:

a) La noción de *sociabilidad* y *racionalidad* como rasgos distintivos del ser humano. Denota una capacidad crítica para reflexionar sobre sus propias vicisitudes.

b) La educación es una *construcción social*. Se trata de una práctica social mediatizada por una realidad sociocultural.

c) La educación como *acción emancipadora*. La ciencia de la educación no puede ser desinteresada o neutral en sus investigaciones. Ha de asumir la forma de una investigación moral y reflexiva. Ha de ser una actitud de *compromiso moral* hacia el desarrollo de formas democráticas de vida social. La educación ha de apuntar tanto al desarrollo autónomo de los individuos como al crecimiento de sociedades democráticas.

d) El *carácter sociopolítico de la acción educativa*. La acción educativa ha de contemplar fines extraeducativos. La adquisición de conocimientos no valida un objetivo educativo por sí mismo, sino en cuanto pueda servir de instrumento para mejorar la condición humana. En última instancia, apunta a un objetivo político-social: transformar la sociedad.

La educación ha de asumir, en definitiva, una gran capacidad de *compromiso social*.

2. LA EXPLORACION DE NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Partiendo del modelo crítico, intentaremos analizar nuestra realidad educativa concreta.

2.1. Nuestro punto de partida: los espacios académicos actuales

Si en la primera parte de nuestro

trabajo hemos manifestado nuestro interés por el enfoque crítico de la educación ha sido porque encontramos en él un instrumento de ayuda para interpretar nuestra actuación docente. Más concretamente, nos ayuda a analizar las condiciones en que ésta se desarrolla.

El análisis crítico de los espacios educativos de la Universidad nos obliga a considerarlo desde una perspectiva histórica para establecer una base de comparación: los espacios tradicionales y los espacios disponibles en la actualidad. Intentaremos precisar algunas diferencias:

a) *Los espacios tradicionales.* Tradicionalmente, el marco de acción de los espacios universitarios se ha presentado muy restringido a partir de unos límites físicos y culturales muy circunscritos: el propio edificio del centro, el aula de clase o la biblioteca como máxima expresión del acervo cultural.

Podemos precisar algunos rasgos características de estos espacios:

-La Universidad se entiende como un *espacio cerrado*, acotado. Autosuficiente dentro de sus propios límites. Se toma poca consideración a otros espacios culturales o educativos que van evolucionando sin límites prefijados.

-La Universidad constituye un *centro de producción de conocimiento*, con gran capacidad de reproducirse a sí mismo. No se presta la atención suficiente a la demanda social que puedan despertar esos conocimientos.

-Se ha llegado, en consecuencia, a un desajuste importante entre la *producción* y la *aplicación* de esos conocimientos.

b) Si reflexionamos ahora sobre los *espacios actuales* vemos que, hasta cier-

to punto, sigue existiendo esa pesada herencia. Desde el punto de vista de la producción del conocimiento siguen existiendo no pocas dificultades para relacionar el espacio académico con el espacio comunitario. Sin embargo, aparecen indicadores que nos permiten afirmar que las cosas van cambiando.

Como rasgos distintivos de los espacios educativos actuales destacaríamos:

-Dentro de la comunidad universitaria, los intereses constitutivos del conocimiento aparecen muy diversos y, en no pocos casos, contrapuestos. Contraposición motivada por intereses políticos y culturales. Sin olvidar tampoco los condicionamientos ideológicos.

-Los espacios educativos son ahora más abiertos, con más posibilidades de conectar, vías o investigación, con las demandas sociales.

-Si tenemos en cuenta las interacciones que se dan entre sus distintos actores, la comunidad universitaria se convierte en un *espacio de tensión* y, hasta cierto punto, de lucha (competencias, rivalidades, ...). Con sus determinantes positivos y negativos.

-Ofrece muchas posibilidades como *espacio de comunicación* (vía intercambio, trabajo en equipo, acuerdos institucionales, ...).

-En definitiva, nos encontramos ante un *espacio en transformación*. A pesar de sus limitaciones, se pueden hacer cosas. Es posible tomar iniciativas, se pueden crear condiciones para que el alumno alcance un aprendizaje más autónomo y creativo. Un medio que permita, al mismo tiempo, al profesor la motivación en su propio trabajo.

El análisis del espacio universitario nos obliga a hacer algunas consideraciones sobre los contenidos formativos que se imparten, ya que inevitablemente tienen una incidencia directa en uno de sus actores principales: el alumno.

Enfrentado a la necesidad de construir su propio conocimiento, el alumno se encuentra, con frecuencia, ante un difícil dilema: optar por el conformismo o la emancipación. Muy importante para él será dilucidar qué tipos de conocimientos llevan a ese conformismo, a la asimilación de fuentes “incuestionables” del saber y qué vías son las que facilitan la expansión del conocimiento, la adquisición de un aprendizaje más significativo.

El planteamiento crítico, en cualquier caso, será determinante para dilucidar en qué punto nos encontramos.

Acompañemos, por ejemplo, alguna reflexión sobre la formación curricular que se imparte a nuestros alumnos, o lo que es lo mismo, sobre la “cultura pedagógica” que reciben. Los objetivos de muchos programas apuntan preferentemente a una *formación académica* en detrimento de una *formación laboral* o *profesional*. No se acompañan sugerencias sobre los posibles espacios sociales (o profesionales), escolares y extraescolares, en donde esos conocimientos pueden ser aplicados, desarrollados o transformados.

La dicotomía conformismo/emancipación puede resolverse, como ya se ha apuntado, vía *expansión del conocimiento*. Es necesario explorar nuevos espacios de formación, ofreciendo al alumno alternativas que le permitan escoger libremente. Esto nos obliga, necesariamente, a ampliar los objetivos educativos, en un

proceso integrador más amplio, a través de la búsqueda y localización de nuevos espacios sociales. Las posibilidades educativas que pueden ofrecer estos nuevos espacios son lo suficientemente importantes como para no escatimar esfuerzos en su estudio.

2.2. A la búsqueda de un modelo alternativo: la integración Universidad-Comunidad

Esta integración, a nuestro entender, debe realizarse en un doble sentido:

- a) La comunidad como recurso educativo para la Universidad.
- b) La Universidad como recurso educativo para la comunidad.

2.2.1. La comunidad como recurso educativo para la Universidad

En la comunidad existe una gran variedad de espacios educativos (formales, no formales e informales) que es necesario conocer y explorar. En algunos casos, el conocimiento que se tiene de estos espacios en el ámbito universitario es bastante limitado.

Desde nuestra Facultad hemos tenido ocasión de conocer algunos de ellos principalmente a través de las *prácticas de formación*. Vinculadas actualmente (dentro de nuestro plan de estudios) a una asignatura de quinto curso (Técnicas Educativas y Prácticas Básicas), su puesta en marcha desde nuestra Sección de Pedagogía Social, ha supuesto un importante esfuerzo por parte del profesorado. Sin embargo, ha merecido la pena porque nos ha permitido (a profesores y alumnos) conocer espacios educativos de los que teníamos muy poca información.

Desde nuestros programas de for-

mación, hemos entendido los *espacios educativos de prácticas* como los distintos ámbitos socioprofesionales a los que se pueden acercar los alumnos para realizar actividades de carácter formativo.

Nuestra experiencia, en los últimos años, nos ha permitido ampliar esos espacios así como desarrollar una metodología de trabajo en la que se insiste especialmente en el ámbito de la formación laboral. De forma resumida, el desarrollo de nuestro programa de prácticas responde a los siguientes momentos o etapas:

1º) La selección de los espacios educativos.

2º) El análisis de las instituciones implicadas (públicas o privadas).

3º) El análisis del espacio educativo (o los espacios educativos) de la institución.

4º) La inserción del alumno en el escenario:

a. El plan de actividades (contrato de aprendizaje).

b. El plan de tutorías.

5º) Como condicionante previo a todo proceso, el establecimiento de un *marco legal* que dé garantías suficientes para que el alumno pueda realizar sus prácticas con la cobertura necesaria. Este marco legal se ha desarrollado vía acuerdo o convenio.

En la mayoría de los casos, los alumnos han realizado prácticas en espacios vinculados al campo de la educación no formal (ámbitos institucionales). En algunos casos se han referido a ámbitos informales (vida cotidiana, iniciativas comunitarias). A través de esta experiencia formativa, los alumnos han podido descubrir por sí mismos, la existencia de

unos campos profesionales, dentro de la intervención socioeducativa, en los que puede tener perfecta cabida su actividad como futuros pedagogos. Es en este punto donde se nos ocurre una reflexión:

“La demanda social (o sociolaboral) del licenciado en pedagogía, no se crea en los foros académicos sino en la calle, con buenas dosis de agresividad y demostrando su competencia social”.

Sólo así podremos crear un *estado de necesidad* dentro de nuestra sociedad.

A lo largo de los últimos años, nuestros alumnos han tenido ocasión de conocer una gran variedad de espacios formativos:

-Centros de educación de adultos.

-Trabajo Social y servicios sociales (infancia, juventud, mujer, tercera edad, ...).

-Centros de atención especializada (drogadicción, residencias, ...).

-Asociacionismo.

-Instituciones penitenciarias.

-Instituciones hospitalarias.

-Formación ocupacional (escuelas-taller y casas de oficio).

De este análisis, podemos sacar dos conclusiones importantes:

a) Para la Universidad, la comunidad constituye, de hecho, una fuente de recursos educativos inagotables.

b) El acercamiento de los alumnos a estos espacios educativos le permite acceder a una formación laboral que completa la formación académica recibida.

En este sentido, la reforma actual de los planes de estudio de Pedagogía abre muchas posibilidades de profundizar en este campo de la *formación laboral*. La

ampliación de estos espacios de formación no se improvisa de la noche a la mañana. Es un trabajo que lleva tiempo y en el que hay que salvar no pocas barreras (sobretudo institucionales).

2.2.2. La universidad como recurso educativo para la comunidad

La universidad debe colaborar, junto con todos los agentes sociales, para ayudar a la sociedad a solucionar sus propios problemas. Desde distintas instituciones o entidades se ponen en marcha una gran variedad de proyectos sociales a partir de los cuáles se pretenden abordar diversos problemas que afectan a nuestra comunidad. Es necesario acercar nuestro trabajo en la universidad a estas iniciativas:

a) Porque estos proyectos sociales contemplan una dimensión educativa indiscutible. Ponen en marcha *procesos formativos* que se aplican a situaciones sociales con intención de transformarlas.

b) Detrás de esos proyectos sociales aparece el trabajo de unos *profesionales*, que dejando a un lado el escepticismo o la utopía en sus actuaciones y a pesar de las limitaciones de su trabajo (barreras sociales), creen en su labor y no pierden la fe en su intención de transformar esa realidad.

c) La Universidad, como espacio educativo, ha de brindar un espacio de formación y reciclaje profesional que les sirva de instrumento de ayuda para mejorar su práctica profesional.

En resumen, las aportaciones que se pueden hacer desde la universidad, podrían orientarse de la siguiente manera:

a) *Ampliar espacios prácticos* (cuantitativamente y cualitativamente).

Por aproximación a esas actuaciones profesionales se pueden detectar colaboraciones futuras a muy distintos niveles: recursos didácticos especialmente en lo que se refiere a aspectos metodológicos, instrumentos de medida, análisis de tareas, etc. En estos puntos se podrían ofrecer colaboraciones desde la Universidad.

b) *Ampliar las prácticas de formación a los investigadores de campo*. Actualmente, desde nuestro Seminario de Pedagogía Social se están dirigiendo varias tesis doctorales que inciden en distintas situaciones sociales: educación de adultos, movimientos vecinales, atención a la infancia, tercera edad, inmigrantes, etc.

Las investigaciones de campo no deben programarse de forma aislada desde la universidad, sino que deben conectarse con proyectos sociales en marcha.

En lo que a nuestro caso se refiere, queremos resaltar que la mayoría de estos trabajos de tesis están siendo realizados por antiguos alumnos que actualmente desarrollan su actividad profesional en distintos campos de la intervención socioeducativa.

Con estos trabajos de investigación que tenemos en marcha, pretendemos cubrir un doble objetivo. Podemos decir que buscan una formación integrada dentro de un mismo proceso de construcción del conocimiento.

a) *Una formación curricular (académica)*. Completar la formación académica recibida mediante la impartición de estudios de Tercer Ciclo y la adquisición del grado de Doctor.

b) *Reciclaje profesional*. El trabajo diario fácilmente cae en la rutina. La inmersión en las tareas y responsabilida-

des impide el distanciamiento necesario para una *observación y valoración objetiva* de lo que se está haciendo. Convertir el propio espacio laboral en un problema de investigación, obliga a una sistematización y análisis detenido, a un posicionamiento crítico del propio trabajo con el fin de mejorarlo.

No quisiéramos terminar esta exposición sin decir algo sobre la filosofía de fondo que nos ha acompañado en todo momento. Apostemos claramente por una opción humanista, posibilista; damos un voto de confianza al ser humano, a su capacidad de transformarse a sí mismo y al medio que se rodea. No es una simple utopía creer que se puede construir un mundo mejor (y una universidad mejor), a pesar de las contradicciones con las que nos enfrentamos cada día. Nuestra actitud crítica recoge, ante todo, una *postura existencial*. Este posicionamiento crítico pensamos que es necesario para entender el difícil equilibrio que se da dentro de sociedades como la nuestra que buscan su estabilidad democrática. Es el difícil equilibrio entre la permanencia y el cambio. La constatación de que hay cosas y logros que merecen la pena conservar, así como, al mismo tiempo, hay que reconocer que existen situaciones sociales que hay que cambiar por lo que tienen de injustas y contradictorias.

El trabajo en la Universidad no puede convertirse en un simple observatorio (pasivo o indiferente) ante lo que pasa a su alrededor. Ha de facilitar un conocimiento comprometido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, R.J. (1983): *La reestructuración de la teoría social y política*. México, Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y Técnica como ideología*. Madrid, Tecnos.
- POPKEWITZ, TH.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.