

# LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD RADICALIZADA: CRÓNICA DE UN DESENCUENTRO

DOLORS MAYORAL ARQUÉ  
Departamento de Geografía y Sociología  
Universidad de Lleida  
e-mail: dmayoral@geosoc.udl.es

*“Mais il y a cependant une leçon à retenir des fondateurs de l'école républicaine : c'est la capacité de placer la réflexion sur l'éducation au centre du débat politique et de construire le modèle éducatif comme une synthèse entre la nation, l'économie et la représentation d'un sujet individuel, synthèse dont l'unité même est aujourd'hui au principe de la nostalgie. Plus d'un siècle après, cette synthèse s'est défaite. L'emprise de la formation sur l'emploi est sans rapport avec celle que fut dans une école qui ne s'en souciait guère. Qu'on s'en réjouisse ou non, l'école est un « marché », et l'école républicaine s'accommode fort bien des revues spécialisées dans des « placements » éducatifs et scolaires. L'image de la culture nationale est aujourd'hui recouverte par la culture de masse et par la force des industries culturelles. Le sujet de l'éducation n'est plus seulement un enfant ou un jeune « bourgeois », mais une adolescente ou adolescent dont la jeunesse ne cesse de s'allonger. Devant l'éclatement de la synthèse républicaine, chacun pare au plus pressé. On donne quelques droits aux élèves, on crée des formations collées aux demande d'une économie fluctuante, on redéfinit la laïcité au coup par coup...Le système scolaire se présente comme une succession de couches géologiques dont les élèves et les enseignants doivent, au prix d'efforts considérables, faire tenir les divers éléments ensemble » (Dubet 1996:346)*

Explicar o argumentar la creciente crisis a la que se encuentra sometido el sistema educativo analizando únicamente los factores intrínsecos a su dinámica y prescindir de las complejas relaciones e influencias entre el sistema educativo y el sistema social supone sesgar, escamotear o desviar el análisis. Se puede afirmar con cierta seguridad, que es imprescindible analizar las complejas relaciones e influencias entre uno y otro sistema para poder comprender el cúmulo de desafecciones recíprocas entre sus agentes, el propio sistema educativo y la sociedad.

El cambio social que se ha producido en el último tercio del siglo XX no sólo es innegable sino que, en cierto modo, podría equipararse a los cambios que se produjeron en el desarrollo de la sociedad industrial. Cierta es que las bases sociales del cambio no son las mismas, hecho que lo convierte en más soportable y más difuso para determinados grupos de población. Tampoco se puede afirmar que se haya producido una sustitución total del antiguo modelo industrial por un nuevo modelo informacional, aunque lo que sí es cierto es que se observa la convivencia de múltiples formas y una tendencia imparable hacia la “tecnologización” de todos los ámbitos y una creciente importancia en el manejo de los flujos de información. A su vez, las relaciones sociales se configuran de distintas formas a las tradicionales y lo cierto es que el grado de innovación científico-social es elevado.

Todo ello no sitúa en un proceso de “destradicionalización” de la sociedad que tiene numerosos efectos a nivel social y también a nivel escolar que son importantes de considerar si

queremos entender parte de la crisis en la que vive inmerso el sistema educativo en las últimas décadas. Aunque sea de manera concisa y breve debido a los requerimientos de espacio, vamos a analizar que significa el concepto de “*destradicionalización*” de la sociedad y cuáles son sus posibles efectos a nivel educativo y qué implicaciones debería tener en un futuro próximo.

### **La “*destradicionalización*” de las sociedades**

Giddens (1994; 100), uno de los autores más significativos que ha analizado este concepto, afirma que, en nuestra sociedad, las estructuras tradicionales<sup>1</sup> –las relaciones de parentesco, la comunidad local, las cosmologías religiosas, la tradición- difieren notablemente de las que hubo en el pasado. En las sociedades tradicionales, el pasado tiene una poderosa influencia no solamente sobre el presente sino también sobre el modo de organizar el espacio y el tiempo<sup>2</sup> en el futuro. La tradición presupone un cierto grado de permanencia en el tiempo y se encuentra vinculada a la “noción formular de verdad” (Giddens, 1994; 84) que combina contenidos cognitivos y morales y permite adquirir una identidad relativamente estable. Contrariamente, en las sociedades postradicionales, la rutina vinculada a la tradición carece de sentido puesto que se piensa que no hay autenticidad en el hecho de hacer hoy lo mismo que hicimos ayer. Sin embargo, la seguridad de las tradiciones y costumbres no ha sido sustituida por la certidumbre del conocimiento racional. La duda y la incertidumbre se instalan en las sociedades postradicionales y nos ponen sobre aviso de que todo conocimiento puede ser susceptible de revisión<sup>3</sup>. En consecuencia, nada es estable. La modernidad, destaca Giddens (1994; 79) es experimental, porque no existen unos parámetros fijos; porque, contrariamente a lo que sucedía en épocas anteriores, a medida que aumenta el conocimiento sobre las cosas, aparecen nuevos riesgos impredecibles. Giddens vincula la nueva reorganización del espacio y del tiempo a lo que él llama los mecanismos de desenclave. Estos mecanismos permiten liberar las relaciones sociales de sus circunstancias locales, son mecanismos de desarraigo espacio temporales puesto que facilitan la combinación de éstos con grandes distancias espacio-temporales.

Aunque quizá, en lo que nos concierne, lo más significativo es que la cultura no tradicional prescinde de autoridades definitivas, ello supone que todas las pretensiones de conocimiento son corregibles, incluida cualquier tipo de metaafirmación sobre ellas. Según Giddens, las consecuencias para el individuo profano, del mismo modo que para la cultura en su conjunto, son a la vez

---

<sup>1</sup> Lash atribuye el cambio social a los procesos de individualización. Para este autor, la individualización ha supuesto, en gran parte, la demolición de las estructuras tradicionales –la familia extensa, la iglesia, la comunidad aldeana. (1997; 141).

<sup>2</sup> En las sociedades premodernas, el tiempo y el espacio aparecen singularmente trabados por la localización. En las sociedades modernas existe una disociación entre tiempo y espacio. Esta disociación permite muchas formas de tiempo vivido; a la vez que combinan las más variadas actividades sociales sin una referencia obligada al lugar, a la localización. Dicha organización social permite que muchos seres humanos físicamente ausentes se coordinen y realicen en un mismo tiempo acciones muy diversas entre sí, véase Castells, M. (1997) La era de la información. Economía, sociedad y política, vol.1 Ed. Alianza, Madrid.

<sup>3</sup> La reflexión en la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esta manera alteran su carácter constituyente (Giddens, 1994; 46).

liberadoras y perturbadoras. Liberadoras porque la obediencia a una sola fuente de autoridad es opresora; generadoras de inquietud, porque la tierra se mueve sobre los pies del individuo. En definitiva, nos situamos en un contexto cultural en el que la tradición, elemento clave en las sociedades premodernas, no tiene un peso significativo sobre la dinámica de la sociedad. Por otra parte, se aplica la duda metódica sobre cualquier conocimiento, ello provoca que la ciencia haya perdido, en buena medida, el aura de autoridad que tuvo, más si tenemos en cuenta ciertas visiones muy centradas en las consecuencias que determinados avances tecnológicos han producido desde las guerras mundiales hasta la crisis económica mundial<sup>4</sup>. Algunos autores, los más pesimistas, hablan de desfundamiento de la racionalidad aunque mejor sería, tal como lo plantea Beck (1994; 212) hablar de “ambivalencia”; según este autor cuanto más radical sea su modernización, más agentes adquieren la capacidad de reflexionar sobre sus condiciones sociales de existencia y de cambiarlas.

Otra característica a destacar de la modernidad, ya apuntada anteriormente, es su carácter reflexivo, de ahí el término modernidad reflexiva utilizado por Beck<sup>5</sup>. La reflexividad en la modernidad, según Beck, puede conducir a la reflexión sobre la autodisolución y autoamenaza de la sociedad industrial pero no tiene por qué ser así. La teoría cognitiva de la modernización reflexiva que plantea dicho autor es optimista; más reflexión, más expertos; más ciencia; más esfera pública; más autoconciencia y más autocrítica abrirán nuevas y mejores posibilidades para la acción en un mundo desbocado; ello no obstante, no únicamente no impide que se produzcan crisis culturales de orientación, sino también profundas crisis en la modernización tardía. Instituciones clave como los partidos políticos y los sindicatos, pero también los principios causales de responsabilidad en la ciencia, el derecho, las fronteras nacionales, la ética de la responsabilidad personal, el orden de la familia nuclear, pierden su fundamento, es decir su legitimidad histórica.

Para Giddens la modernización reflexiva (que no es más que la aplicación a todos los ámbitos del conocimiento de la duda metódica) se corresponde con la radicalización de la modernidad. En este período se vislumbran algo más que simples manifestaciones del surgimiento de modos de vida y formas de organización social que divergen de aquellos impulsados por las instituciones modernas. Lash (1997) plantea un nuevo análisis en el que presenta los efectos de la modernidad sobre las estructuras, la estética y la comunidad. La modernización reflexiva, según

---

<sup>4</sup> Algunos autores creen con cierto carácter pesimista que el hombre ha llegado ya al máximo desarrollo de sus capacidades y que por tanto, la posibilidad de progreso y de desarrollo social ha alcanzado ya la expresión más elevada, es por esta razón que es puesto en tela de juicio la posibilidad de un progreso indefinido.

<sup>5</sup> La “Modernización reflexiva” según Beck significa la posibilidad de una (auto) destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. El “sujeto” de toda esta destrucción creativa no es la revolución, ni la crisis, sino la victoria de la modernización occidental. Al proceso mediante el cual el progreso puede convertirse en autodestrucción, en la que un tipo de modernización socava y transforma otro, es el que Beck denomina fase de modernización reflexiva. Dicho autor se pregunta sobre el tipo de crisis sociales que resultan de la modernización reflexiva y bajo qué condiciones se producen, también sobre cuáles son los desafíos políticos vinculados a los desafíos reflexivos y qué tipo de respuestas pueden darse. Finalmente, sobre cuál es el significado de la implicación de las superposiciones de la modernización reflexiva con desarrollos antagonistas y hasta qué punto plantear la modernidad en tales términos no supone una nueva dificultad más (Beck, 1997; 13-17).

Lash, es una teoría sobre el creciente poder de los actores sociales sobre la estructura; es decir, plantea la existencia de un nuevo conjunto de condiciones estructurales vinculadas con la reflexividad y el conocimiento. En realidad, Lash lo que hace es sustituir las estructuras sociales tradicionales por las nuevas estructuras informativas y comunicativas. Este planteamiento le permite establecer una nueva dimensión de la modernidad: la estética<sup>6</sup>.

La modernidad estética constituye una crítica a la concepción totalitaria de la modernidad a partir de lo particular, es decir bajo la perspectiva del sujeto. Dicha concepción implica no sólo el arte culto sino también la cultura popular y la estética de la vida cotidiana. En definitiva, se trata del predominio de los agentes sobre la estructura. En este sentido, las “oportunidades de la reflexividad” han de tener como condición de existencia un conjunto interarticulado de estructuras no sociales. Las oportunidades de vida en la modernidad reflexiva dependen de las posibilidades de acceso a las estructuras de la información y comunicación.

Sin embargo, a través de estas nuevas estructuras informacionales y comunicativas no fluye única y exclusivamente información sino también toda una economía semiótica compuesta de símbolos miméticos, de ahí que, se abra un conjunto de posibilidades estéticas. Esta nueva estética, como la mayoría de los ámbitos de la modernidad es ambivalente, por una parte representa un nuevo aspecto de la dominación capitalista basada en la relación de poder/conocimiento del modo de información, propiedad intelectual mercantilizada de las industrias culturales. Por la otra, estos flujos miméticos/conceptuales constituyen la misma esencia de la reflexividad y abre nuevas posibilidades para la popularización de la crítica estética y por ende de este mismo complejo de poder/conocimiento.

Giddens (1997) sintetiza los cambios producidos en la modernidad en los siguientes términos:

1. Los vínculos entre el desarrollo del conocimiento humano y la autocomprensión humana han demostrado ser más complejos de lo que sugiere tal perspectiva.
2. Muchas de las incertidumbres a las que nos enfrentamos hoy han sido creadas por el mismo desarrollo del conocimiento humano
3. Nos enfrentamos a circunstancias más o menos contundentes en las que no hay vías claras de desarrollo que nos conduzcan de un estado de cosas a otro. Esto no significa que el mundo se haga refractario a los intentos de control humano. Tales intentos de control, respecto, por ejemplo, a riesgos de graves consecuencias siguen siendo necesarios y factibles; sin embargo, debemos reconocer que tales intentos estarán sujetos a múltiples fracturas para bien o para mal
4. La pretensión de legitimidad universal de la ciencia se ha puesto en tela de juicio mucho más que antes.

---

<sup>6</sup> Para Alonso y Callejo (1999) la estética es fundamentalmente discurso. En este discurso se substituyen las coordenadas anteriores por un razonamiento basado en el eclecticismo, la ironía, lo ameno, la debilidad, la hipercomplejidad y la mínima expresión. Se caracteriza por la total ausencia de cualquier pretensión de encontrar una razón y por lo tanto se imbuje del relativismo más extremo. Este discurso es elitista, nihilista, apocalíptico y encuentra su complemento ideal en el neoliberalismo más mercantilista y extremo.

### Los efectos de la “destradicionalización” en el sistema educativo

Los efectos que la “destradicionalización” de la sociedad tiene sobre el sistema educativo se manifiestan en diversos niveles:

Cambios relativos a los conocimientos

a) Crisis del conocimiento escolar tradicional. Algunos conocimientos dejan de ser válidos tras los nuevos avances *científico-tecnológicos*. Algo similar también sucede con los conocimientos del ámbito social. Los efectos del cambio social también son visibles en este ámbito. El conocimiento en sí se hace inestable, ello es debido, por una parte, a la evolución permanente a la que se encuentran sometidos todos los ámbitos científico-sociales; por la otra, al cambio en la perspectiva de análisis<sup>7</sup>. En este sentido, Hargreaves (1996) afirma que los contenidos de carácter humanístico pierden su coherencia y esta es sustituida por una concepción que enfatiza el carácter permanentemente abierto e inacabado de cualquier realidad. Este mismo autor llega a afirmar que el relato histórico es una construcción social relativa y contingente a un tiempo, a un espacio y a unos grupos de poder. La historia ya no es vista como un continuum coherente, la realidad, es cambiante y plural y puede ser interpretada por las voces dominantes, o incluso, en algunos casos, por voces marginales.

b) La composición multicultural de las sociedades. Otros aspectos que deben considerarse y que contribuyen a alterar el orden establecido son los relativos a la consolidación de los movimientos migratorios y la ordenación social de la inmigración en diversas formas de multiculturalidad. Esta realidad rompe definitivamente la concepción de homogeneidad cultural de las sociedades. En este sentido, la cultura escolar es única tanto en la transmisión de valores como de la conciencia histórica. Esta concepción puede entrar en contradicción con los requerimientos de la diversidad cultural cada día más evidente de nuestras sociedades occidentales. Cabe preguntarse cómo se conjuga el valor casi sagrado de la cultura escolar con el abigarramiento cultural de nuestras sociedades. Es más que ingenuo creer que basta con hacer festivales folclóricos para entender y educar a los futuros ciudadanos en la convivencia multicultural. Y aún más contradictoria es la respuesta generalizada que han tenido la mayoría de los gobiernos y que ha consistido en reajustar los currículos nacionales, a la vez que se ha atribuido a los docentes la evangelizadora tarea de la “reconstrucción nacional”.

c) La existencia de otros medios a través de los cuales adquirir nuevos conocimientos o lo que se conoce como “sociedad de la información”<sup>8</sup>, aunque quizá, como diría Navarro Sustaeta (2002)

---

<sup>7</sup> Numerosos autores hablan de desfundamento de la realidad, por ejemplo Hargreaves (1996) afirma que cuando se disuelve la certeza moral y científica, la única realidad que parece inteligible es el lenguaje, el discurso, la imagen y el texto. La verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes, son versiones tal vez privilegiadas por los grupos de poder, de una fluida y cambiante realidad plural tal y como es representada e interpretada por diferentes perspectivas y “voces” mas o menos dominantes o marginales... Citado por Pérez Gómez, (2000; 24).

<sup>8</sup> De hecho, todas las sociedades han sido sociedades de la información, y ha sido la elaboración permanente de esta información en una de nueva lo que ha permitido el progreso de las civilizaciones y ha constituido un recurso absolutamente básico para el desarrollo de la vida social. Sin embargo, las condiciones y el peculiar entorno de las sociedades actuales, muy especialmente, el impacto social producido por la implantación y difusión de las nuevas tecnologías nos permite enfatizar sobre el término sociedad de la información; es por

sería mejor utilizar el término “sociedad digital” dada la particular forma que adquiere, no solamente la información sino también los procesos de transmisión. La información digitalizada presenta, según dicho autor, toda una serie de propiedades que deben ser consideradas detenidamente porque corresponden no únicamente a meros procesos de transmisión de información sino porque requieren el desarrollo de un amplio repertorio de estrategias cognitivas a las cuales el sistema educativo no puede ser indiferente. Los nuevos medios permiten tratar toda clase de información, manipularla y obtener nueva información.

Según Navarro Sustaeta, la forma que adquiere dicha información nos permite imaginar la aparición de una nueva etapa en la que la información textual adquiere un papel relevante. En este sentido, se debe realizar una primera disociación entre información social y comunicación social y en un segundo momento, aparece una nueva distinción entre información de comunicación y la información de procesamiento o meta-información. Internet posee toda una serie de características que lo hacen particularmente interesante como objeto de estudio en nuestra sociedad dado que:

- a) Constituye un medio de producción de la información.
- b) Tiene la capacidad de generar información nueva gracias a su habilidad para registrar, seleccionar, combinar, transformar y personalizar dicha información.
- c) Es un medio activo e informacionalmente abierto
- d) Se trata de un modo de comunicación transformacional en el que la información se produce –y se reproduce creativamente-, a través de la interacción entre los individuos y un sistema artificial de comunicación que es al propio tiempo un productor de información.

Todo ello nos permite hablar, según Navarro Sustaeta, de un nuevo entorno cognitivo que parece destinado a modificar profundamente los procesos de producción, transmisión y uso del conocimiento social. Esta transformación en la estructura comunicacional es a la vez una transformación de la estructura cognitiva que combina la impresionante potencia del cálculo de las actuales redes con el poder representativo y expresivo de la metacognición. De ahí que los sistemas se estén rápidamente transformando en sistemas cognitivos dinámicos con capacidad de producirse y reproducirse a sí mismos. Ello permite objetificar el conocimiento social constituyéndose como un sistema artificial y dinámico de procesos cognitivos autónomos que, a su vez, se transforman en conocimiento personal. Dichos “mapas cognitivos” autoorganizantes y propioceptivos que constituyen una nueva dimensión del conocimiento social humano, evolucionarán en el sentido de hacerse cada vez más elaborados, potentes y detallados. Esto debe obligarnos a realizar dos reflexiones: la primera es que la sociedad de la información exige estrategias cognitivas que van

---

ello que Castells muy acertadamente contrapone los términos de sociedad informacional a sociedad de la información y hablando de la evolución que las tecnologías de la información han tenido en el último tercio del siglo XX, Castells manifiesta: “*En efecto, es por esta interfaz de programas de macroinvestigaciones y extensos mercados desarrollados por el Estado, por una parte, y la innovación descentralizada por una cultura de la creatividad tecnológica y modelos de rápido éxito personal, por la otra, por lo que las nuevas tecnologías de la información llegaron a florecer. Al hacerlo, agruparon a su alrededor redes de empresas y organizaciones para formar un nuevo paradigma sociotécnico*” (Castells, 1997;87)

mucho más allá del uso de Internet y segunda, la necesidad de desarrollar nuevas estrategias cognitivas se contraponen a la sociedad basada en el predominio de la imagen<sup>9</sup>.

d) La presencia de nuevos modelos de socialización como los medios de comunicación de masas. Los críticos culturales la llaman “sociedad espectáculo”, el “reino de los impostores”, “el mundo de los pseudoacontecimientos” y la “cultura del simulacro” con un trasfondo de valores simulados, de copias sin originales, de cuerpos sin órganos” (McLaren, 1992; 72)<sup>10</sup>. La colonización que los medios de comunicación de masas han realizado sobre todos los aspectos de la vida cotidiana convierten estos medios en una fuente primaria de socialización. Esta proyección ha sido tan significativa que nos permite hablar de la aparición de un nuevo individuo con unos hábitos, intereses, maneras de pensar y sentir diferenciados. No obstante, se advierten dos concepciones que discrepan con fuerza acerca de la capacidad de manipulación de dichos medios.

Pérez Gómez (2001) habla de la configuración ideológica<sup>11</sup> sobre la que proceden estos medios basándose en los siguientes aspectos: el mito de la objetividad y de la manipulación inadvertida<sup>12</sup>, la configuración y uso de estereotipos muy especialmente de índole sensorial, intuitivo y emocional, pasividad y aislamiento de la realidad virtual, primacía de la imagen sobre el texto escrito. Sin embargo, frente a esta posición relativamente maniqueísta, algunos autores relativizan sus efectos para poner en evidencia un análisis del tema que se basa en la interpretación activa que los sujetos

---

<sup>9</sup> Simone considera que por efecto de la escritura, lo que él denomina la visión alfabética, amplió la gama de modalidades de percepción preexistentes, incrementando las vías de formación del conocimiento. Este hecho tuvo como resultado el desarrollo de dos tipos de inteligencia: la simultánea y la secuencial. Según este autor, la primera opera sobre datos simultáneos y, en consecuencia, ignora el tiempo; en cambio, la segunda los coloca en línea analizándolos y articulándolos. Así pues, la visión alfabética tiene que ser educada, entrenada, mantenida en forma, y sirve de base a distintas formas de actividad mental que pueden llegar a ser muy complicadas. La visión alfabética da paso a la inteligencia secuencial que implica codificación y descodificación permanente de los propios pensamientos, colocarlos mentalmente en sucesiones y de realizarlos en el mismo orden, estableciendo jerarquías de diferente nivel de importancia. Ello ha implicado una profunda transformación del estilo cognoscitivo.

En cambio, la inteligencia simultánea se caracteriza por la capacidad de tratar al mismo tiempo diferentes informaciones, pero sin que sea posible establecer entre ellas un orden, una sucesión, una jerarquía. Este tipo de inteligencia da lugar a una actitud genérica que no descompone el contenido del pensamiento en elementos diferenciados, sino que se limita a evocarlos globalmente, dejándolo indiferenciado y sin analizar. Así pues, por una parte el progresivo aumento de estímulos visuales produce, -bien sea por el aumento del consumo televisivo como de los productos videográficos o por el aumento de las tipologías visuales-, una pérdida de afición por las actividades basadas en la lectura; por la otra, la nueva sociedad informacional parece requerir mecanismos de procesamiento de la información de elevado nivel intelectual dado que el progreso se sitúa en la generación continua de nueva información.

<sup>10</sup> En relación a la consideración de los efectos sociales de los medios de comunicación existen dos posiciones que, muy acertadamente, Eco denomina apocalípticos e integrados. Las dos posiciones son irreconcilables y dan lugar a una percepción de los efectos negativa o muy negativa –los apocalípticos- y una percepción de los efectos como positiva e integradora –integrados-. Uno de los ensayos que mejor argumentan esta posición es de J. Busquet *El sublim i el vulgar* de ediciones Proa de 1998.

<sup>11</sup> Ya MacLuhan avanzó en 1987 que cualquier medio de información produce unos efectos sociales y psicológicos sobre su audiencia, fomentando la aparición de determinadas relaciones sociales i formas particulares de pensamiento, sentimiento y conducta independientemente del contenido que transmiten.

<sup>12</sup> La representación audiovisual de la realidad confiere al medio un sentido de realidad, de lo obvio, de lo inmediato que conduce al espectador a una asimilación acrítica y reflexiva. Se tiende a pensar que toda realidad se asemeja al mensaje del medio y se olvida que, en muchos casos, se trata de una construcción subjetiva e interesada hecha a partir de la asociación de fragmentos de la realidad intencionadamente seleccionados para cumplir esta finalidad.

hacen de los mensajes. Fiske (1987)<sup>13</sup> afirma que el capital cultural no circula en la misma dirección que el capital económico al menos en cuatro sentidos:

a) La imposibilidad de predecir el mercado para los productos culturales ha obligado a las industrias culturales a realizar ciertas estrategias económicas en particular a producir un repertorio de productos para asegurar su rentabilidad y aunque dichas estrategias han logrado mantener el dominio de las industrias en la economía financiera, debilitan necesariamente su poder ideológico en el ámbito cultural.

b) En una sociedad de masas, los materiales y los sistemas de significado con los que se hacen las culturas, están producidos casi inevitablemente por las industrias culturales, pero la elaboración de dichos materiales en la cultura, es decir el significado de las relaciones propias y sociales, y el intercambio de esos materiales por placer es un proceso que solo puede ser realizado por los consumidores usuarios, no por sus productores.

c) La resistencia es un concepto fundamental para comprender la popularidad en una sociedad donde el poder esta distribuido de manera desigual. El poder de los diversos grupos sociales se expresa en las resistencias a la homogeneización. Dicha resistencia funciona como una fuerza centrípeta, reconoce el conflicto de intereses, propone la multiplicidad por encima de la singularidad y puede resumirse como el ejercicio de poder para ser diferente.

d) No existe un significado preferido, más bien se comprueba que las diferentes audiencias prefieren distintos significados.

Willis en su *Common Culture* (1990) exalta la cultura común cuyo fundamento lo establece en la creatividad intrínseca al ser humano...Según dicho autor debe reconocerse que el encuentro de la coherencia y la identidad en la cultura común se produce de las maneras mas sorprendentes, blasfemas o alienadas si se las mira desde las viejas ortodoxias marxistas: en el ocio no en el trabajo; mediante mercancías, no mediante los partidos políticos; privadamente no colectivamente. Para Willis producir significado a partir de la comunicación es una fuerza fundamentalmente democrática que han creado los media.

### **Cambios relativos al concepto de autoridad y al estatus**

Existen otro grupo de efectos derivados de los anteriores que constituyen aspectos fundamentales en la consideración que el profesorado tiene de sí mismo, su nivel de autoestima, su autoridad o su estatus que son indicadores del nivel de *destradicionalización* que se da en una sociedad y que pueden ser descritos como cambios relativos a las conductas como los que se describen a continuación:

a) La deslegitimación del carácter docente ha producido pérdida de autoridad cuya suerte ha corrido en paralelo al deterioro del prestigio social del colectivo y de su función. Esta pérdida de autoridad puede plantearse en un doble sentido ya que supone desvalorización del maestro/profesor como

---

<sup>13</sup> Artículo original de J. Fiske *Television culture*, "conclusión: the popular economy", Londres, Routledge, pp. 309-326



autoridad académica –la posesión de conocimiento ha constituido el eje central sobre el que se ha construido el carácter docente- dado que el docente ha dejado de ser el único agente social con capacidad para transmitir conocimientos. A este hecho debe añadirse el progresivo aumento de los niveles de instrucción de la población. También, se ha producido una pérdida de autoridad moral. La autoridad ya no viene dada por el estatus ocupado sino que el estatus es el resultado de la lucha diaria por ganarlo independientemente de la posición dada. Por otra parte, la educación se mercantiliza y con ello la cultura que transmite, finalmente, acaba valiendo lo que vale el título en el mercado de trabajo. Todos estos factores contribuyen a que de forma recurrente el estatus del maestro/profesor sea puesto en cuestión en una sociedad hipercrítica en la que la escuela parece ser el chivo expiatorio de todos los males de la sociedad. Esto es fuente de tensión en unos colectivos poco habituados a que su manera de proceder sea analizada y puesta en duda.

b) Otro aspecto que también deslegitima el carácter docente porque pone en duda su nivel de eficiencia se corresponde con el hecho de la intromisión del Estado y de la industria en el sistema educativo. Esta intromisión se justifica con la finalidad de adaptar la escuela a las necesidades económicas de cada momento. En la vida cotidiana ha supuesto trasladar a la escuela muchas prácticas y estrategias de la producción mercantil -“*tecnocratización*”- que se convierten en un mal disimulado control sobre el trabajo de los profesores a quienes se atribuye, directamente o indirectamente, la supuesta disminución de niveles. La dificultad radica en cómo se adapta la escuela a un tipo de sociedad que fundamenta su dinámica mercantil en la innovación y en una producción flexible y cambiante<sup>14</sup>. De hecho la educación y la producción mercantil se parecen bien poco y, sin embargo, en una época neoliberal cuyo último fundamento es maximizar no solamente la producción sino también los beneficios, no sabemos exactamente cómo se traduce esta relación a nivel de rendimiento educativo. Tener muchos alumnos brillantes no es garantía suficiente para tener buenos ciudadanos, ni tan solo unas buenas condiciones de progreso.

***Esta intromisión se desarrolla:***

1) A nivel curricular: la proliferación de materiales que desarrollan los currículos en su totalidad es una de las características más importantes. Estos materiales incluyen el desarrollo de los diversos niveles de concreción, así como los temas, las actividades y los sistemas de evaluación; es decir, el formato de evaluación y los criterios para su corrección. Evidentemente, en un momento en el que los docentes se encuentran saturados de problemas de toda índole esto les supone un respiro. Ello no obstante, no debe ocultarnos los procesos de despersonalización de la práctica docente, de pérdida de autonomía y de capacidad de creación que ocultan. Las tareas docentes son cada vez más rutinarias debido a un abusivo uso de los libros de texto, hecho que contrasta con la supuesta

---

<sup>14</sup> En este aspecto puede verse hasta que punto las cosas han cambiado. La función principal de la escuela fue y continúa siendo la de preparar a los jóvenes alumnos para el mundo laboral. Las estrategias implícitas al orden escolar como el respeto a la autoridad, la disciplina, los controles horarios o la propia percepción de la inteligencia en relación con el entorno escolar no han tenido mas finalidad que adaptar progresivamente a los alumnos a la seria disciplina del trabajo y a la sumisión al patrono.

creatividad que debe infundir la escuela a la nueva personalidad de los alumnos. Esta ambivalencia daña emocionalmente al docente que se mueve entre la presión de la problemática cotidiana y el ideal que tenía forjado de la profesión.

2) El control a través de la planificación estratégica y la introducción de medidas de carácter “mercantil” en la evaluación del profesorado y de los centros<sup>15</sup>. Movidos por el supuesto descenso de los niveles educativos del que no quedan exentos de culpa los docentes, desde las instancias políticas, se promueven diversos sistemas de control que van desde la planificación estratégica y evaluación, hasta la introducción de medidas para la evaluación del profesorado y de los centros. Medidas que se tornan opacas y escasamente convincentes cuando de lo que se trata es de evaluar un centro docente al igual que una fábrica. Los docentes, dolidos por el escaso eco que su tarea tiene en la sociedad y por el exceso de control burocrático, reaccionan con indiferencia, no a las medidas en sí, sino a todo lo que supone la institución educativa.

c) La nueva concepción sobre el docente al que se le pide, fundamentalmente, que sea un buen líder, un buen conductor de grupos, que tenga empatía con los alumnos y que sea un buen tutor<sup>16</sup>. ¿Cómo interpreta el docente esta nueva situación? La interpreta en términos de pérdida de autoridad y de legitimidad de su función. En su fuero interno piensa que sus estudios no le han preparado para esta función y se siente defraudado porque de hecho los conocimientos son de fácil dominio y suponen un compromiso escaso (aprende/no aprende, aprobado/suspense), en cambio, los alumnos, muy especialmente los adolescentes, son mucho más difíciles de conducir, las problemáticas mucho más complejas de evaluar y los resultados menos evidentes a corto plazo. En esta situación, siente su autoridad “hasta ahora incuestionable” menoscabada y en numerosas ocasiones piensa que no tiene estrategias para soportar tanta incertidumbre.

d) Posiblemente, la distorsión de la clase debido a problemas de origen conductual ha sido lo que ha influido más negativamente en los docentes. El cambio sustantivo que se ha producido con respecto a épocas anteriores hace referencia a la conducta que determinados grupos o individuos mantienen en los centros. Este aspecto es relativamente nuevo en los centros de secundaria habituados a tratar con los mejores del sistema. La distorsión conductual puede ser debida en parte, a la existencia de un hipercriticismo negativo y relajación moral por parte de las familias que ceden todas sus responsabilidades educativas a los docentes; aunque los docentes tienden de forma desmedida a justificar algunas de sus actitudes en esta situación (es decir, los padres son buenos colaboradores en la medida que siguen al pie de la letra lo que dicen los docentes, en cambio los

---

<sup>15</sup> Véase M.W. Apple (2000) *Teoría crítica y Educación*, ed. Miño y Dávila Ed. Madrid.

<sup>16</sup> Varela (1991) exponía en un artículo publicado en *Archipiélago* lo siguiente: “Por lo que se refiere a los profesores conviene señalar que la LOGSE propone una reconversión de sus funciones tradicionales: se verán abocados cada vez más a convertirse en animadores pedagógicos, tutores y orientadores en estrecho contacto con los alumnos y con las familias...” para continuar diciendo algo más tarde “los profesores dejarán de ser una autoridad legitimada en función de sus conocimientos específicos ... para pasar a ser profesionales polivalentes, flexibles, adaptables...”<sup>16</sup> y añade “Estos nuevos profesionales, tras la aparente imagen del profesor único sufrirán una jerarquización y división cada vez mayores no tanto en razón de su formación académica cuanto en función de su capacidad de adaptación a las nuevas técnicas psicológicas y didácticas a las que obligatoriamente tendrán que reciclarse permanentemente

docentes no son proclives a revisar sus actitudes). Por la otra, la existencia de individuos o grupos que se reafirman con conductas que, a menudo, vulneran el derecho de la mayoría a seguir la escolarización en paz tienen una fuerte implantación en las aulas no en número, sino en estrategias de extorsión como la amenaza, el miedo, o la agresión moral o física. En algunos casos, se trata de muchachos que no obtienen una atención adecuada por parte del sistema y sintiéndose en unas condiciones de inferioridad optan por transgredir sus valores morales. Estos chicos son también los que manifiestan conductas más racistas y sexistas como un reclamo a los atributos que ellos creen que han perdido y que son propios de su cultura. En bastantes de los casos estos chicos proceden de clases bajas que se caracterizan por desarrollarse cotidianamente en una subcultura muy diferente a la del contexto escolar y no participan de los mismos conceptos de autoridad, de respeto a las normas, de importancia del sistema educativo...produciéndose permanentemente un choque entre la cultura escolar y su cultura de procedencia<sup>17</sup>.

Estos problemas aparecen enmascarados bajo los tópicos de costumbre, falta de interés, motivación de los alumnos, desatención por parte de los padres, desatención social y política. Muchas de las cuestiones que acabamos de plantear no caben en las agendas de profesores y maestros. El sistema continúa respondiendo con una organización excesivamente burocratizada, formal y rígida que, en demasiados casos, se evidencia como poco eficiente para resolver los problemas de la vida cotidiana de los centros.

### ***Algunas propuestas a modo de conclusión***

Una de las conclusiones que pueden extraerse de las observaciones realizadas en el apartado anterior puede sintetizarse en los siguientes términos: vivimos en un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto con un elevado grado de complejidad tecnológica, pluralidad cultural, dependencia del libre mercado y con un amplio margen de libertad. Por el contrario, a pesar de las progresivas innovaciones que se han introducido, la escuela continua moviéndose alrededor de rutinas, convenciones y costumbres y el sistema escolar continua siendo inflexible, opaco y burocrático, desde su interior se mantiene todavía un sistema de estatus adscrito en el que se toleran mal tanto las críticas como los cambios, de ahí el choque entre una cultura social que avanza vertiginosamente y una cultura escolar con valores excesivamente anclados en dinámicas más propias de sociedades anteriores. Este marco hace que los docentes sientan impotencia o incapacidad para encontrar las respuestas adecuadas y transformen cualquier gesto en sensación de amenaza a su manera de proceder, a su estabilidad.

Algunas preguntas clave que pueden ayudarnos en la reflexión se refieren a qué valores y conocimientos de la cultura actual deberían ser trabajados en la escuela, cómo identificarlos y definirlos. Otras preguntas deberían girar alrededor de cómo la escuela podría convertirse en un

---

<sup>17</sup> El análisis que P. Willis hizo de las contraculturas escolares y de sus relaciones con las culturas de clase se mantiene plenamente vigente, aun más podría considerarse que el modelo de desarrollo social tiende a provocar nuevos adeptos a estas culturas en un proceso de recreación cultural.

contexto de aprendizaje significativo rompiendo definitivamente con esta estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes de la comunidad social.

Las respuestas a las preguntas anteriores son complejas y requieren tiempo para la reflexión y para el diálogo. Este proceso de cambio escolar debería establecerse sobre unas bases que podrían fundamentarse en:

1. La escuela no puede trabajar dentro de un único marco cultural como único modelo de pensar sobre la verdad, la bondad y la belleza. En este marco debe tenerse en cuenta que vivimos en un mundo cada vez más globalizado en el que el intercambio de información y de personas son fenómenos que van acentuarse todavía más. Ello supone el reto de construir un marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres, aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia. La búsqueda debería centrarse, tal y como apuntó Weber, en unos universales comunes evitando la caricaturización histórica tanto la propia como la ajena, ahondando en los procesos, contradicciones y conflictos de la historia del hacer y del pensar, analizando los cambios radicales y vertiginosos del panorama social todo ello teniendo presentes las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural.

2. La escuela debe considerarse como una unidad de cambio. El cambio debe afrontarse desde todos los elementos intervinientes. Cuando las reformas educativas son diseñadas, decididas y desarrolladas desde la administración se convierten en propuestas y exigencias burocráticas que derivan en meros simulacros formales que en nada cambian la realidad de los intercambios en el aula aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica. Para que una reforma pueda realizarse con las mínimas garantías de éxito debe existir la conciencia de qué condiciones internas deben modificarse desde la estructura de tareas académicas hasta la estructura de participación social. Además se deben tener claros cuáles son los objetivos de la escuela y en su definición deberán implicarse el aula, la escuela, las familias y la comunidad para desarrollar una comunidad democrática de aprendizaje. Es también recomendable huir de la pretensión de una escuela capaz de ofrecer un espacio objetivo y neutral de igualdad de oportunidades para todos los individuos independientemente de sus orígenes económicos, sociales, culturales o textuales. En este marco es importante tener en cuenta determinados valores y tendencias que se imponen en los procesos de socialización de las nuevas generaciones:

1. Huyendo del eclecticismo acrítico y amoral del pensamiento único, amorfo y débil, también del individualismo y del debilitamiento de la autoridad.
2. No debe favorecerse la trivialización informativa que conlleva la sobreinformación, debe procurarse la información adecuada para la participación política, cultural y profesional.
3. Es importante concienciar de la rapidez de los cambios científicos y desmitificar la tecnología.
4. Vencer la obsesión por la eficiencia y crear un clima propicio para la colaboración y el descubrimiento corporativo.

**BIBLIOGRAFIA**

- APPLE M.W. (1996) *Política cultural y educación*, ed. Morata, Madrid.
- APPLE, M.W. (2000) *Teoría crítica y educación*, ed. Miño y Dávila, Madrid.
- BAUDELLOT CH. ESTABLET, R. (1990) *El nivel educativo sube*, ed. Morata, Madrid.
- BECK, U. GIDDENS, A. LASH, S. (1997) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, ed. Alianza, Madrid.
- BOURDIEU, P. (dir.) (1993) *La miseria del mundo*, Akal, Madrid.
- CASTELLS, M. (1995) *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano regional*, ed. Alianza, Madrid.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol 1 *La sociedad red*, ed. Alianza, Madrid.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol.3 *Fin de Milenio*, ed. Alianza, Madrid.
- CASTELLS, M. (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol.2 *El poder de la identidad*, ed. Alianza, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990) *La escuela a examen*, ed. Eudema, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (coord.) (1997) *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, ICE, Universidad de Barcelona, ed. Horsori.
- FISKE, J. (2001, e.o.1987) “La cultura televisiva” en FERNANDEZ ENGUITA, M. (editor) *Sociología de la educación*, ed. Ariel, Barcelona.
- GARCIA BLANCO, J. M. NAVARRO SUSTAETA, P. (2002) *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías*, CIS, Madrid.
- GIDDENS, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*, ed. Alianza, Madrid.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, ed. Península, Barcelona.
- GINER, S. (1979) *Sociedad masa: crítica del pensamiento conservador*, ed. Península, Barcelona.
- GIROUX, H.A. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, ed. Paidós, Barcelona.
- GIROUX, H.A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, ed. Paidós, Barcelona

- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*, ed. Morata, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, ed. Morata, Madrid.
- SARTORI, G. (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*, ed. Taurus, Madrid.
- SIMONE, R. (2000) *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, ed. Taurus, Madrid.
- TOURAINÉ, A. (1993) *Crítica a la modernidad*, ed. Temas de hoy, Madrid.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?*, PPC, Madrid.
- TOURAINÉ, A. (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?*, ed. Paidós, Barcelona.
- VARELA, J. (2001) “Una reforma educativa para las nuevas clases medias” en FERNÁNDEZ  
ENGUITA, M. (editor) *Sociología de la Educación*, ed. Ariel, Barcelona.
- WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*, ed. Akal, Madrid.
- WILLIS, P. (1990) *Common culture, Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*, ed. Open  
University Press, Buckingham.