

# Sociedad, sociología y currículum.

## Algunas reflexiones sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa

### 1. Aproximación al tema

José Luis Mora García

más de la dialéctica o filosofía, que corona el edificio educativo» (Gómez de Liaño, 1989).

**P**ARECE que a estas alturas de la historia no sea ya necesario afirmar que el «currículum» tiene una base sociológica. Más aún, que estamos hablando de una producción intelectual que, como todas, «no pueden separarse de la gente en este mundo»<sup>1</sup>. En realidad esto ya lo sabían Platón y Aristóteles quienes hablaron de educación en sus libros *La República* y *La Política*, respectivamente. Es más, Platón, como ha sabido muy bien ver Gómez de Liaño (1989), conocía perfectamente que en la educación el legislador se propone, en realidad, un doble proceso. Consiste el primero en «la formación del carácter de los ciudadanos y la implantación en sus espíritus de un sistema adecuado de motivación, mediante la música y la gimnástica»; el segundo está reservado a «educar la inteligencia de los guardianes que aspiran a las magistraturas mediante las ciencias: aritmética, geometría, astronomía, música —podríamos designarla música teórica, para diferenciarla de la del ciclo precedente—, ade-

Así, el episodio, en la Academia platónica, de la expulsión de los poetas tuvo que ver claramente con el control de ambos procesos de la educación y, principalmente, con el que atañe a la formación del carácter que Platón consideraba básico para el mantenimiento del orden. Fue, en este sentido, uno de los primeros actos de censura conocidos porque en realidad él expulsó a quienes propalaban imágenes que podrían inducir comportamientos «inconvenientes» y atentar contra el orden.

Como dice el propio Gómez de Liaño, «Platón fue el primer filósofo que se percató del poder vital de las imágenes, la música y la facultad imaginativa en general, pero, al mismo tiempo señaló con el dedo la herida del inevitable conflicto que opone a esa esfera con la de la racionalidad» (Gómez de Liaño, 1989). Dicho de otra manera, Platón descubrió dos cosas: que existe una doble pedagogía según se quiera formar la inteligencia o la personalidad y que eso requiere materias y procedimientos diferentes (por ejemplo, la dialéctica en el primer caso o la repetición en el segundo); y, también, que la educación se propone formar élites (racionalidad) y «democratizar» (o sea, extender) el conocimiento pero

<sup>1</sup> Tras criticar las concepciones de la historia que olvidan precisamente esto, Josep Fontana reproduce estas palabras de Heinrich Fichtenau para concluir que «constituyen una advertencia que no se debe pasar por alto» (Fontana, 1992).

en el sentido de contribuir al mantenimiento de la unidad del orden. Recuérdese, sin embargo, que ambos procesos van dirigidos a clases diferentes y utilizan un material, igualmente, distinto. En realidad, en este modelo la sociedad debería imitar a la naturaleza y repetir su orden basado en el ajuste (justicia) y armonización de los desiguales (por naturaleza).

Así pues, desde entonces ya sabíamos lo que después las ciencias sociales han ratificado: que la educación tiene que ver con la supervivencia social pero que, al decir esto, no estamos hablando de una función armónica sino de un proceso de diferenciación, cuando no de confrontación, entre grupos, respecto de la cual la escuela no ocupa un lugar neutral ni puede ocuparlo. Estamos hablando, pues, de factores sociales del «currículum» que no pueden aislarse en el laboratorio ni de la Psicología, ni de la Pedagogía ni de la Metodología (porque, como mantiene Josep Fontana, en realidad ellas tampoco tienen una historia autónoma).

Con el advenimiento de la modernidad se reabrió el tema. La ampliación geográfica del mundo, las primeras experiencias de diversidad (¿de multiculturalidad?) al hilo de los descubrimientos, la creación de los Estados modernos y las aportaciones de las ciencias naturales mostraron la necesidad de reconstruir el orden —perdido o amenazado— sobre otras bases. El *conocimiento* habría de ser precisamente esa nueva base sobre la que construir una sociedad de ciudadanos libres.

Pero, ¿era posible ampliar el ideal ideado por Platón para unos pocos al conjunto de los ciudadanos? Kant, sin superar el enfoque naturalista, sí había avanzado desde el pesimismo antropológico de Platón hacía una concepción más optimista (probablemente el primer anticipo de la meritocracia ac-

tual) y eso le permitió personificar el grito ilustrado: «¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!». La pereza y la cobardía se convirtieron en las causas de que una gran parte de los hombres permaneciera, gustosamente, en minoría de edad,

«a pesar, —decía el propio Kant en el muy conocido texto de *¿Qué es la Ilustración?*— de que la naturaleza los liberó de dirección ajena y por eso es tan fácil para otros el erigirse en sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mi, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar; otros asumirán por mi tan fastidiosa tarea. Aquellos tutores que tan bondadosamente han tomado sobre sí la tarea de supervisión se encargan ya de que el paso hacia la mayoría de edad, además de ser difícil, sea considerado peligroso por la gran mayoría de los hombres (y entre ellos todo el bello sexo)» (Kant).

A veces puede costar creer que estas palabras tengan algo más de doscientos años pues aquí está resumido el programa según el cual la educación y la cultura serían un efecto del trabajo y el esfuerzo personales para mejorar la propia situación social. Era la forma que nuestros ilustrados tenían de superar el ambivalente valor personal y social del conocimiento tal como había quedado formulado en Platón. Mas, como hoy sabemos, la ambigüedad permanece aún, puesto que el texto kantiano puede ser un programa emancipador o meritocrático, según se utilice.

La escuela como institución, y tal como hoy la

conocemos, es hija de este programa ilustrado de emancipación por el conocimiento y la cultura. Y, por consiguiente, es hija, también, de sus contradicciones y, probablemente, de su fracaso en términos globales, es decir, de los reveses que han sufrido sus objetivos máximos.

Dos avances más se han producido desde entonces y como consecuencia de ese impulso: el primero tiene que ver con el descubrimiento de la profunda historicidad del hombre. Se trata de una historia no cerrada en contra de lo dicho por Fukuyama y de otros muchos intentos por eliminar la memoria, molesta siempre para cualquier intento de planificación basado de una u otra forma en el estímulo condicionado sobre el que se asientan todas las formas de propaganda. Esta conciencia histórica parte principalmente de Hegel y se desarrolla durante estos dos siglos en muy diversas direcciones pero, a nuestros efectos, diremos que ha tenido gran influencia en subrayar los aspectos del *cambio* que tradicionalmente quedaban oscurecidos. Es decir, que hoy sabemos que las cosas cambian, que pueden cambiar, pero que pueden hacerlo en más de una dirección.

El segundo avance tiene que ver con el desarrollo de las Ciencias Sociales: Psicología, Sociología, Antropología, etc. que a lo largo del siglo XIX pero de una manera enormemente acelerada durante el nuestro, se han convertido en ciencias de la intervención de los procesos individuales y colectivos a partir del conocimiento adquirido de los mecanismos tanto psicológicos como psicosociales o propiamente sociales. Sin embargo, ellas no han podido librarse tampoco de esa misma ambivalencia sobre la que se asentaba el optimismo emancipador de nuestros ilustrados, fundadores de la escuela y la educación.

Nosotros somos herederos de esa situación. Asistimos hoy, por una parte, a la globalización de buena parte de los ideales ilustrados de escolarización, alfabetización, cultura, etc.; pero, por otra, contemplamos su desnaturalización: la gente no lee ahora que sabe leer y los índices de lectura caen en picado apuntándonos todos el fracaso porque esto se detecta desde la escuela a la universidad. Al tiempo descubrimos un 40% de analfabetos funcionales en U.S.A. y no sé cuántos en nuestro país; las academias nos venden programas para aprender a pensar (es decir, lo venden porque consideran que hay un mercado, o sea, que hay mucha gente que no sabe pensar y son potenciales clientes); nunca se habló tanto de la necesidad de formar en el pensamiento crítico (al tiempo que implícitamente se reconoce su carencia), etc.

Dicho de manera resumida: probablemente al tiempo que se descubrió la posibilidad de emancipación por el conocimiento se descubrieron igualmente los mecanismos para orientarlo, encauzarlo y programarlo de acuerdo con objetivos generales, específicos, de curso, de área, de ciclo, etc. Aprender a pensar, sí, pero según tal o cual paradigma o programa. Es decir, se trata de un pensamiento previamente planificado y, por consiguiente, no libre.

Esto nos lo había dicho ya Platón, como recordábamos, y de él fue, por cierto, la primera enseñanza de que la educación cumple funciones sociales y se organiza según las necesidades de la propia sociedad. La modernidad ha aportado mecanismos eficaces para satisfacer esos objetivos pero no para escapar de la ambigüedad porque la educación cumple, desde siempre, una función social cuyo carácter ambivalente o contradictorio no ha podido ser superado y probablemente no pueda serlo del todo. Por consiguiente, cualquier intento de reducir el «cu-

rrículum» escolar a factores psicológicos o metodológicos, como forma de eliminar o enmascarar esa doble cara, fracasará irremediablemente porque se trata de una ambivalencia de naturaleza social.

## 2. Diagnóstico y hasta pronóstico de la actual situación

**E**STE debe ser hecho sin eludir las condiciones de la sociedad de los noventa para no producir resultados distorsionadores en el análisis de las contradicciones subyacentes al propio sistema. Claro que la tarea no debe ser fácil cuando la propia Sociología de la Educación, ciencia que debería mantener la perspectiva globalizadora, se está refugiando en temas de microsociología, a primera vista más prácticos, pero que están llevando a un cierre del horizonte, bien lejos del pensamiento sociológico clásico. Al menos en España se está produciendo una cierta distancia entre la reflexión sociológica de carácter general y la que se hace desde su rama educativa.

Seguramente esto es tanto la consecuencia como el síntoma de que el pronóstico puede considerarse como reservado. Así lo apuntan los múltiples diagnósticos que sobre la actual situación se han escrito en los últimos años.

Dicho esto, partamos de las afirmaciones hechas con anterioridad: sabemos que un plan de estudios —como antes se decía— o un «currículum» es la ordenación reglada de los relatos que una sociedad considera necesarios para la legitimación del orden técnico-regulador que en las sociedades occidentales se muestra como unidad. Expresa, pues, una jerarquía entre los saberes que contribuye a crear consciente-inconscientemente en el estudiante una

configuración, muy persistente hacia el final de la secundaria, del «orden» de las cosas. En este sentido, el *currículum* sintetiza administrativamente, en tanto que construcción social, el papel asignado a la escuela en cada momento. Y cuando se habla del currículum oculto (el que en realidad se aprende aunque no enseñe) nos estamos refiriendo, primero, a esta jerarquización casi nunca explicada y, segundo, al deslizamiento del supuesto *mito de la eficacia, producto de la organización eficiente*. En otras palabras, esto significa que estamos queriendo decir que si aplicamos los criterios de organización y programación propios del sistema de producción al aprendizaje vamos a producir aprendizaje. Pero se esconden dos cosas: que se trata de una construcción social que refleja los valores sociales dominantes y, al tiempo, se evita plantear qué relación debe mantener la educación con esos valores sociales. Bien que se da por supuesto que se trata de conseguir la adaptación pero casi nunca se explica adecuadamente en qué deba consistir esta.

¿Y qué esquema de valores epistemológicos y culturales reflejan los currícula actuales en nuestro país? ¿O el propio organigrama educativo?

Pues los propios de un país que ha tenido la mala suerte de tener tres regímenes aislacionistas en tres momentos claves del desarrollo de la modernidad, a saber, Felipe II, tras la Reforma protestante sobre la que se asienta el liberalismo y el sistema capitalista; Fernando VII tras la Revolución Francesa, expresión de la revolución burguesa que representa la revolución industrial de estos dos últimos siglos; y, finalmente, el franquismo tras nuestra guerra civil y la segunda guerra mundial, período de despegue de los imperios alemán y estadounidense. Ello ha provocado que los intentos de nuestra burguesía hayan sido siempre débiles e insuficientes por

carecer de una base social suficiente y hayan prevalido mecanismos de control tales como el caciquismo, el paternalismo de origen hidalgo o los clientelismos (de los cuales el enchufismo es la versión popular) durante la Restauración el primero y más persistentes los otros como bien se sabe.

Esto ha provocado una inclusión «sui generis» en la cultura de la modernidad que, si exceptuamos esfuerzos anteriores, loables pero minoritarios a nivel social tales como el krausismo, noventayochismo, la generación de Ortega y el 31, etc. cortados casi completamente por la guerra civil cuyos efectos culturales probablemente aún se sienten, se viene produciendo desde mediados de los sesenta. Y ello a través de tres canales diferentes entre sí: la importación de las ciencias sociales: Sociología, Psicología, Economía... bien del mundo anglosajón (funcionalismo que importó la derecha) o de Francia (teoría crítica que importó la izquierda); la influencia de los emigrantes que traían el optimismo de las sociedades industriales con sus primeros coches alemanes, etc.; y, finalmente, el turismo, mecanismo de socialización muy importante durante esos años.

Del primero nos queda el recuerdo de los paradigmas sociológicos vigentes en los finales del franquismo y buena parte de la transición y que, partiendo de posiciones ideológicas diferentes, han producido, a mi manera de ver, unos efectos bastantes similares. Estos paradigmas que trataban de dar una explicación global de la educación incluían, lógicamente, análisis sobre la posición y rol del maestro y, también, del alumno.

De manera resumida se trataría de lo siguiente: a) De una parte el paradigma funcionalista de orientación americana cuyos textos básicos eran anteriores a la Guerra Civil fue asumido por quienes desde dentro del Régimen iniciaron el proceso de moder-

nización del tardocapitalismo franquista y abogaron por la superación del exceso de ideologización atribuido a la filosofía escolástica que, como se sabe, fue la filosofía oficial durante el franquismo. En su lugar comenzaron a difundirse los textos de las Ciencias Sociales: Sociología, Psicología científica, Economía, Antropología... que debían servir de base para esa modernización. A la educación le correspondía, en este contexto, la función de contribuir a la formación de técnicos, de la «inteligencia», expertos, etc. dentro de la ortodoxia de lo que se conocía por entonces como «capital humano». Para ello era necesario mejorar el nivel social e intelectual de los maestros, aumentar la escolaridad obligatoria y abrir la universidad, muy restringida hasta entonces, a otras capas sociales. De esos años es la escuela de la E.G.B. con su matemática de conjuntos, su gramática generativa, la aparición de especialidades y especialistas frente a los antiguos generalistas venidos a menos en el marco de un crecimiento que necesitaba técnicos-especialistas... la integración de las antiguas Normales en la Universidad, etc.

El planteamiento se basaba en un optimismo pedagógico que propiciaba los méritos individuales y el esfuerzo personal expresado plásticamente en el acceso directo a plazas de profesores de E.G.B. para los «mejores». El crecimiento de la escolaridad obligatoria y algunos otros factores contribuyeron a ese optimismo pedagógico: las Normales hasta entonces minoritarias se llenaron; durante los primeros años —hasta la configuración autonómica del Estado— Castilla siguió exportando maestros, etc. Mientras, las técnicas conductistas presentaban sus estrategias para medir el rendimiento. Se trataba de una teoría del orden que, si bien produjo un cierto avance, años después, dejó ver el fenómeno del fracaso escolar y la quiebra del optimismo.

b) Sin embargo, desde el otro paradigma, que se conoce como reproductor, de origen francés y directa o indirectamente de influencia marxista, la educación aparecía como un mecanismo de reproducción de clases y como un instrumento al servicio de las clases dominantes. La escuela, y dentro de ella el maestro, era un agente del poder que a través del conocimiento y los saberes —poder simbólico— contribuía a mostrar a las clases populares cuál debían tener por cultura dominante. Con ello la escuela y el maestro perdían su ingenuidad y este se convertía en agente de una actividad que probablemente nunca pensó que estuviera realizando.

Es cierto que esta orientación de la Sociología ha puesto al descubierto muchos mecanismos sociales de la educación; que la escuela es efectivamente una institución de la burguesía ilustrada, desarrollada durante la revolución tecnológica y no ajena al control social, de acuerdo con lo ya manifestado. Pero el excesivo naturalismo sobre el que se asienta esta teoría la hacía caer en un mecanicismo que poco tiene que ver con la dimensión histórica de la cultura humana, de acuerdo también con lo señalado. Con la fe este paradigma hizo perder la esperanza —que es una virtud histórica— y algunos sacaron conclusiones radicales y predicaron la desescolarización justo cuando en España comenzaba el fenómeno conocido como «explosión escolar» que ha llevado a la escolarización de la mayor parte de la población infantil.

En ambos, por distintas razones, el maestro dejaba su histórico sacerdocio y parecía entrar en lo que la Sociología denomina «profesión». La verdad es que el sistema político y económico le dejó a punto de tocar el timbre de la puerta al tiempo que se lo impedía. Siguió siendo, como ha dicho Lerena, un «extraño sociológico» a mitad del ca-

mino entre la clase media y la popular, el mundo de los adultos y los niños, el mundo del saber representado desde la secundaria para arriba y el mundo de los métodos representado por la primaria (Lerena, 1988). En definitiva, una personificación de la ambigüedad de la propia función que desarrolla. Cada vez está más rodeado por técnicos, expertos, psicólogos escolares, psicopedagogos y sociólogos que compiten por su tradicional espacio pero recibe, casi en exclusiva, para su formación, productos terminales (es decir, manuales, resúmenes y similares) que le dejan en una situación de precariedad intelectual.

El maestro se encuentra en una *encrucijada*. Y lo está él porque quien lo está realmente es la *escuela*, o sea, la educación que es quien realmente hace al maestro como en ocasiones ya se ha dicho.

No queda ya el optimismo pedagógico del funcionalismo (decimos que la gente sabe menos, que no lee —precisamente ahora que todo el mundo sabe juntar las letras—, que a los chicos les gustan otras cosas, etc. etc.). Las expectativas escolares basadas en este paradigma de carácter sistémico no han funcionado (es lo peor que se puede decir de un paradigma funcionalista) porque la educación no es sólo una cuestión de capacidades supuestas de antemano y comprobadas por la medición de test ni cumple una función individual en exclusiva, tal como hemos mostrado.

Pero tampoco los presagios desescolarizadores se han cumplido. Es más, las sociedades exigen a sus gobiernos que aumenten los presupuestos de educación. Por consiguiente no parece que la educación, sin más, reproduzca. Claro que la pérdida de la ingenuidad es para siempre y nos encontramos ahora con casi las mismas contradicciones que estaban abiertas hacia los años 70 y que no son exclusivas de

España aunque aquí, por nuestra reciente historia, tienen singulares caracteres<sup>2</sup>.

Volvamos a la situación de las décadas de la transición: de esos años fue, como se sabe, el advenimiento de la televisión y ya en cascada toda la producción audiovisual con el aumento de comunicadores y, por consiguiente, con una gran diversificación en el proceso de socialización y la contribución, también, al desplazamiento del tradicional rol del profesor. Todo esto, a su vez, se ha mezclado con la pervivencia de valores tradicionales cuyo origen podemos rastrear hasta el Barroco y toda su mitología.

Después, el deseado advenimiento del sistema democrático, un cambio importantísimo en el modelo de Estado (de un Estado centralista al Estado de las autonomías cuyas consecuencias en el campo educativo aún están por evaluar) y una aceleración en las relaciones internacionales con la inclusión en el Mercado Común, la OTAN y en los intercambios culturales a través de muchos procedimientos y, finalmente, la eclosión total de los medios de comunicación, principalmente la radio, expresión de un país de tradición oral y, por supuesto, la televisión. Como se sabe, ahora España presenta los índices más altos de permanencia delante del televisor por encima de Francia o Alemania.

Los primeros años se tradujeron en la LGE de Villar Palasí en cuya letra y espíritu nos hemos formado buena parte de profesores (la media del profesorado está hoy en torno a los 45 años). Esta, si bien supuso un avance importante respecto de la situación anterior y de hecho contó con la oposición de

los sectores más conservadores aunque hoy se trate de olvidar, su asentamiento en la teoría funcionalista del capital humano y en la meritocracia, así como la defensa de algunas corrientes positivistas ya en desuso entonces, han dejado importantes vacíos. Esta última fase ha producido la LOGSE en la cual se están comenzando a formar los niños españoles. Nace con el espíritu de corregir algunos aspectos de la anterior ley en una fase ya distinta del propio sistema económico y de producción pero tengo dudas que se desee corregir un cierto hibridismo —versión española de la ambigüedad del modelo liberal. Hay importantes indicios respecto del tipo de modificaciones en la formación inicial de profesores que así lo indican. De hecho el tramo más novedoso que es la secundaria obligatoria puede quedar en muy poco debido a estas importantes insuficiencias.

Mi punto de vista es que esta ley es fruto de la propia forma de la transición española que ha formado una cultura híbrida basada en la imitación de los ritos de lo nuevo (por serlo) pero descontextualizada de la lógica que soporta esa novedad. Esto vale para el ámbito *científico* p.e. el papel asignado a las ciencias sociales y el crecimiento y multiplicación de asesores y expertos que de prisa y corriendo tratan de adaptar la tecnología de procesos frente a la tecnología del producto, aplicada ya en el ámbito económico como parte de la reconversión. Y vale también para el plano de los valores sociales. Creo que los «curricula» y sus objetivos no escapan de la influencia de la que puede llamarse «sociedad de nuevos ricos», propicia a cultivar las apariencias y la rentabilidad inmediata en vez de la productividad consistente, tal como indicábamos anteriormente (es decir, una mezcla de empresario y señorito andaluz o de pícaro pero no a lo Quevedo sino con un más-

---

2 Además de algunos textos que aquí citamos, es interesante, aunque discutible, el libro de Subirats, E. (1993): *Después de la lluvia. Sobre la ambigua modernidad española*. Madrid: Temas de Hoy.

ter o cinco certificados en el bolsillo). Esto ha provocado un debilitamiento de los niveles de confianza recíproca que son necesarios para mantener el tejido social y que se percibe con claridad en cualquier centro de trabajo. El «todo vale», o «el fin justifica los medios» o, más aún, la conversión de los medios en fines, típica de las épocas de crisis pueden comprobarse cada día y en cada centro escolar con muy pocas excepciones.

Y ello se construye sobre un olvido consentido y activado de la propia memoria histórica que sólo se resucita en casos muy singulares y para ser puesta generalmente como un adorno en forma de cita erudita o similar.

El ámbito de la educación refleja una apariencia de modernidad que esconde el mismo modelo híbrido, producto típico cuando se importan descontextualizadamente partes que en origen formaban un todo. Algo parecido a lo realizado por los americanos capaces de comprar los frescos de la iglesia de Maderuelo pero no de pintarlos. La propia escuela es un híbrido: preparada materialmente para un funcionamiento de corte intelectualista, llamémosle así para entendernos, como heredera, a pesar de los pesares, de la ilustración europea, es sometida a un maquillaje un poco de escuela-bazar cuya lógica es, por supuesto, completamente distinta. Así creo yo que no se mejoran los niveles de inserción en la realidad económica y social pues no corrige las valoraciones sobre determinados oficios y, más bien, se convierte en un lugar de simulación que mantiene el neoestamentalismo estudiantil.

Probablemente se ha pensado que si es imposible el retorno a cualquier forma de ascetismo, si tenemos en cuenta la orientación hacia la sociedad del ocio planificado como forma de negocio, propia de los finales del XX, debemos cambiarlo por nue-

vas formas de esteticismo. Este parece ser el papel que terminarán cumpliendo las materias de música o educación física en los nuevos currícula. En los tiempos del ascetismo de la revolución industrial este papel —legitimador— era asignado a las matemáticas y al latín o las humanidades. Aquellas se mantienen ahora por su contribución a la lógica con la que funcionan los ordenadores mientras lo que tradicionalmente se llamaban Humanidades (por cierto se las quiere recuperar en su versión funcionalista o instrumental) son pasadas a un lugar secundario porque las nuevas formas de reencantamiento del mundo, las nuevas formas de idolatría o nuevos mitos como nuevos relatos legitimadores, se transmiten por otros circuitos de manera acrítica.

Como señala Gil Calvo (1993), «nunca hubo tanto oscurantismo» en forma de culebrones, «reality shows», los espectáculos deportivos de masas, etc. y nunca el sistema educativo estuvo tan sometido a los borbotones de moda. Por ejemplo, ¿alguien ha contado cuántos centros de enseñanza de inglés han surgido en nuestro país solamente en los dos últimos años? Hace también dos años había la respetable cifra de unos 5.000 alumnos españoles en High Schools americanos cuando dada la distribución actual de las universidades españolas un niño puede empezar primero de infantil con un grupo de amigos y terminar una carrera universitaria con los mismos compañeros, sin moverse de su ciudad. Así pues, no parece haber mediaciones entre la universalidad del saber y su contrario, el aldeanismo, que por efecto de la moda parecen coincidir. Sin embargo ya el propio Mac Luhan corrigió su posición inicial sobre la aldea global porque se dio cuenta que las aldeas han estado dominadas por el conformismo, el aislamiento, el control mezquino, el aburrimiento y los cotilleos repetidos sobre las mismas familias.

Si observamos el modelo de profesor, agente impulsor del «currículum», comprobamos que la reforma educativa no corrige en absoluto la anterior situación. Se habla de especialistas pero con la experiencia de 20 años del Plan 71 sabemos que ese modelo estaba agotado. Como señala Debord (1990), hablando de la pereza del especialista rápidamente formado, «en cualquier caso intentará disimular los estrechos límites de sus conocimientos por medio de la repetición dogmática de algún argumento de autoridad ilógica».

La duración y situación del actual «currículum» de la formación inicial de profesores prácticamente impide que adquieran una formación sólida, teniendo acceso prácticamente, como decíamos más arriba, sólo a productos terminales. Quizá la cosa consista sencillamente en aprenderse los nombres de las varias docenas de asignaturas que figuran en los nuevos planes de estudio lo que no es pequeño esfuerzo. No quedan, además, en absoluto jerarquizado lo sustantivo y lo instrumental o metodológico. El dualismo existente en el sistema educativo español que se consolidó en los años cuarenta quedando la Pedagogía por un lado y las Ciencias por otro sigue sin corregir. Ya no digo nada de la contradicción que supone crear un tramo como la secundaria obligatoria sin redefinir los cuerpos de profesores por cuanto su espíritu era superar la tradicional dualidad entre escolares y estudiantes-bachilleres que se asienta paradójicamente en el mantenimiento de dos cuerpos con diferentes titulaciones, estilo, formación, etc. Se mantiene a las Escuelas Universitarias como los últimos escalones de la organización universitaria, «centros escoba» como los denominan los técnicos. Y aún se acentúan las diferencias: bastantes universidades han creado Facultades de Educación

sin por ello modificar la organización anterior que les lleva a mantener en el mismo distrito pequeñas Escuelas Universitarias. Otras, sin más, mantienen la anterior organización sin ninguna modificación. Aquí, sin duda, los problemas administrativos, políticos o de grupos de presión han primado y sirven para comprobar hasta qué punto las ambigüedades de fondo quedan intactas. Es más, Mónica Egea y yo mismo en un trabajo que hicimos en 1991, *Los maestros ante una situación multicultural. El caso del maestro rural de la provincia de Segovia*, pudimos comprobar que el maestro percibe estas ambigüedades en su rol y que hay elementos que muestran su actual status a mitad de camino entre la vieja tradición moralista de origen sacerdotal, tal como la historia de la educación nos muestra, y una nueva posición social ni mucho menos plenamente adquirida. Esto es así aun admitiendo que dentro del grupo de maestros hay también notorias diferencias en la propia autopercepción de su rol diluido entre la diversidad de agentes socializadores extraescolares y los nuevos asesores o técnicos que han aparecido a su alrededor.

Sin duda, este hibridismo de las relaciones educativas es el fruto del hibridismo social y cultural ya indicado y que podemos detectar en la gran distancia que hay entre muchas palabras y su significado o la realidad a la que se refieren. Claro que siempre es más rentable cambiar un nombre que una realidad en la cultura de la imagen. Quizá así tenemos con tanta rapidez especialistas en idiomas, educación física, música, expertos en audición y lenguaje, etc. etc.

En definitiva, creo yo que, por las razones apuntadas, los «currícula» reflejan, sin más, ese hibridismo en que la cultura española ha sido conducida.

Por supuesto que existen causas más generales. Así, hay que aludir a las crisis política y económica que está viviendo el mundo occidental. Es como si después de terminada la guerra fría se hubiera producido una quiebra de los fines. Política, economía, moral y cultura estaban enfocadas a derrotar a un enemigo ahora inexistente. Nos hemos quedado, en cierta manera, sin referentes. Si a esto añadimos la crisis del estado del bienestar sobre el que se habían asentado las políticas educativas igualitarias de la escuela comprensiva, los modelos de educación compensatoria que habían quebrado en U.S.A. ya en los sesenta, etc., nos encontramos con una situación contradictoria: alcanzamos niveles muy altos de escolarización cuando no sabemos muy bien qué hacer con la educación.

¿Cómo formar élites y democratizar, al tiempo, la cultura utilizando los mismos «currícula» y los mismos centros? Ambas funciones se exigen a la escuela según plantea Salvador Giner (1989) y no parece fácil solucionar el dilema en términos reales salvo a través de una doble red que, con seguridad, se está ya creando y, por consiguiente, contribuyendo a mantener o aumentar la ambivalencia.

Sabemos que todos los países tienen problemas en este sentido pero en algunos la situación está muy agudizada. Los «currícula» se aguan y quieren servir para todo. Mientras, las clases medias desconfían y mandan a sus hijos a toda clase de academias, cursos de verano, etc. aumentando las diferencias (ya de por sí existentes entre colegios) y las contradicciones dentro de las aulas. Dígase lo mismo de los «currícula» planificados para el mundo urbano que en su aplicación al mundo rural producen contradicciones evidentes. Porque tampoco se sabe muy

bien qué hacer con el mundo rural excepto los fines de semana en que se urbaniza<sup>3</sup>.

Por decirlo a modo de resumen: nosotros no somos los inventores del capitalismo sino sus imitadores. Y, como se sabe, el sistema capitalista como estudió Max Weber, es tanto un sistema económico como de creencias y moral. Y esto se nos nota en nuestra valoración papanatas de las novedades. En este sentido la educación es un termómetro excelente puesto que es el cauce por el que circula la ciencia una vez que sale del laboratorio. Es cuando mejor se nota que no es lo mismo tener capacidad de fabricar un Mercedes que tener dinero para comprarlo, igual que no es lo mismo desarrollar el modelo conductor, p.e. que se entiende perfectamente cuando uno ve cómo está construida la sociedad americana que importarlo a un país muchas de cuyas ciudades están presididas por catedrales góticas.

Por supuesto que no quiero decir que no deba haber préstamos o intercambios culturales, etc. Los habrá en todo caso. Quiero decir que cuando su incorporación no se hace desde un profundo conocimiento histórico y social, las contradicciones pueden ser enormes y la supuesta hiperracionalidad deriva, paradójicamente, hacia la irracionalidad y la confusión.

Probablemente necesitamos hacer un ejercicio de precisión lingüística. O sea, p.e. que llamemos especialistas a quienes lo sean y supongo que hay métodos para comprobarlo; que las materias sustantivas lo sean y las instrumentales no mediaticen lo que tiene un fin en sí mismo (p.e. la lectura). He oído a algún escritor de literatura juvenil hablar

---

3 De todo esto puede encontrarse prueba en el libro de E. Gil Calvo (1993), ya citado, e igualmente en Miguel, A. (1993). Así, p.e. la introducción titulada «España, una sociedad vital y desmoralizada» y epígrafes tales como «valores y creencias», y «por qué ideales vale la pena sacrificarse?».

textualmente de «la peste de la didácticas». Y ello se debe sencillamente a la inversión del orden fin-medio. La teoría del condicionamiento y su hallazgo del estímulo secundario nos ha metido en una senda muy comprometida porque desde entonces cada cosa que hacemos no es por sí misma sino por otra.

### 3. ¿Qué hacer?

**L**O pretencioso de la pregunta sólo desea mostrar que es posible intervenir en los procesos y que tenemos responsabilidad en ello; y que, seguramente, podemos superar razonablemente los niveles de ambivalencia mencionados en relación con la naturaleza social del proceso educativo y, más aún, del hibridismo empobrecedor de la actual situación de la educación española. Me limitaré a enumerar algunos puntos.

Primero, que hay problemas que no requieren soluciones técnicas (me refiero tanto a las tácticas como a las técnicas-artefacto u operativas) sino de otra naturaleza. Por supuesto que hay problemas que son de medios pero no todos lo son. Intentar solucionar un problema que no es técnico aumentando la tecnología es antieconómico e inútil.

Segundo, entre los que no son de medios sino de fines está la recuperación de la productividad a medio plazo para la educación en vez de la rentabilidad inmediata (que lo es también mediada). La teoría del capital humano traspuso al mundo de la educación criterios del mundo económico que han producido el fenómeno del analfabetismo funcional porque ¿quién o qué lo ha producido? Se habla de porcentajes pero todos miramos para otro lado. Si el artista sólo puede crear buen arte olvidándose de su rentabilidad inmediata en el mercado, el profesor sólo puede producir buena enseñanza cuando mira

o le dejan mirar a medio plazo. En ambos casos es la distancia que va de una obra de arte a un objeto de diseño, para entendernos. Esto supone una profunda revisión del concepto de utilidad que es diferente para cada estrategia (Gil Calvo, 1993). Es necesario recuperar el valor de las cosas por sí mismas, p.e. de la lectura, de las matemáticas aunque no existiera la informática, del aprendizaje de otra lengua aunque no hubiera negocios y así sucesivamente. Probablemente así conseguiríamos recuperar la naturaleza de la educación y asentarla.

Tercero, recuperar (o invertir) la responsabilidad individual y rebajar la responsabilidad del rol de profesor. Me explicó: tradicionalmente al maestro se le ha exigido mucho (al maestro en tanto que maestro) pero no demasiado a los individuos que ocupaban esas posiciones sociales. Por ejemplo, todo el mundo sabe que la carrera de magisterio es sencilla, el índice de aprobados muy alto, no se exige selectividad, mucha gente piensa que para maestro cualquiera vale, etc. En cambio, la figura del maestro es responsabilizada en exceso y todo el mundo le echa culpas de no sé cuántas cosas. De este modo la persona que ocupa esa posición social se encuentra en una situación ambivalente que no sabe cómo solucionar sino a veces echando mano de usos un tanto irracionales o mesiánicos.

Propondría invertir el orden: responsabilizar más a la persona aumentando el nivel inicial de exigencia y situando la responsabilidad del rol del maestro en igualdad con otros roles. Esto creo yo eliminaría la contradictoria situación en que se encuentra el profesorado actual, principalmente el de infantil y primaria que oscila entre la sacralización y la desconfianza. Hay gente que admira su abnegación y duda de su preparación por lo que necesita ser arropado por asesores, expertos, técnicos, formando, en

ocasiones, una cadena tan mastodónica como superflua por estar viciado el punto de apoyo. Por ello, y en muchas ocasiones, las relaciones se resuelven en actitudes defensivas.

Cuarto, Gil Calvo en el último capítulo de su libro, ya citado, aboga por superar las éticas de convicciones que suelen tener un carácter esencialista y derivan hacia dogmatismos o autoritarismos (por cierto una tentación nunca vencida del todo) y también las éticas de consecuencias de naturaleza laica pero cuyo riesgo es que llegan a justificar los medios por los fines (todo vale si triunfamos...)<sup>4</sup>. A pesar de que ambas tienen orígenes bien distintos: religioso la primera, económico la segunda, es curiosa la amalgama que se ha producido en la sociedad española y cómo opera como currículum oculto en los centros de enseñanza. Es una mezcla de fundamentalismo y mesianismo con astucia y casi todo vale. Las consecuencias secundarias que se derivan de esta táctica terminan por revertir negativamente en quien las utiliza y por supuesto debilitan el tejido social generando desconfianza.

Gil Calvo (1993) propone, alternativamente, la ética de la medida<sup>5</sup>. Sólo sobre esta ética es posible construir instituciones creíbles que transmitan actitudes fiables, y, por consiguiente, no míticas, hacia la ciencia y el conocimiento. Bunge hace ya muchos años señalaba que las actitudes hacia la ciencia y el conocimiento, en general, se establecen durante el período escolar pero sabemos por Novack y otros

que, también, la escuela es una gran factoría de mitos acerca de la ciencia.

Quinto, es necesario superar la ingenuidad del deseo. Muchas son las razones de tipo histórico que han conducido a los docentes a este refugio. Sin embargo, Fergusson ya apuntaba que la historia es el resultado de los actos humanos, no de las intenciones humanas. Tenemos muchas organizaciones pero al tiempo desconfiamos de ellas. Es un reflejo típico de pueblos que han pasado por épocas dictatoriales y que están sometidos al estado de ánimo que se denomina de «ducha escocesa» o a procesos de salto de rana. Este estado de cosas sólo se puede cambiar interviniendo. Otra cosa es qué se entienda por esto.

Sexto, es preciso recuperar el sentido de la historia, por una parte, y el protagonismo de la sociedad civil (con los matices que sea preciso hacer a esta expresión) lo que no quiere decir, en absoluto, debilitar el Estado pero sí crear mediaciones entre él y los individuos que acentúen el sentido de comunidad.

Respecto de lo primero a mi me parece fundamental aunque necesitaría una explicación detallada para que no se malentienda. Pero no hay un país que haya despreciado, y por lo tanto desconocido tanto, su entera historia. No es este un asunto baladí sino crucial. Una adecuada asunción de nuestra historia (y eso exige conocerla), equidistante de la nostalgia (cualquier tiempo pasado fue mejor) o el desprecio (cualquier cosa mejor habrá de venir de fuera) es base de muchos complejos que propician con facilidad ser un pueblo dominado culturalmente. Si el mundo ha superado su visión maniquea —parece que la bondad y la maldad andan ya repartidas— nosotros tenemos la situación política propicia para hacerlo respecto de nosotros mismos. En definitiva,

4 Es interesante comprobar la preocupación existente en la educación americana a propósito de este tema. (Kibler and Vannoy, 1993; Kiyosake, R., 1993.)

5 Gil Calvo la define como «la ecuanimidad y el sentido de la medida. Esta ética —continúa— no juzga los actos ni por sus fines ni por sus resultados, sino por los medios utilizados: son los procedimientos (no las intenciones ni las consecuencias) lo único que puede justificar la legitimidad de una acción».

la asunción y el reconocimiento de la historia está en la base de una adecuada convivencia para el futuro. Me temo, no obstante, que las materias que transmiten esta visión no ocupan un lugar atractivo en los «currícula».

No compartiría, pues, sin más, el final del libro de Castell cuando afirma que

«los españoles somos un pueblo viejo; tan viejo y tan tentado como Fausto. Igual que él hemos buscado la salvación en el saber muerto de la filosofía y, tras fracasar en ello, en la vida del corazón y del cuerpo, para gustar después del pensamiento vivo de la poesía. Tal vez como a Fausto, después de probar todo, en este fin de siglo, nos toca volver la esperanza hacia la vida creadora de la acción y del trabajo. Prescindir de Mefistófeles, *tomar la herramienta, mover el pico, la pala y el ordenador, afirmando a diario la vida y la libertad*» (Zaldivar, A. y Castell, M., 1992).

Creo que este ha sido el tipo de discurso oficial, digamos, pero me parece reduccionista. Quizá propicia la eficacia, la organización y el éxito. Está bien. Pero digáenos qué precio hemos de pagar por lo que dejamos fuera. Mas bien deberíamos orientarnos hacia el desarrollo de «currícula» de tercera vía, o tercera cultura como algunos la denominan, entre la tecnología y el espíritu de las humanidades. Esta es la cuestión. Cuando Rábade habla<sup>6</sup> de la necesidad de formar hombres cabales supongo que debe entenderse por igual para el campo del conocimiento, de los procedimientos y la moral. Los tres ámbitos terminan por coincidir aunque nos hayan enseñado lo contrario. Esa es la cuestión. Es el mismo ideal de la Ilustración que hoy deberíamos intentar de nuevo sin la ingenuidad de nuestros precursores. Es decir, volver a intentar superar, de nuevo, las ambivalencias de la educación, aunque sepamos que nunca lo lograremos completamente, al tiempo que corregimos el hibridismo de la actual cultura española, tarea que se presenta como un bien necesario.

---

6 Referencia a su discurso de inauguración del curso 1993-94 en la Universidad de la que es Rector.

## REFERENCIAS:

- DEBORT, G. (1990): *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- EGEA, M. y MORA GARCÍA, J.L. (1991): Los maestros ante una situación multicultural. El caso del maestro rural en la provincia de Segovia. Comunicación presentada a la II Conferencia de Sociología de la Educación organizada por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Barcelona, septiembre de 1991. Inédita.
- FONTANA, J. (1993): *La Historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- GIL CALVO, E. (1993): *Futuro incierto*. Barcelona: Anagrama.
- GINER, S. (1989): Dignidad y desazón de la educación liberal. Prólogo a la edición española de Bloom, A., *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GÓMEZ DE LIAÑO, I. (1989): *La mentira social*. Madrid: Técno.
- KANT, E. (1988): Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración? En Maestre, A. (Ed.): *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Tecnos.
- KIBLER, W. and VANNOY, P. (1993): When student resort to cheating. *The Chronicle of Higher Education*, July 14, B1-B2.
- KIYOSAKE, R. (1993): *If you want to be happy & rich don't go to school*. Asland Publishing.
- LERENA, C. (1988): El oficio de maestro. En *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
- MIGUEL, A. de (1993): *La sociedad española 1992-93*. Madrid: Alianza.
- ZALDIVAR, C. A. y CASTELLS, M. (1992): *España, fin de siglo*. Madrid: Alianza.

## **Resumen**

El propósito del presente artículo es doble: el más general nos lleva a recordar el carácter social de la educación cuya ambivalencia fue reconocida ya desde la antigüedad. El segundo se centra más en analizar algunas de las condiciones en que la actividad educativa se viene realizando en España desde el comienzo de la transición. El análisis nos lleva a constatar que la educación refleja el hibridismo de la actual cultura española que sería necesario corregir mediante algunas actuaciones.

**Palabras clave:** Educación, Sociedad, Cultura, Historia, Ambivalencia.

## **Abstract**

This article has two objectics. First, it's necessary to remember education has a social and ambivalent character known already by classic philosophers. Second, I pretend to analyse in short the Spanish Education for the last decades because we have to correct some hybrid characteristics of Spanish Culture by Education.

**Key Words:** Education, Society, Culture, History, Ambivalence.

José Luis Mora García  
Departamento de Filosofía  
Universidad Autónoma de Madrid  
Teléfono: 397 49 25