

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS SOCIALES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN EN EL FINAL DE SIGLO

Julio Seoane

2.1. Introducción

A finales de los años sesenta y comienzos de los setenta es cuando comienza a producirse la desintegración de todas las concepciones unitarias o, como dicen algunos, el final de las grandes narraciones. Es decir, el contenido y significado de lo que se entendía por ciencia, educación, psicología, método científico, entre otros aspectos del conocimiento, dejan de estar unificados. No es un problema de que aparezcan distintas escuelas o tendencias, cada una de las cuales creyendo estar en posesión del significado correcto, porque esta situación ya era muy conocida. Lo que ocurre es que comienza a valorarse positivamente la existencia de múltiples perspectivas científicas, educativas o psicológicas; la novedad radica en eso, en que se aprecia la fragmentación, la diversidad, en que se rechaza lo dogmático y unificado, la jerarquía y la autoridad. Esta nueva forma de sentir es inicialmente reactiva, de crítica hacia las creencias heredadas, pero lentamente se van configurando aportaciones constructivas para una nueva situación. La educación, junto con sus viejos aliados la ciencia, la psicología y las teorías del aprendizaje, se encuentra en el centro de esta tormenta y también sufre la fragmentación y el impulso hacia lo nuevo, al mismo tiempo que se hace consciente de que se acercan graves problemas sociales y políticos donde tendrá que jugar un papel importante.

Los primeros efectos de esta crisis sobre la educación consisten en producir un incremento de la participación política de los expertos, una aproximación entre especialistas y organización social, y esto conlleva una exigencia de eficacia, de mayor relevancia social, de resultados prácticos, si se prefiere. Dentro de este ambiente, la orientación cognitiva se destaca como la perspectiva nueva y revolucionaria de las ciencias sociales, y seduce con facilidad al mundo de la educación, que se aleja de los procesos de adquisición de respuestas para ilusionarse primero con la adquisición de conocimientos y más adelante, intentando superar la adquisición como un proceso unidireccional, embarcándose creativamente en la construcción

de conocimientos. La educación se hace cognitiva porque se preocupa por el procesamiento, la transformación, el almacenamiento y la recuperación de informaciones y conocimientos; se aleja de la mecánica para acercarse a la electrónica.

Sin embargo, la preocupación cognitiva pronto se convierte en cognición social donde el computador, por ejemplo, ya no se considera como un procesador electrónico sino como un instrumento para la comunicación social. La fragmentación y diversidad de los sesenta se concretan primero en una educación como procesamiento activo, pero después se convierten en lenguaje y comunicación, en un diálogo donde todas las subculturas se benefician con el discurso de sus vecinos, como se verá posteriormente.

Al mismo tiempo que la educación evoluciona hacia un modelo cognitivo y de comunicación, lo mismo le ocurre a la sociedad y a las concepciones sobre ella; de la sociedad industrial, es decir, industrias de transformación, máquinas, trabajo rutinario al servicio de esas máquinas, se pasa a la sociedad postindustrial donde predominan las empresas de servicios, la electrónica, el trabajo más creativo de la comunicación y el servicio ayudado por máquinas que realizan las partes más rutinarias. Esta sociedad es más cognitiva, concede más importancia al conocimiento y necesita fundamentalmente de la comunicación. Educación y sociedad desarrollan paralelamente el mismo modelo de funcionamiento; es así como las altas tecnologías, fundamentalmente las de la comunicación, inciden en el desarrollo y evolución de la sociedad, pero también en los procesos educativos, cada vez más necesarios y especializados en una sociedad que vende, utiliza y consume preferentemente conocimiento.

A partir de ese momento la educación se convierte en tema central de interés para la sociedad y sus organizadores, es decir, para la política. Las instituciones educativas, su planificación, impacto y administración, son de la máxima importancia estratégica para una sociedad basada en el conocimiento. Pero ese carácter central de la educación modifica radicalmente su función y sus contenidos; deja de ser una institución conservadora cuya función primordial consistía en transmitir los conocimientos, valores y costumbres ya adquiridas por la sociedad, para convertirse en un instrumento de planificación del futuro, de competición entre sociedades y altamente especializada. Es así como los aspectos sociales y políticos de la educación se convierten en la principal área de tensiones dentro del propio mundo educativo, más allá de cualquier otro aspecto técnico.

La consecuencia de esas tensiones, al menos la más evidente, es que se pone en cuestión la labor realizada hasta ahora por la educación tradicional y hasta por la considerada moderna. Intentaba conjugar con distintas pero adecuadas proporciones, por un lado, la socialización e integración social de los ciudadanos y, por otro, la producción de destrezas, conocimiento y especialización necesaria para la actividad social; la cultura postmoderna provoca un divorcio de ambas funciones y asigna la segunda a la educación formal, dejando la primera para otros medios de comunicación social; o, al menos, defiende dos modelos educativos, uno para cada función y posiblemente dirigido a colectivos diferentes de ciudadanos. Educación para la diversidad cultural, se afirma, y por tanto la educación ni es universal ni es objetiva, porque tampoco es racional, al menos en el sentido clásico. La cultura postmoderna

y sus enfoques educativos son, en buena parte, el resultado de las nuevas técnicas de comunicación junto con la aceptación de la diversidad cultural en un mundo construido mediante diálogo y negociación social.

En el período comprendido entre las dos guerras mundiales, una buena parte del pensamiento occidental había llegado a la conclusión de que las guerras y los conflictos violentos humanos estaban producidos por los particularismos culturales, por los nacionalismos, por la dificultad de entenderse con lenguajes cargados de emociones y de historia; pretendió entonces desarrollar una educación basada en lenguajes universales, asépticos y precisos (por ejemplo, la lógica matemática), en un conocimiento universal y objetivo, construyendo una enciclopedia universal de las ciencias y una estructura universal de valores. La II Guerra Mundial significó, entre otras cosas, el final del sueño de una sociedad universal y objetiva y, por tanto, pacífica. La trayectoria seguida desde entonces parece llevar el camino contrario; si se quiere evitar el conflicto con los demás, con otros pueblos, culturas y comunidades, habrá que educar para aceptar la diversidad cultural y personal, promocionar la comunicación para conocerse mejor, el intercambio, la interacción y el consumo de servicios; evitar el exceso de valores universales por autoritarios y el exceso de tradición por rígida e inflexible. Es necesario reconocer que hasta el momento no se ha producido una III Guerra, que las grandes ideologías han desaparecido o se han atenuado, y con ellas los grandes bloques contrapuestos de poder, que las personas son menos intransigentes y que, en general, existe una mayor aceptación de los diferentes estilos de vida. También es cierto que las masacres no sólo se producen en las grandes guerras, que la falta de valores también puede ser perjudicial y que el olvido de la tradición puede limitar excesivamente las vidas, pero no es este el lugar ni el momento de recorrer hasta el final este camino.

Lo que interesa es que desde la fragmentación de las concepciones unitarias de los años sesenta hasta la defensa de una cultura postmoderna, la educación se ha visto afectada tanto por los cambios de las ciencias sociales como por los cambios de la propia sociedad. Sin embargo, estos cambios complican al máximo la planificación de la educación y confunden profundamente a los educadores. ¿Es posible postular alguna característica de la educación actual que pueda tener validez para las próximas dos o tres décadas? Se intentará responder a esta y a otras cuestiones en las próximas páginas.

2.2. Sociedad y educación en los años sesenta

¿Hasta dónde debe alcanzar la memoria para poder tener una perspectiva adecuada del presente? ¿Cuánto hay que recordar para sentirse conscientes del ahora? Es evidente que cualquier contestación es arbitraria y mucho más cuando el problema no es sólo entender el presente, sino intentar una cierta visión del futuro. La educación, el sistema educativo y los modelos concretos de instrucción son el resultado tanto de dimensiones técnicas como institucionales, que tienen un pasado social y político ineludible; ahora, a finales de este siglo, comprender estas dimensiones significa recurrir a ciertos elementos del pasado.

Sin embargo, esto no explica este comienzo por la década de los años 1960. Al fin y al cabo, los años cincuenta están plétóricos de acontecimientos y elementos que repercuten en la educación y sus técnicas; pero también es cierto que esos años no se entienden sin recurrir al drama de la II Guerra Mundial, guerra que, por otra parte, no deja de ser el resultado de unos “flecos” pendientes –en lenguaje actual– de la I Guerra Mundial. Y así sucesivamente; frase afortunada ésta que indica que se cuenta con una historia, sucesión de hechos y acontecimientos que dan sentido a una cultura y que enseñan su significado. Pero, atención, la continuidad de la historia no puede justificar la indecisión del investigador, ni del político, ni del educador a la hora de tomar decisiones y actuar en consecuencia.

La década de 1960 está lo suficientemente próxima como para admitir con facilidad su impacto sobre la situación actual (hasta forma parte de la memoria individual de personas que todavía existen); y sin embargo tiene ya la distancia suficiente como para poder ser contada a muchos que ya están activos en la sociedad. Con justificación o sin ella, algunos piensan que ese período es el oriente de una época, el comienzo o la génesis de un nuevo futuro; mientras que otros creen ver en ella el occidente de una cultura, el final del progreso y de la sensibilidad ilustrada. En cualquier caso, es el campo de batalla de la interpretación de la sociedad actual; de esa interpretación dependen muchas cosas, entre otras los planteamientos inmediatos de la educación, las relaciones de esta sociedad con la juventud y la organización social que se desea.

2.2.1. El ambiente social y político

La mejor forma de caracterizar a grandes rasgos esta época consiste en percibirla como la imagen opuesta a la década anterior. Los años cincuenta fueron de reconstrucción económica y social; predominaban los sentimientos de culpa y los intentos de explicar lo injustificable; de las varias decenas de millones de muertos, una parte importante correspondía a gente joven, como ocurre en todas las guerras. Los intelectuales vivieron por primera vez la sensación de que la razón y la cultura no constituían garantía de comportamiento civilizado. Pues bien, los años sesenta tienen un tono y una dinámica muy distinta; aparecen en escena generaciones que no vivieron directamente la guerra, la gente joven comienza inexorablemente a tomar un protagonismo que no tuvo en tiempos anteriores. Se produce un desarrollo económico considerable y, al mismo tiempo, gran cantidad de fenómenos sociales nuevos en forma de protestas y de movimientos sociales.

Comienza también en esa época el impacto masivo de la cultura psicológica sobre las instituciones sociales. El presidente Kennedy pronuncia el primer mensaje presidencial al Congreso que recomienda un plan de salud mental fundamentado en la comunidad (Kennedy, 1963), lo que provoca la creación de los Centros de Salud Mental Comunitaria y, más importante, la aparición de una corriente psicológica denominada Psicología comunitaria, cuya filosofía no sólo abarca temas de salud sino también de integración social, educación, marginación, etc.

El asesinato del presidente Kennedy, por su especial significación, también configura el retrato de esa época. Como también lo hace la lucha por los derechos civiles, la aparición del llamado *Black Power*, y la creciente implicación de los Estados Unidos en el conflicto del Vietnam que tanta repercusión tendrá en las creencias y costumbres de la sociedad norteamericana.

En relación directa con la educación, además de otras importantes repercusiones, es necesario mencionar dos modas muy características de la época: la creatividad y la insumisión. La primera está relacionada con el inicio de la navegación espacial; a finales de los años cincuenta, la Unión Soviética había conseguido lanzar por primera vez una nave no tripulada al espacio, adelantándose así a su competidor político, los Estados Unidos, con quien mantenía unas relaciones que se calificaban de “guerra fría”. La reacción de los americanos es de culpabilidad y de inferioridad a causa de unos científicos bien entrenados en la experimentación y metodología científica, pero en definitiva poco creativos; una reacción típicamente americana y que se mantiene siempre con fluctuaciones, según épocas, frente a los europeos. En cualquier caso, el entrenamiento para la creatividad se convirtió en la obsesión de los programas educativos de los años sesenta, principalmente en la preparación de científicos. Comenzaba entonces, dicho en un lenguaje más técnico, la lucha del contexto del descubrimiento científico frente al contexto de la justificación científica.

En cuanto a la otra moda, la insumisión, con esa o con otras palabras, tiene unas raíces distintas, pero también relacionadas con Europa. Se consideraba que el autoritarismo era una característica que había recorrido Europa acompañando y, en parte, explicando la oleada de destrucción y genocidio de la última guerra; algunos la consideraban como una enfermedad social (Adorno y otros, 1950) y como tal contagiosa, mientras que otros pensaron que el peligro social provenía de la obediencia ante estructuras jerárquicas (Milgram, 1963) y que cualquiera, incluidos los universitarios americanos, puesto en las circunstancias adecuadas, podía llegar a la obediencia perversa. El miedo a que estos fenómenos se reprodujeran en la sociedad democrática americana hizo que se potenciara, por un lado, una educación crítica, una insumisión activa ante razonamientos institucionales como antídoto a una obediencia ciega por parte de la juventud. Por otro lado, la estructura familiar tradicional se percibió como jerárquica y autoritaria, por tanto, peligrosa como cimiento de una sociedad democrática; se defendió una sociedad fundamentada en grupos de iguales y en la discusión de los problemas en tales grupos, es decir, en una tecnología social democrática –como algunos la denominaron– que se convirtió en tema de estudio con el nombre de “dinámica de grupos” (Lewin, 1947, 1948). Estas tendencias tuvieron tanto éxito, dicho sea con ánimo de resumir el razonamiento, que a finales de la década las nuevas generaciones son lo suficientemente insumisas y críticas como para provocar los famosos levantamientos estudiantiles en los campus universitarios. Por supuesto que influyeron otros muchos factores, pero el movimiento estudiantil de finales de los sesenta y comienzos de los setenta marcan un final y un principio de múltiples cambios pero, entre otros, del sistema educativo y de los modelos de enseñanza.

En un magnífico trabajo sobre los estudios políticos de esa época, Stone (1981) califica los sesenta de años preocupados por la eficacia y el compromiso personal. Las nuevas generaciones y, por tanto, sus estudiosos, están preocupadas por lo que son

capaces de hacer, por la eficacia (White, 1959) y por la realización social (McClelland, 1961), así como por el control (Rotter, 1966) y las causas del sentimiento de impotencia social y política (Campbell y otros, 1964). Bajo estos presupuestos, era previsible que el modelo tradicional de educación, incluidos los procesos clásicos de aprendizaje, tenían el tiempo contado aun sabiendo que en educación las unidades temporales de cambio son bastante más largas que en cualquier otra institución social.

2.2.2. *Las dificultades de la ciencia*

La ciencia, su consideración y su concepción, forman una parte importante del ambiente social y político de una época; por lo menos eso piensan muchos autores actuales frente a la clásica perspectiva neutral y libre de valores de una ciencia “pura”. Pero además su importancia se muestra especial en este tema, porque ciencia, psicología y educación siempre han formado un triángulo sugestivo y lleno de conflictos. Pues bien, uno de los elementos de ese triángulo, la ciencia, atraviesa dificultades peculiares por los años sesenta que, como era de esperar, tendrán repercusión más adelante en los otros dos elementos.

La concepción científica que predomina sobre una gran parte del trabajo intelectual de la primera mitad de este siglo se caracteriza por ser empirista y positivista, por utilizar una metodología formalmente lógica, casi siempre matematizada y frecuentemente experimental; además se defiende su carácter eminentemente acumulativo, es decir, cada “descubrimiento” se añade al anterior configurando así el progreso científico; de la misma manera se cree en la naturaleza unitaria de la ciencia, al margen de las diversas disciplinas, puesto que la realidad es una y sólo una. Esta concepción científica del mundo domina el panorama intelectual, con más o menos polémicas internas, a partir de los años veinte y bajo la influencia del llamado *Círculo de Viena*, un grupo filosófico constituido por físicos, matemáticos y sociólogos. Por los años sesenta, esta manera de entender la ciencia no sólo ha llegado a su apogeo sino que ya está masificada; esto quiere decir que se practica de forma rutinaria, sin estilo ni elegancia, y sin la originalidad arriesgada de sus fundadores. Estas características de la ciencia y de su práctica repercuten, sin duda alguna, tanto sobre la psicología como sobre la educación.

Sin embargo, por esos años ya están puestas todas las bases para la crítica y rechazo de esa concepción de la ciencia. Y además están escritas, en su mayor parte; pero su conocimiento pertenece todavía a especialistas y a intelectuales vigilantes, no a la producción masificada de la ciencia. Thomas S. Kuhn, por ejemplo, escribe *La estructura de las revoluciones científicas* en 1962, donde pone de manifiesto el carácter sociológico de la actividad científica así como su inserción dentro de la cultura; esto significa que el conocimiento científico está siempre mediatizado por modelos históricamente específicos y culturalmente compartidos por una comunidad, conocimiento que no está controlado tanto por principios formales e independientes como por los paradigmas dominantes; la consecuencia es que más que acumulación y progreso en la ciencia, lo que existe es cambio y revolución científica. Aunque Kuhn pueda ser una de las posturas más representativas de la crítica

a la ciencia positivista, lo cierto es que alrededor de su época existen múltiples autores que replantean de una forma u otra lo que se llamó la *posición heredada* de la ciencia (Popper, Toulmin, Quine, Lakatos, Feyerabend, etc.).

La tensión incipiente entre lo que era habitual y masificado en la actividad de la ciencia, y los nuevos planteamientos de la filosofía de la ciencia constituye sólo un aspecto de las crecientes dificultades que surgen en los años sesenta. Había algo más en el ambiente. Había una lenta pero penetrante reclamación sobre la ciencia para que fuese pertinente para la vida de las personas y que se pudiera aplicar a los urgentes problemas con los que empezaba a enfrentarse la sociedad de la época. Esto significaba un cambio importante en la epistemología científica dominante, que desplazaba el problema del conocimiento desde la clásica relación mente-mundo a la más actual entre lenguaje y realidad; pero el lenguaje entendido como producto social y, por tanto, un conocimiento fundamentado en los procesos sociales, en las prácticas sociales configuradas por normas, convenciones y competencias. Hasta entonces, al menos en teoría, se consideraba que el hombre estaba al servicio del conocimiento y, en consecuencia, la validez era el criterio de haberlo alcanzado; el consumismo de los sesenta comienza a reconocer abiertamente que el conocimiento debe estar al servicio del hombre y, por tanto, la utilidad es el criterio de justificación.

Por supuesto que nada de esto es nuevo para los años sesenta, puesto que existen antecedentes claros en épocas muy anteriores; lo nuevo es que esta sensibilidad epistemológica prende entre la muchedumbre de investigadores, educadores, autores y, algún tiempo después (ya en los setenta), se divulga habitualmente por los medios de comunicación. Entre los antecedentes lejanos de este enfoque del conocimiento se acostumbra a citar a Giambattista Vico (1668-1744), que defendía que la historia es el único campo de conocimiento pleno; también a Herder (1744-1803), que asimismo desarrolló un enfoque histórico para el estudio de la sociedad concediendo especial importancia a la comunidad cultural. Es frecuente también citar a Hegel y a Marx dentro de esta misma línea de antecedentes de una epistemología social. Pero existen otros autores y orientaciones que repercuten más directamente en ese torbellino científico de los sesenta; es necesario mencionar y dedicar al menos unas líneas a la influencia del pragmatismo americano, a algún psicólogo ruso especialmente centrado en lo social y cultural y al impacto fundamental de Wittgenstein sobre la nueva sensibilidad.

En cuanto al pragmatismo americano, interesan especialmente las figuras de John Dewey (1859-1952) y de George Herbert Mead (1863-1931) en la medida en que defienden una epistemología y una ética funcionalista, estrechamente relacionadas con el contexto social, es decir, con las costumbres, normas y creencias, y preocupados por las consecuencias éticas del conocimiento. Tanto Dewey como Mead consideraron a la ciencia como una herramienta útil para mejorar las condiciones sociales de vida. En este sentido, Dewey desarrolló una filosofía de la educación, denominada “educación progresiva”, donde se actuase “de abajo arriba”, ajustándose a los problemas que el niño siente como reales e intentando que compruebe en la práctica sus intentos de solucionar problemas concretos. Aunque el pragmatismo sufrió numerosas críticas y múltiples formulaciones, su especial sensibilidad

hacia los planteamientos sociales y de comunicación influyeron decisivamente en las turbulencias científicas de los sesenta, especialmente en América.

Desde puntos de partida completamente distintos, pero sin dejar de tener alguna conexión real con los planteamientos anteriores, L. S. Vygotsky (1896-1934) contribuyó también a la formación de la nueva epistemología social que se está comentando. Psicólogo ruso que muere en Moscú a los 38 años de edad, se preocupó intensamente por el desarrollo de la conciencia tanto en la evolución como en el curso de una vida. Sus primeros años de educación universitaria y los comienzos de su profesión en la enseñanza están marcados por la influencia del marxismo, pero también por el influjo de la filosofía educativa de Dewey en el ambiente “pragmático” de la Rusia revolucionaria (Wozniak, 1983). El interés que despertará en los años sesenta, y posteriormente, hace referencia a su concepción del lenguaje como actividad social compartida cuya función primaria es la comunicación y la estructuración de los procesos superiores. En consecuencia, estos procesos superiores –como por ejemplo, la formación de conceptos– dependen del lenguaje y, por tanto, se adquieren socialmente y son relativos a la cultura. Vygotsky se interesó especialmente por el papel de la educación en el desarrollo psicológico, insistiendo en que la instrucción debe ir por delante del desarrollo. Entre otros continuadores del trabajo de Vygotsky es necesario mencionar a A. R. Luria (1902-1977), que desarrolló teórica y empíricamente una gran parte de sus planteamientos en distintos contextos y circunstancias históricas.

Sin embargo, existen pocas dudas de que es la figura del filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) la que se reconoce como representante máxima del cambio epistemológico que se extiende por los años sesenta. De hecho, su escasa producción escrita desarrolla en su propio pensamiento ese cambio epistemológico; su primer y único trabajo publicado en vida, el *Tractatus Logico-Philosophicus*, aparece entre las dos guerras, en 1921, y defiende una postura cercana a la del Círculo de Viena, es decir, positivista y empirista. Después de la II Guerra Mundial escribe su segunda gran obra, *Philosophical Investigations*, publicada en 1953, es decir, dos años después de su muerte, donde rechaza la mayor parte de sus planteamientos anteriores y proporciona las bases de un conocimiento garantizado no tanto en lo empírico como en lo social. Es cierto que, con todo, existen elementos comunes entre su antes y su después, como ocurre en todos los tratamientos milagrosos de la silueta: el cuerpo del conocimiento, en su caso, radica siempre en el lenguaje. Pero en el *Tractatus*, el lenguaje hace referencia a objetos específicos, depende de la verdad de sus elementos, refleja la naturaleza de la realidad misma y, en consecuencia, siempre es el mismo. En *Philosophical Investigations* el lenguaje sigue siendo el problema, pero ahora se defiende su naturaleza social, puesto que se adquiere mediante el contacto social con otros de la misma cultura; pensamiento, lenguaje y realidad comienzan así, después de la II Guerra Mundial, una estrecha relación que organiza socialmente nuestra concepción del mundo.

De su primera obra, con la que tuvo dificultades de publicación, se realizaron múltiples, sucesivas y repetidas ediciones hasta la actualidad; la larga sombra de la concepción heredada de la ciencia se encargó de protegerla y difundirla. Su segunda obra, publicada después de su muerte, tuvo ediciones más distantes, menor penetración inicial, pero sintonizó perfectamente con los cambios científicos y

sociales que surgieron a partir de los sesenta. La última sentencia del *Tractatus*, tantas veces citada, reza “De lo que no se puede hablar hay que callar”; gracias a *Philosophical Investigations*, muchos autores de las décadas posteriores pudieron gritar “Si no nos callamos podremos hablar y construir la realidad”.

Éstos son algunos de los autores y de las tendencias que comienzan a generar cambio en los años que se estudian; aunque la ciencia dura y positiva todavía ocupa los lugares privilegiados del reconocimiento social, los nuevos tiempos con su preocupación por la eficacia y el compromiso inician el deshielo del conocimiento puro y libre de valores.

2.2.3. Psicología social de la educación

Con las características comentadas anteriormente –sociales, políticas y científicas–, resulta relativamente sencillo entender la situación de la Educación durante esa época; se encuentra entre dos mundos, entre lo que pretendió ser durante todo ese siglo y lo que debería ser a partir de entonces (Genovard, Gotzens y Montañe, 1987). No es fácil decidir si consiguió salir en algún momento de la presión de esos dos mundos. Ahora se repasará su situación de entonces.

Lo primero que debemos tener en cuenta es que desde principios de este siglo se confiaba en que la ciencia mejoraría la práctica en el campo de la educación (Mayer, 1992); algo así como una educación al modo científico, sin sesgos ni ideología, eficaz y profesional, que se convertiría en la esperanza del progreso social. Pero al mismo tiempo, la Psicología se convierte también en científica, de forma que psicólogos y educadores reconocen la relación potencial entre sus campos tanto por sus temas comunes (aprendizaje, socialización, hábitos, etc.) como por su confianza en la ciencia. Psicología, educación y ciencia se convierten así en una relación básica de conocimiento con grandes expectativas sociales. Sin embargo, como ya se comentó anteriormente, tanto la evolución de la ciencia como el ambiente social y político de los años sesenta se inclinaban por una interpretación exógena del conocimiento (lenguaje, comunicación, pragmatismo), reaccionando poco a poco contra la filosofía positivista de la ciencia y la sociedad. Cualquier analista sensible a esta situación se daría cuenta de que es el momento adecuado para la aparición y justificación de una *psicología social de la educación*; científica, educativa y socializante, podía convertirse en la esperanza de las nuevas sociedades.

De hecho, la *psicología social de la educación* representó todos los papeles que le ofrecía el momento histórico, pero eso también entrañaba sufrir toda la tensión de la crisis que se producía en aquella época. Es muy posible que el trabajo más representativo de lo que se está intentando describir sea el de Getzels de 1969 en la segunda edición del *Handbook of Social Psychology* (1969) editado por Lindzey y Aronson. Se lamenta Getzels de que, en la primera edición del *Handbook* en 1954, sólo se menciona de pasada la relación entre educación y psicología social, justifica así su escrito sobre Psicología Social de la Educación y deposita sus esperanzas en que la futura tercera edición del *Handbook* reconozca la función central de la educación en el desarrollo del individuo y la sociedad. Esa futura tercera edición se produce, efectivamente,

en 1985 –posiblemente la más mediocre de las tres– y, al igual que en la primera, no existe ningún capítulo dedicado explícitamente a educación y psicología social.

De aquel trabajo de Getzels de 1969 –escrito realmente en 1965– merece la pena destacar algunos aspectos que representan casi a la perfección la ambigüedad científica, educativa y psicológica que se señala en aquella época. Por ejemplo, con el mejor estilo de la ciencia heredada, se manifiesta una cierta obsesión por las definiciones, consideradas como auténticas fronteras o demarcaciones entre ciencias distintas (lo contrario a las diferencias borrosas de los juegos lingüísticos del segundo Wittgenstein). Así, siguiendo a Getzels, la *psicología social para los educadores* incluiría cualquier cosa de la psicología social que tenga importancia explícita o implícita para la educación; por el contrario, la *psicología social de la educación* necesita alguna delimitación, dice, algún conjunto de conceptos y variables que sean simultánea y distintivamente socio-psicológicos y educativos (algo así como diferenciar entre una psicología para médicos y una psicología médica, encantadoras sutilezas que también son propias de la agonía de aquella ciencia). En un sentido amplio, dice Getzels, la psicología social de la educación trata con la conducta en el contexto educativo como un sistema social. No es necesario llegar más lejos en esta descripción, planteando también las diferencias, fronteras o demarcaciones con una sociología de educación o simplemente con una psicología educativa. Esta afición geográfica a las fronteras, al orden establecido, se mantiene en unos momentos que no le importan a nadie o a casi nadie; es una afición trasnochada, propia de la ciencia positiva que defiende, como ya mencioné en otro lugar (Seoane, 1988, pág. 20), que las áreas de conocimiento deben estar convenientemente jerarquizadas y ramificadas entre sí (la física antes de la química, la química antes de la biología, etc.), de forma que constituyan el cuerpo organizado del conocimiento científico y se pueda así circular ordenadamente de una disciplina a otra; el reconocimiento de una disciplina nueva exige una delicada labor de ajuste general para evitar los conflictos de circulación y el desequilibrio del edificio de la ciencia. Estas creencias resultan difíciles de mantener ya en los años setenta.

La otra afición de aquellos años se orienta hacia los modelos teóricos integradores, que organizan la actividad de la ciencia y hacen posible la acumulación ordenada del conocimiento; la Psicología social de la educación no se escapa a esta tendencia y Getzels establece así dos grandes dimensiones dentro de la disciplina: la institucional y la individual; la primera se preocupa de los papeles y expectativas que realizarán las metas del sistema, es decir, las variables institución, papel y expectativa, que en conjunto hacen referencia a la dimensión normativa de la actividad del sistema educativo; la segunda hace referencia al individuo, la personalidad y la disposición, que en conjunto configuran la dimensión personal de la actividad educativa. Cada trabajo, cada investigación empírica, cada reflexión, se encuadran en una dimensión determinada, en una variable específica o en la interrelación entre dimensiones y variables; depositar cada conocimiento en su celda o cuadrícula correspondiente es absolutamente necesario para la construcción de la ciencia, que se asemeja así cada vez más al panal que las abejas forman dentro de la colmena.

Toda esta apicultura científica comienza a ser falsaria a finales de los sesenta. Si el siglo comienza defendiendo que la “eficacia de cualquier profesión depende en gran

medida del grado en que llegue a ser científica” (Thorndike, 1906), propugnando así cierta promiscuidad entre psicología y educación a través de la ciencia, lo cierto es que a finales de la década se pretende incorporar la dimensión social a la situación heredada; lenguaje natural, comunicación social y práctica profesional junto a la actividad científica, algo absolutamente inestable. Pero es necesario entender esta tensión imposible entre ciencia positiva y sociedades abiertas para poder enfrentarse a las nuevas décadas, a los tiempos presentes, donde educación, sociedad y política son los nuevos elementos del problema. De hecho, esos elementos ya estaban reconocidos en Getzels (1969) cuando afirma que:

«La escuela como sistema social es parte de una comunidad particular, y la naturaleza de los papeles educativos y el carácter de las interacciones maestro-alumno están íntegramente relacionadas con otros aspectos de la comunidad. Por citar un ejemplo evidente, la escuela está inseparablemente relacionada con el sistema político. Por un lado, se espera que la escuela prepare a los niños para una ejecución adecuada del poder político; por otro, la escuela misma depende para su existencia del sistema político» (pág. 463).

La Psicología social de la educación es, en los años sesenta, un intento imposible de compatibilizar tendencias opuestas con respecto a la educación y la ciencia, los sentimientos contradictorios de un final y de un principio. El conocimiento establecido saltaría en múltiples fragmentos, pero daría lugar a la génesis de un nuevo estilo dentro de un nuevo orden social.

2.2.4. Fragmentación y génesis

Efectivamente, a finales de los años sesenta y, sobre todo, a principios de los setenta se produce una ruptura de las concepciones unitarias, ya sea en la ciencia, en la educación o en la psicología. Aparecen múltiples perspectivas científicas, diversas crisis en los modelos de educación y nuevas modas en psicología; es la fragmentación del conocimiento y de la cultura, la valoración de la diversidad, el rechazo de todo lo dogmático y jerarquizado. Pero lo que en un principio parece simplemente confusión, se abre paso poco a poco como el comienzo de una nueva concepción social, una especie de replanteamiento de los tiempos modernos, cuyas consecuencias todavía se sienten en la actualidad. No resulta fácil resumir los planteamientos de esos tiempos, sus perspectivas sociales y políticas, su influencia en los nuevos estilos de educación, la sensación que se produce de final de siglo; sin embargo, algunas líneas iniciales de pensamiento se van consolidando en la actualidad, de forma que ya es posible insinuar algunos tímidos razonamientos.

En primer lugar, desde los comienzos de los setenta, y hasta un poco antes, se extiende imparable una sensibilidad cognitiva que afecta a todos los campos del conocimiento y aún de la práctica profesional, incluida la educación. Frente a las clásicas formas de aprendizaje mecanicista se intenta imponer un conocimiento más acorde con el procesamiento de información (Lindsay y Norman, 1972), con la nueva tecnología de los ordenadores y con una concepción más activa de la enseñanza. El

impacto de esta moda cognitiva llegará, más o menos reconfigurada, hasta los momentos actuales.

En segundo lugar, los cambios de la sociedad se diagnostican de postindustriales (Touraine, 1969; Bell, 1973), es decir, sociedades donde predominan las clases profesionales y técnicas y, por tanto, con una visión diferente del Estado y de la preparación de los ciudadanos para su vida activa, mediante procedimientos que utilicen un mínimo coste y un mínimo esfuerzo. Nuevas ocupaciones, desempleo, ocio, flexibilidad en el trabajo y en la educación, se convierten en los nuevos temas de la enseñanza oficial.

En tercer lugar, la cultura se hace postmoderna y, junto con ella, la forma de concebir el mundo, las formas de comunicación y la utilización de una tecnología de información que facilita el conocimiento rápido y efímero. Se produce así un nuevo conflicto institucional entre los medios masivos y la educación, entre la escritura y la imagen, entre enseñanza y educación.

Los próximos apartados de este capítulo se dedicarán a desarrollar una gran parte de estos argumentos; la sensibilidad cognitiva, la sociedad postindustrial y la cultura postmoderna constituyen un ámbito importante de la problemática que preocupa hoy a políticos, psicólogos y educadores, tanto para entender la situación actual de las sociedades desarrolladas como para intentar una planificación de aspectos importantes de las sociedades del futuro. La educación ocupa un lugar relevante dentro de esta planificación, porque los graves problemas sociales que se avecinan cristalizarán, entre otros, alrededor del sistema educativo, tanto por las dificultades presentes como por las presiones futuras, por la organización interna del sistema como por sus relaciones con el resto de la sociedad.

2.3. Las aportaciones cognitivas a la educación

Es ya un lugar común mantener la existencia de una cierta relación entre, por un lado, la psicología y la educación, el aprendizaje y la enseñanza, y por otro la concepción dominante de la sociedad y, en general, del mundo que nos rodea; no es una relación causa-efecto, en absoluto, sino más bien una correspondencia, algo que es recíproco. A la concepción religiosa de la sociedad, es decir, a las sociedades clásicas les corresponde una psicología de las facultades, una psicología del alma y una educación por autoridad de virtudes y deberes. El proceso de secularización de la época ilustrada se ve correspondido con una psicología filosófica más racional, una psicología de la mente y una educación que ejercite la buena naturaleza, el descubrimiento de las virtudes y el aprendizaje de los derechos. La concepción empirista y positivista del mundo, la industrialización y el mecanicismo, se acompaña de una psicología de la conducta, de una física del comportamiento y de una educación todopoderosa fundamentada en el aprendizaje de situaciones, consecuencias y gratificaciones. Por último, el postindustrialismo, la sociedad de servicios, de las altas tecnologías y de la comunicación se desarrolla al mismo tiempo que la psicología cognitiva donde el conocimiento es un proceso de elaboración y procesamiento de la información, la educación persigue la actividad constructiva de la realidad y la enseñanza ofrece estrategias, heurísticos y meta-cogniciones.

El estudio de estas y otras correspondencias, cuántas, cómo y por qué, si son nuevas o se repiten, es una de las tareas más interesantes a la que merece la pena dedicar esfuerzo, pero no ahora ni en este lugar. En principio, es suficiente con reconocer que la concepción actual del hombre es fundamentalmente cognitiva, al igual que la sociedad se percibe esencialmente como democrática; cognición y democracia son los dos núcleos de creencias, actitudes y valores que explican la mayor parte de la cultura contemporánea. Sin embargo, la concepción cognitiva no es muy antigua; en sentido estricto, apenas tiene unas décadas.

2.3.1. La formación del enfoque cognitivo

El origen remoto de lo que ahora se llama orientación cognitiva, un nombre entre otros muchos como se verá más adelante, se puede buscar en los alrededores de la II Guerra Mundial; la investigación en tecnología militar precipitó unos conocimientos que ya eran posibles en aquellos momentos. La necesidad de desarrollar los sistemas de comunicación, sistemas de control, de seguimiento, simuladores, dirección controlada de proyectiles, etc., provocó un nuevo enfoque en los procesos abstractos de información. Terminada la guerra, comienzan las publicaciones sistemáticas y reposadas de experiencias ya realizadas.

A partir de ese momento se acelera con rapidez la formación de un enfoque cognitivo; sin embargo, entran en juego nombres muy diversos para campos muy afines y, en algunos casos, para el mismo campo de estudio. Algunos ejemplos de esta diversidad son los siguientes: Cibernética, Teoría de Automatas, Inteligencia Artificial, Ciencias del Computador, Procesamiento de la Información, Psicología Cognitiva, Ciencias Cognitivas. Por supuesto que se puede intentar definir, con mejor o peor éxito, cada una de esas áreas como algo delimitado y propio, pero en general todas ellas han contribuido a lo que aquí se denomina enfoque cognitivo. La proliferación de ese estilo de conocimiento, junto con el desarrollo técnico en la construcción de computadores y su correspondiente difusión, ha producido uno de los cambios más profundos de la sociedad y de la ciencia en la cultura actual.

Sin embargo, si bien las diferencias de nombre no tienen un especial significado, las distancias históricas tienen una gran importancia; desde los primeros trabajos cibernéticos de los años cincuenta hasta las actuales concepciones de la psicología cognitiva existe una lejanía profunda de sensibilidades; en los comienzos existía una mayor precisión de enfoque, mientras que ahora se manifiesta una ambigüedad en el contenido de lo "cognitivo". Hasta los años sesenta predomina una cierta originalidad en los trabajos, una perspectiva técnica aunque con amplias repercusiones sociales, unas docenas de artículos singulares y unos cuantos libros que resumían el trabajo de los últimos años; la mayor parte de esos libros están ya casi olvidados y se ignora con frecuencia su significado en la configuración de la situación actual. Algunos de esos libros, a modo de ejemplo y recordatorio, se indican en la Cuadro 2.1.

A comienzos de los setenta y, principalmente, a mediados de esa década, se produce la explosión del enfoque cognitivo con una preocupación central en el tema de la memoria (Garzón, Diges y Seoane, 1982), con una menor utilización de

las tecnologías duras de diseño y procesamiento, recuperación e incorporación de autores y orientaciones que nada tuvieron que ver con el origen del enfoque (por ejemplo, Piaget o la modificación de conducta) y, en general, con una difusión del enfoque que llegaría a alcanzar prácticamente a todas las ciencias sociales.

CUADRO 2.1. Algunos antecedentes claves para la psicología cognitivo actual.

Año	Autor	Título
1948	N. Wiener	Cybernetics
1949	C. E. Shannon-W. Weaver	The Mathematical Theory of Communication
1952	W. R. Ashby	Design for a Brain
1952	F. A. Hayek	The Sensory Order
1956	W. R. Ashby	An Introduction to Cybernetics
1956	C. E. Shannon-J. McCarthy	Automata Studies
1957	N. Chomsky	Syntactic Structures
1958	D. E. Broadbent	Perception and Communication
1958	J. von Neumann	The Computer and the Brain
1959	J. A. Fodor-J. J. Katz (Eds)	The Structure of Language
1960	G. A. Miller-E. H. Galanter-K. H. Pribram	Plans and the Structure of Behavior
1961	F. H. George	The Brain as a Computer
1963	E. A. Feigenbaum-J. Feldman (Eds)	Computer and Thought
1965	W. S. McCulloch	Embodiments of Mind
1967	U. Neisser	Cognitive Psychology
1968	N. Chomsky	Language and Mind
1968	M. Minsky (Ed)	Semantic Information Processing
1969	H. A. Simon	The Sciences of the Artificial

2.3.2. Origen, transformación y actualidad de las metas cognitivas

Desde una perspectiva actual resulta muy difícil comprender y explicar los motivos originales del enfoque cognitivo; como ocurre casi siempre en estos casos, no existía un manifiesto explícito de lo que se deseaba conseguir o lo que producía rechazo. Más que una estructura formal de cambios más o menos revolucionarios, donde cada autor pretende destacar algún aspecto peculiar, lo que había era un conjunto de actitudes que definían la nueva sensibilidad. Los que buscan o proponen un sistema axiomático o un cuadro sinóptico para exponer las metas de una psicología cognitiva lo único que consiguen es una distorsión histórica; en consecuencia, se intentará aquí describir algunas de las actitudes fundamentales que configuran los orígenes del enfoque cognitivo, para después observar como se van transformando y alcanzan los tiempos actuales.

Las *metas originales del enfoque cognitivo*, que se desarrollan fundamentalmente durante los años cincuenta y sesenta, pueden sintetizarse en tres grandes grupos de creencias:

- a) *Sujeto activo.* Si en el modelo de sujeto existente hasta esos momentos, y todavía predominante, destaca la concepción conductista donde el hombre se limita a recibir estímulos y asociarlos a respuestas, un sujeto pasivo, mecanicista y controlado por el ambiente, el enfoque cognitivo pretende exactamente lo contrario. El sujeto psicológico debe ser activo, complejo en su procesamiento y en sus estrategias de comportamiento (Ibáñez, 1989), creativo y generador de planes orientados hacia el futuro. Si la maquinaria industrial está en la base de las creencias conductistas, es ahora el computador y los sistemas de comunicación los que sirven de metáfora para una nueva concepción del hombre.
- b) *Nuevos métodos.* El rechazo del rigor metodológico del empirismo positivista es otra característica originaria del enfoque cognitivo. Se propone ahora una liberalización del método, la admisión de técnicas alternativas, relativizar los resultados y rechazar el dogmatismo exclusivista del científico puro. Surgen así otros acercamientos a la investigación, como por ejemplo la simulación de comportamientos mediante sistemas artificiales (más adelante dejarán de ser simulación para convertirse en realidad virtual); o el análisis de tareas simbólicas mediante reconstrucción en lenguajes de programación, o el análisis de tiempos en tareas intelectuales, etc. La creencia básica consiste en admitir que existen múltiples métodos de investigación, métodos alternativos a la posición heredada, cuya validez no es mayor ni menor al método científico clásico.
- c) *Mente como información.* Si el concepto de mente había sido convenientemente marginado por el conductismo, por abstracto, metafísico y poco científico, ahora vuelve a surgir bajo otras perspectivas. Como ya se mencionó en otra ocasión (Seoane, 1980) al comentar la posición de Newell sobre este problema, el nuevo concepto de mente alude a un sistema de procesamiento de información, generalmente realizado en un sistema físico y donde la neurofisiología es casi totalmente irrelevante para la naturaleza de la mente, de la misma forma que la electrónica es casi totalmente irrelevante para la naturaleza de la Inteligencia artificial. En cualquier caso, el procesamiento efectivo de símbolos abstractos convertía las críticas del positivismo hacia la mente en argumentos obsoletos y abría una gran cantidad de interpretaciones posibles.

Sujeto activo, nuevos métodos y la mente como información fueron las tres grandes dimensiones actitudinales que definieron el impulso original del enfoque cognitivo. La verdad es que el éxito de estas pretensiones fue bastante limitado, como más adelante se pondría de manifiesto; la actividad del sujeto se ampliaba de lo mecánico a lo electrónico o, si se prefiere, del asociacionismo simple a las redes asociativas, pero el sujeto seguía siendo básicamente pasivo y necesitado de algún tipo de homúnculo que le diera vida; los nuevos métodos no dejaron de ser, en el fondo, versiones liberales del mismo método científico y, de hecho, continuó desarrollándose todo tipo de parafernalia experimental, cuantitativa y estadística; y la mente como procesamiento de información no alcanzaba ni de lejos las perspectivas históricas, colectivas y superiores de la mente humana. Con todo, no se puede

negar que el enfoque cognitivo modificó en algunos aspectos la sensibilidad de la época potenciando, por ejemplo, métodos más activos de enseñanza o un rechazo menor por los procesos no observados directamente.

Desde mediados de los años setenta y hasta casi finales de los ochenta, el enfoque cognitivo dejó de ser una orientación alternativa para convertirse en dominante. Este período podría designarse como de *promiscuidad cognitiva*, en el sentido de que se produce una mezcla o una confusión de orientaciones, tendencias y actitudes denominadas como cognitivas, pero bastante alejadas de las metas originales. Desde entonces y hasta la actualidad, todo es cognitivo para casi todo el mundo social; no sólo la psicología sino también la educación, la sociología, la lingüística, la antropología, la economía y hasta la política, todas ellas y algunas más se consideran penetradas y ensalzadas por la orientación cognitiva. Y sin embargo, ahora más que nunca la cognitiva se vacía de contenido y se rellena de lugares comunes, provocando como resultante un mundo de fantasías cuando no de pesadillas patológicas; se utiliza un eje que va desde lo externo hasta lo interno, asimilando el primero a lo conductual y el último a lo cognitivo, y se reserva el punto intermedio para lo conductual-cognitivo, rara especie de animal mitológico que todos admiran pero que nadie sabe como tratar o utilizar. También es frecuente clasificar la cognitiva en clásica y moderna, atribuyéndose la primera a gente tan variada como Wundt, Freud, Kelly o Lewin, por mencionar solo algunos, aplicando así lo nuevo a lo viejo y constituyendo en consecuencia una especie de cognitiva con carácter retroactivo.

Lo cierto es que esa etapa de promiscuidad cognitiva significa la disolución y el fracaso de las metas originales de la psicología cognitiva, al mismo tiempo que es la época de mayor reclutamiento de creyentes y practicantes cognitivos. Pero a finales de los ochenta y en estos primeros años de los noventa se puede observar en algunos autores una *regeneración cognitiva*, es decir, un intento de volver a las actitudes originales pero convenientemente transformadas y adaptadas a los tiempos actuales. Veamos como se manifiestan ahora los tres grandes grupos de creencias originales:

- a) *Sujeto como actividad pura*. Si en un principio se perseguía un sujeto activo frente a la pasividad conductista, ahora el sujeto se diluye en actividad pura, en multifrenia (Gergen, 1991) entendida como “la escisión del individuo en una multiplicidad de investiduras de su yo”; el sentido relativamente coherente y unitario que tenía del yo la cultura tradicional –añade Gergen– cede paso a múltiples posibilidades antagónicas. Surge así un estado multifrénico en que cada cual nada en las corrientes siempre cambiantes, concatenadas y disputables del ser.
- b) *Método postcientífico*. El intento de rechazar las rigideces empíricas y experimentales de la cognitiva inicial mediante métodos alternativos no consiguió superar las actitudes positivistas; sin embargo, ese mismo intento adquiere formas más radicales en los momentos actuales. Dentro de un marco postcientífico del conocimiento se rechaza la fundamentación heredada hacia la verdad objetiva por su carácter autoritario (no justificacionismo), se defiende un conocimiento construido y garantizado socialmente (construccionismo) y validado por su utilidad pragmática y no acumulativa (neo-pragmatismo).

c) *Mente como comunicación social.* Aunque la cognitiva original mantuvo un cierto liberalismo hacia los términos mentales, lo cierto es que fue ambigua con respecto al estatus epistemológico de la mente; sus críticas hacia una física de la conducta sólo la llevaron hasta una física de la programación (*software*). Sin embargo, la apertura actual hacia la mente consiste en su disolución como entidad intra-psíquica y su reconstrucción como arquitectura social; es decir, la mente enraizada en situaciones históricas y culturales específicas, posibilitada por el lenguaje y comprometida en la construcción social de la realidad.

Esta nueva etapa de la orientación cognitiva, que se ha calificado como de regeneración, puede parecer muy alejada de los orígenes de la orientación; pero también es evidente que sus metas y actitudes son muy similares, aunque ahora tienen un tinte más radical para conseguir superar la época de promiscuidad y para adaptarse a los tiempos actuales. Es muy posible que ante la continua ambigüedad actual del significado de una psicología cognitiva, estas nuevas tendencias decidan presentarse con otros nombres (por ejemplo, psicología postmoderna), pero sus pretensiones y sus actitudes básicas ponen de manifiesto su semejanza y evolución.

La correspondencia entre el postindustrialismo, la sociedad de servicios, por un lado, y la psicología cognitiva por otro es bastante evidente, pero también parece claro que las dos han cambiado con el tiempo. Junto con ellas, la educación se orientó hacia la actividad constructiva de la realidad y fomentó la investigación de estrategias, de heurísticos y del procesamiento cognitivo de los ambientes educativos.

2.3.3. Educación y cognición

El fracaso de la psicología educativa de los años sesenta da paso a unas nuevas relaciones entre psicología y educación en las décadas posteriores, en correspondencia con los cambios que se producen en la ciencia y en la sociedad. Por un lado, se incrementa la participación política de los expertos, al mismo tiempo que la orientación cognitiva se convierte en la perspectiva integradora y las investigaciones buscan relevancia social a través de una ecología educativa. Estos cambios se producen poco a poco y en paralelo con los cambios que se realizan tanto en psicología como en las demás ciencias sociales en general. Mayer (1992) intenta resumir y describir estos cambios a través de tres grandes metáforas sobre el aprendizaje y sus protagonistas: el sujeto que aprende como una máquina de adquisición de respuestas, como un receptor de conocimiento o como un constructor de conocimiento. A continuación se verá cómo describe estas distintas etapas.

• *Aprendizaje como adquisición de respuestas*

Ésta fue la concepción dominante en la primera mitad de este siglo, tanto en psicología como en la práctica educativa. Concepción pasiva y mecánica del sujeto

que aprende, puesto que está determinado por las recompensas y castigos del medio ambiente. Se pretende incrementar la frecuencia de conductas correctas del que aprende, cuyo cambio se puede cuantificar convenientemente. La tarea del profesor consiste en configurar los cambios en las respuestas específicas.

- *Aprendizaje como adquisición de conocimiento*

Nueva concepción resultante del impacto de la orientación cognitiva, que incide más en los estudios del aprendizaje humano que en la investigación animal, al revés que en la etapa anterior; ya no se trata de reforzar unas respuestas sino de adquirir unos conocimientos. Surge la metáfora del que aprende como procesador de información y del que enseña como un distribuidor de esa información. En la medida en que el conocimiento se convierte en el enfoque principal de los psicólogos, dice Mayer, el currículum se convierte en la perspectiva básica de la instrucción.

En función de este modo de enfocar el aprendizaje, los objetivos de la instrucción consisten en aumentar la cantidad de conocimiento del que aprende, y los resultados pueden valorarse en función de la cantidad de conocimiento adquirido.

- *Aprendizaje como construcción de conocimiento*

A medida que se va produciendo lo que llamamos regeneración cognitiva, Mayer detecta un cambio en la metáfora dominante que ahora se convierte en el aprendizaje como construcción de conocimiento. Esto implica, por un lado, investigar situaciones más reales y, por otro, pensar en el que aprende como un constructor activo y no como un receptáculo de conocimiento. En consecuencia surgen nuevos temas, por ejemplo el de destrezas metacognitivas o el de heurísticos del conocimiento.

El profesor se convierte en un participante junto con el alumno en el proceso compartido de conocimiento, en la construcción de significados comunes en una situación determinada. Así, ya no es el currículum el núcleo de la instrucción sino la estructura del conocimiento del alumno, puesto que éste será la parte más activa de la arquitectura social de la cognición.

Estas tres metáforas o etapas dentro de la psicología educativa están dirigidas hacia la integración de la orientación cognitiva con la teoría de la instrucción. Esta integración ha producido multitud de modelos de aprendizaje cognitivo o de procesamiento de la información educativa, que reflejan a veces con excesiva fidelidad los modelos originales de la psicología cognitiva. Por ejemplo, Mayer (1987) establece que los componentes principales de un modelo cognitivo del aprendizaje o del proceso de instrucción son los siguientes:

- 1) *Manipulaciones instruccionales*: acontecimientos externos relacionados con lo que se enseña y cómo se enseña.
- 2) *Características del que aprende*: el conocimiento interno existente y el sistema de procesamiento de información.

- 3) *Procesos de aprendizaje*: los procesos cognitivos internos comprometidos durante el aprendizaje.
- 4) *Resultados del aprendizaje*: las estructuras cognitivas internas construidas durante el aprendizaje.
- 5) *Realización resultante*: la realización externa del que aprende sobre tests.

En definitiva, estos elementos se corresponden estrechamente con las estructuras formales o diagramas de flujo de los modelos originales del procesamiento de información. El problema real consiste en decidir si están anclados en la vieja cognitiva original, si pertenecen a la esfera de la promiscuidad cognitiva o si se incorporan ya a un intento de regeneración cognitiva en el ámbito de una psicología educativa actual. Posiblemente sea necesario esperar algún tiempo para conocer mejor su posterior evolución, pero no es difícil advertir en la terminología y en la propia sensibilidad psicológica cierta mezcla o combinación de épocas distintas.

2.3.4. *Perspectivas actuales*

Si las aportaciones de la cognitiva a la educación se entienden como las contribuciones realizadas por la psicología cognitiva al campo de la educación, entonces es necesario llegar a la conclusión de que no existen esas aportaciones; y no existen sencillamente porque no se produce un trasvase de una disciplina a otra. Es la sociedad y su cultura las que se hacen más cognitivas, y así ocurre en correspondencia tanto en psicología como en educación, al igual que en sociología, antropología, etc. El hombre se concibe como un procesador de información y la sociedad como una red democrática de comunicaciones; ya se dijo al principio de este apartado, cognición y democracia son los dos núcleos de creencias, actitudes y valores que explican la mayor parte de la cultura contemporánea; las diversas disciplinas se limitan a participar consecuentemente de esta cultura.

Pero tampoco se puede pensar que ésta sea una concepción fija y estable; sus orígenes se pueden rastrear hace ya bastante tiempo, aunque su planteamiento explícito comience a mediados de los años sesenta. Y desde entonces tanto la concepción cognitiva como la sociedad democrática han estado evolucionando hasta el momento actual y, por supuesto, tampoco éste es un punto final. Del sujeto activo se ha pasado a la multifrenia (del derecho al voto hasta la participación en múltiples movimientos sociales), de la búsqueda de nuevos métodos científicos a las alternativas postcientíficas (de la autoridad laica, igualitaria y objetiva de la ciencia al rechazo del autoritarismo científico), y de la reaparición de la mente como un sistema de información hemos llegado a la construcción social y lingüística de la mente (de los canales democráticos de información a las redes mundiales de comunicación global).

La educación tampoco es ajena, por supuesto, a esta evolución; se ha pasado de la adquisición primero de respuesta y luego de conocimientos a la construcción de conocimientos. Pero es muy posible que esta última etapa se esté interpretando todavía al viejo estilo, es decir, construcción de conocimientos por elaboración de

información; y esto sería un dramático error, porque la concepción actual de la educación como construcción compartida de conocimientos tiene unos significados muy distintos. Veamos, por ejemplo, la interpretación de Gergen (1991):

- a) *Métodos educativos tradicionales*: “Se centraron en el desarrollo de las mentes individuales. Basados en premisas modernistas, los maestros y profesores asumen el rol de autoridades en un tema determinado, y su tarea sería colmar la mente del alumno con el conocimiento de su especialidad”.
- b) *Métodos educativos postmodernos*: “El postmodernista, por el contrario, considera los temas académicos como discursos peculiares de ciertas comunidades (los biólogos, los economistas, etc.) dedicadas a otras tantas actividades. Los propios alumnos son expertos en el discurso de su subcultura particular —esos lenguajes los ayudan a conservar su estilo de vida y a adaptarse al mundo a medida que lo construyen—”.
- c) *Contenido de la educación*: “De este modo, la educación no debe consistir en el reemplazo de un conocimiento ‘insuficiente’ por otro conocimiento “superior”, sino en un diálogo en el cual todas las subculturas se benefician con los discursos de sus vecinos. Los maestros invitarán a dialogar a los alumnos en calidad de partícipes y no de instrumentos, de interlocutores y colaboradores y no de pizarras en blanco que deben ser cubiertas”.

Estas ideas se aproximan más al significado de una construcción actual del conocimiento que cualquier aprendizaje por medio de estructuras de memoria, heurísticos del conocimiento o metacogniciones. En consecuencia, habrá que pensar que la orientación cognitiva en educación es el resultado de un proceso más amplio, de una concepción que abarca visiones más complejas de la sociedad en su conjunto; algunos han pensado en esa sociedad como un sistema postindustrial, donde la educación cumple funciones distintas a las tradicionales, al igual que ocurre con las profesiones, el tiempo libre o la familia. En el próximo apartado se verá cómo se entiende la educación en este tipo de sociedades.

2.4. La educación en la sociedad postindustrial

Hasta ahora se ha visto como en los años sesenta se produce un ambiente social y político propicio a los cambios y reestructuraciones en casi todos los órdenes de la vida, al igual que la ciencia comienza a reflexionar críticamente sobre sí misma, en un momento poco oportuno en que Psicología y Educación intentan coordinarse a través de ella. La sensibilidad cognitiva pretende ser la nueva visión tanto científica como psicológica y educativa que solucione las discrepancias de esta época; pero en realidad la orientación cognitiva se propaga como una epidemia hasta el punto de que en los ochenta ya no es una opción sino que se convierte en un fatalismo. A comienzos de los años noventa aparecen replanteamientos que recuerdan los orígenes de la cognitiva; pero mientras tanto la sociedad ha cambiado y lo ha hecho de forma que afecta profundamente a una gran cantidad de estructuras e instituciones

sociales. Estos cambios se resumen con frecuencia bajo el nombre, entre otros muchos, de sociedad postindustrial. Ahora se estudiará el significado de esta sociedad y sus repercusiones en los ambientes educativos.

2.4.1. Características de la sociedad postindustrial

Desde comienzos de este siglo existen trabajos y ensayos sobre una gran transformación social y sus posibles consecuencias, algunos de los cuales ya utilizaban el término de *postindustrial* (Coomaraswamy y Penty, 1914) y que frecuentemente se catalogaba como “futurismo”; por los años cincuenta, las profecías se convertían ya en estudios sistemáticos (Bliven, 1950) y a finales de los sesenta y comienzos de los setenta aparecen los primeros diagnósticos, más o menos acertados, de la sociedad postindustrial (por ejemplo, Touraine, 1969; Toffler, 1971; Bell, 1973). En la década de los ochenta se discute ya sobre los distintos significados de este tipo de sociedad (Marien, 1982), que para algunos es una sociedad de alta tecnología, orientada hacia los servicios y para otros es, o debe ser, una sociedad sostenible, sensible al ambiente y descentralizada a escala humana.

Los trabajos sobre el postindustrialismo han significado el desarrollo de concepciones diversas y, con frecuencia, contrapuestas de este tipo de sociedad, con gran cantidad de importantes autores para la defensa de cada alternativa, así como la aparición de instituciones dedicadas a su investigación. Las repercusiones de este tipo de sociedad abarcan una amplia gama de efectos sobre la cultura, la ciencia y la tecnología, la educación, la defensa, la población mundial, la urbanización, el medio ambiente, las fuerzas de trabajo, la política, etc. Sin embargo, y con la perspectiva de los años noventa, habría que llegar a la conclusión de que todos estos estudios de épocas inmediatamente anteriores han sido bastante sugestivos y acertados en sus diagnósticos, pero muy poco precisos y muy contradictorios en los pronósticos.

Entre todos los autores que pueden señalarse como significativos dentro de esta problemática, Daniel Bell representa un punto de referencia obligado (por lo menos, su trabajo de 1973 sobre el *Advenimiento de la sociedad postindustrial*), al mismo tiempo que también es inevitable su calificación de políticamente conservador; sin embargo, unos y otros han utilizado sus análisis como plataforma inicial para el planteamiento de posturas contrapuestas. En consecuencia, se utilizará su concepción de sociedad postindustrial como fundamento para describir sus repercusiones sobre la educación en la sociedad actual. Daniel Bell desarrolla el sentido de este tipo de sociedades a través del estudio de cinco componentes o dimensiones que la definen y que se describen a continuación.

- *Dimensión económica*

La sociedad postindustrial significa, en primer lugar, el cambio de una economía que produce mercancías a otra que produce fundamentalmente servicios, como por ejemplo el comercio, el transporte, la sanidad, el gobierno, etc.

En la sociedad agrícola la mayor parte de las personas se dedican a trabajos relacionados con la tierra, y esto implica una dependencia especial con la naturaleza, con el clima; le corresponden a esta sociedad un tipo de familia amplia, una determinada concepción de la historia, de la religión, de la cultura. El comienzo de la sociedad industrial significó un cambio radical de esta situación y del estilo de vida; las personas abandonan el campo para ir a la ciudad en busca de trabajo en la industria; la familia se hace más reducida, se modifican las relaciones entre sexos, el sentido de la religión, la relación con la máquina en sustitución de vínculo con la tierra. Se puede afirmar que es un cambio revolucionario. Pues bien, en esta dimensión postindustrial se señala que la mayor parte de las personas ya no se ocupan de labores industriales sino de servicios, y eso también significa un cambio revolucionario. Las personas ya no se enfrentan tanto a las máquinas y al ritmo de la industria, sino que se ocupan de trabajos relacionados con el contacto con los demás, se hipertrofia la importancia de la comunicación, del lenguaje; adquiere un significado distinto la familia, la relación entre los sexos, el medio ambiente. Es una nueva concepción del mundo.

Sin embargo, no todos los servicios son característicos de la sociedad postindustrial; siempre han existido las prestaciones personales, los negocios, las atenciones públicas, en mayor o menor medida. Lo diferencial ahora es que cierto tipo de servicios se convierten en centrales para la sociedad: sanidad, educación, investigación y gobierno componen la categoría nuclear de estas nuevas sociedades que, a veces, se denominan directamente “sociedad de servicios”. En consecuencia, la competencia entre sociedades ya no se realiza tanto en el terreno de lo industrial como en este nuevo de los servicios que representan a las sociedades desarrolladas.

- *Dimensión ocupacional*

El desarrollo de una economía de servicios significa también un cambio en las ocupaciones preferentes; el trabajador industrial es sustituido ahora por el trabajo de oficina, por las ocupaciones educativas, por la gestión administrativa. Ocupaciones todas que exigen un mayor nivel de preparación y habilidades de comunicación y simbólicas.

Pero este desarrollo de los empleos profesionales y técnicos significa una mayor educación, con frecuencia aquella considerada como universitaria. Quizá por esta razón, la institución universitaria ha jugado siempre un papel importante en las descripciones de la sociedad postindustrial, un papel posiblemente exagerado en algunos y justificado quizá por lo llamativo de las revueltas estudiantiles de finales de los sesenta. En cualquier caso, la educación es ahora más que nunca de importancia básica para las ocupaciones y atención de los servicios.

Sin duda alguna, en las primeras descripciones de esta sociedad se pensaba que dentro de las profesiones, las técnicas y científicas entendidas en un sentido clásico eran las esenciales para el desarrollo postindustrial. Sin embargo, con el paso del tiempo y la evolución de los servicios, la preparación ocupacional adquiere un sentido educativo mucho más amplio, que abarca las estrategias, la planificación y el diseño de una gran diversidad de trabajos sociales. Con frecuencia, el calificativo más frecuente que se utiliza actualmente para estas actividades es el de ocupacio-

nes cognitivas, término que enlaza su problemática con el apartado que se estudió anteriormente.

- *Dimensión del conocimiento*

Definido por Bell como el principio axial de las sociedades postindustriales, se afirma que estas sociedades se “organizan en torno al conocimiento para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio, y esto a su vez da lugar a nuevas relaciones sociales y nuevas estructuras que tienen que ser dirigidas políticamente”. Es decir, el conocimiento y su formulación teórica como fuente principal de control, de innovación y de planificación en las sociedades postindustriales se considera la característica central del nuevo orden social.

Es indudable que resulta difícil saber con exactitud el sentido que Bell adjudica a este conocimiento, sin embargo es fácil aceptar la importancia de su papel en las sociedades de servicios. La investigación y desarrollo, el conocimiento que posibilita las altas tecnologías, la realización de redes de comunicación, son los poderes actuales de las sociedades desarrolladas y todos ellos exigen un alto nivel de preparación, educación y conocimiento.

Todavía más importante para nosotros, esta importancia del conocimiento repercute directamente sobre las instituciones educativas en general y sobre la universidad y organizaciones de investigación en particular. En las sociedades postindustriales la educación adquiere una relevancia que nunca había alcanzado, y desde luego no por un mayor sentido humanista de la cultura y de la vida, sino por razones estrictamente técnicas y de supervivencia económica.

- *Dimensión de planificación tecnológica*

Si las sociedades dependen cada vez más de la tecnología y de las innovaciones, dice Bell, es necesario controlarlas para evitar efectos no deseados en el sistema, y esto implica un mecanismo político que permita realizar estudios y establecer criterios para la regulación de las nuevas tecnologías.

El estudio de los efectos a corto, a medio y a largo plazo del conocimiento implantado en tecnologías, la anticipación consciente y planificada del cambio tecnológico, es uno de los aspectos más importantes y más discutibles de las sociedades postindustriales; su mayor o menor posibilidad define el carácter optimista o pesimista de muchos autores sobre esta materia. En cualquier caso, estamos ante otra de las grandes funciones del nuevo conocimiento instrumental, la anticipación del riesgo en la sociedad de servicios.

- *Dimensión de tecnología intelectual*

La promesa metodológica de la segunda mitad del siglo XX, afirma Bell, es la dirección de la complejidad organizada, y específica que se refiere a la complejidad

de las grandes organizaciones y sistemas, a la complejidad de una teoría con un gran número de variables.

La complejidad organizada hace referencia a la interacción de un amplio número de variables, situación que es la más frecuente en la mayor parte de los problemas económicos, sociales y, en general, técnicos de las sociedades actuales. Tomar decisiones frente a estas situaciones era terriblemente difícil en las sociedades clásicas, siendo imprescindible el uso de la intuición ante la incapacidad intelectual de explorar todas las alternativas posibles. En la actualidad, según Bell, la aparición del computador significa que ya existe una herramienta intelectual suficientemente poderosa para hacer eficaz conocimientos teóricos complejos. Una tecnología intelectual, afirma, es la sustitución de juicios intuitivos por algoritmos.

Resulta muy discutible que éste sea el procedimiento adecuado para “ordenar la sociedad de masas”, para “realizar el sueño de un alquimista social”, sin embargo es indudable que la aparición de los computadores significa una reorganización profunda de las sociedades actuales, al margen de su valoración y significado último.

Hasta aquí la descripción de las cinco dimensiones que especifican el contenido de la sociedad postindustrial. Por supuesto que existen otras muchas descripciones y, sobre todo, distintas valoraciones de la misma; pero en los cinco componentes anteriores están planteados casi todos los conceptos y términos que se han convertido en característicos en cualquier discusión y análisis sobre las sociedades actuales. En este caso, interesados en las perspectivas sociales y políticas de la educación en este final de siglo, debemos resaltar la semejanzas de los mecanismos y atributos de lo que se llama postindustrial y lo que se considera como cognitivo en psicología y educación. Es poco probable que Bell conociese o tuviese en cuenta en 1973 el sentido de la orientación cognitiva para su formulación social, pero lo que resulta indudable es que un título adecuado para su estudio podría perfectamente haber sido “Sociedad del procesamiento de la información”, es decir, sociedad cognitiva.

Teniendo muy en cuenta esta última apreciación, se intentará ahora hacer explícito el lugar que la educación desempeña en estas nuevas sociedades.

2.4.2. Conocimiento y educación

En este apartado se tratará la relación entre conocimiento y educación en el marco de una sociedad postindustrial, relación que adquiere su máximo significado si se recuerda que ese marco recibe también el nombre de “sociedad de conocimiento”; en el próximo apartado se intentará poner de manifiesto los problemas reales que esta relación plantea para la planificación de la sociedad.

Por otro lado, es conveniente tener en cuenta que los contenidos y términos de esta relación entre conocimiento y educación son válidos, en el mejor de los casos, para los años setenta y parte de los ochenta; después se hacen ya visibles diversos cambios dentro de la conceptualización de la sociedad postindustrial, cambios que se refieren más al significado de la cultura que a las estructuras económicas y ocupacionales de la sociedad (la condición postmoderna de la sociedad).

En primer lugar, resulta evidente que el conocimiento es el punto central, o al menos uno de ellos, de las características de lo postindustrial; las cinco dimensiones de Bell lo demuestran ampliamente. Otro problema es profundizar en el significado preciso de este conocimiento, que a veces parece algo ambiguo en su contenido, pero que en general no se refiere a un conocimiento emancipador, especulativo y humanista sino a un conocimiento funcional e instrumental, fundamentalmente técnico. En cualquier caso el conocimiento se presenta como algo básico para las nuevas sociedades y, en consecuencia, la educación adquiere una importancia paralela, hasta el punto de que, por ejemplo, Bell mantiene que la universidad se convierte progresivamente en la institución principal de la sociedad postindustrial, tanto por su función en investigación básica como por ser una institución de servicios y también por ayudar a la expansión de la educación en general. Pero no sólo la universidad, sino que la escuela desempeña un papel imprescindible en esta sociedad donde la información es más que abundante y necesaria para cualquier planificación.

Sin embargo, esta educación que acompaña inseparable a la sociedad del conocimiento tiene características distintas a los tiempos anteriores, a las funciones y modos que manifestaba en la sociedad industrial. Se habla de una *nueva tecnología educativa* en la medida en que incorpora nuevas formas de racionalidad y de pensamiento centradas en los criterios de actuación, en la eficacia y la optimización, en la utilización de los recursos con el mínimo coste y el mínimo esfuerzo. Es la educación fundamentada en la racionalidad funcional o instrumental, abandonando los viejos métodos especulativos por una preocupación en los resultados. Esta nueva tecnología de la educación se construye, en consecuencia, sobre unos principios claros de la función del conocimiento; en primer lugar, la nueva educación debe tener en cuenta que los países compiten y luchan por controlar, dominar y producir informaciones y conocimientos; dicho de otra forma, como dicen algunos autores, el conocimiento de las nuevas sociedades se produce para ser vendido, utilizado y consumido. En segundo lugar, la nueva educación tiene que hacerse responsable de la preparación de expertos y técnicos, la nueva exigencia de los sistemas sociales; por tanto, la enseñanza debe proporcionar al sistema social las competencias profesionales que corresponden a sus exigencias y a sus necesidades.

Sin duda alguna, este panorama de una educación técnica e instrumental se presta a excesos fáciles de imaginar y por tanto a críticas igualmente fáciles de formular; no es ahora cuando nos vamos a ocupar de estos problemas, pero es necesario hacer notar que estas polémicas sobre la nueva tecnología educativa dieron lugar a importantes diferenciaciones que ya son imprescindibles en la actualidad. Por ejemplo, la distinción entre enseñanza y educación (Illich, 1971); se considera que la *enseñanza o instrucción* es un instrumento que permite a las personas acumular conocimientos; cuanto más se consume, más conocimientos se adquieren; la *educación*, sin embargo, está constituida por aquellos conocimientos personales y vitales que fundamentan la enseñanza o la instrucción (Genovard y Gotzens, 1990). Aunque en otros tiempos eran difíciles de distinguir, en la sociedad postindustrial se diferencian claramente; la escuela representaba antes la integración de enseñanza y educación, organizando la experiencia y configurando los valores, pero ahora la educación se realiza fuera de la escuela y la instrucción se especializa mucho más en las escuelas. Lo mismo es válido para la universidad, aunque en otros niveles formativos e instrumentales.

Conocimiento y educación es un binomio central que se desarrolla paralelamente en las sociedades postindustriales; pero ni el conocimiento representa el concepto clásico humanista, ni la educación consiste en la formación integral y totalista de la escuela romántica. Sin embargo, la transformación de ambas funciones no significa, al menos para muchos autores, la desaparición de la escuela o de la universidad; simplemente desempeñan cada vez más un papel diferente. En una sociedad sobrecargada de información y acelerada en los cambios se hace más necesario que nunca la existencia de instituciones que enseñen mecanismos de conceptualización para organizar la información individual y lograr así un panorama coherente sobre la propia existencia; la escuela es una de las encargadas de facilitar estos mecanismos. La universidad, a su vez, con sus diversas funciones de investigación, servicios y enseñanza en general, se independiza crecientemente del gobierno, configurándose lo que Bell denomina complejo científico-administrativo que representa una mezcla de gobierno, ciencia y universidad sin precedentes en las sociedades anteriores.

Sin embargo, no hay que equivocarse; el conocimiento y la educación mantienen una estrecha relación en las nuevas sociedades, pero no es una relación estable sino dinámica y en plena evolución, fundamentalmente porque la sociedad postindustrial cambia y se transforma desde que fue diagnosticada a principios de los años setenta. En estos últimos veinte años se ha podido ver que la realidad de esta nueva educación es mucho más compleja que lo que estaba previsto, y que las diversas planificaciones realizadas sobre los supuestos anteriores o han fracasado abiertamente o se han mostrado insuficientes para las necesidades actuales.

2.4.3. *Sociedad y educación*

Cuando se intentan llevar a la práctica las nuevas formas educativas, necesarias para el desarrollo y transmisión del conocimiento instrumental de las sociedades postindustriales, surgen los problemas reales que han estado afectando a nuestras instituciones educativas durante los últimos tiempos. Es necesario reconocer, y nos adelantamos a cualquier otra conclusión posterior, que al margen de poner de manifiesto su importancia poco se ha adelantado en el análisis de la educación del futuro, y lo poco que se ha hecho está desintegrado y lleno de contradicciones. Para evitar alargarse inútilmente, se describirá brevemente el estado de la cuestión en cinco grandes áreas de polémica sobre este tema que son, en primer lugar, la discusión sobre la mayor o menor *importancia futura* de las instituciones educativas; en segundo lugar, determinar las principales *áreas de impacto* de la educación en las nuevas sociedades; tercera, principales elementos cuestionables en la *planificación, decisión y funcionamiento* de los sistemas educativos; cuarta, el papel que deben desempeñar en la educación futura *la familia, la escuela, el hogar, las distintas generaciones*, etc.; y, por último, el *problema político* de la planificación educativa.

En cuanto a la *importancia futura* de las instituciones educativas existe una visión bastante generalizada sobre su expansión masiva; es más, con frecuencia algunos autores mantienen que se convertirá en la mayor industria del futuro, puesto que la sociedad de la información y del conocimiento exigirá una continua y global reescola-

rización de todos sus ciudadanos (Frankel, 1987). Si bien el tema de la escuela está muy controvertido (desde la des-escolarización de Illich hasta la reescolarización general de Toffler, por ejemplo), algunas consideraciones generales son suficientes para hacerse cargo de las necesidades masivas de educación e instrucción.

La socialización, la enseñanza y el contenido educativo de hace, por ejemplo, un par de siglos era el mismo, en términos generales, para varias generaciones, de forma que los padres lo podían transmitir sin grandes problemas, con una mínima ayuda especializada, a sus descendientes. En la actualidad, las sociedades cambian a tal velocidad que socialización, enseñanza y contenidos educativos no permanecen ni siquiera durante una generación; por el contrario, durante la vida media de una persona se producen dos o tres replanteamientos generales de los conocimientos básicos para funcionar y ser útiles en una sociedad. Esto tiene unas consecuencias de alcance difícilmente imaginable.

Un adulto medio, por ejemplo entre cuarenta y cincuenta años, vive en una sociedad que tiene muy poco que ver con la de sus tiempos de educación básica; técnicas, habilidades, ocupaciones, costumbres, estilos de vida, etc., han cambiado de forma importante. Esto obliga, por un lado, a que se vea forzado a volver a una nueva socialización, educación, instrucción y hasta a un replanteamiento actitudinal y creencial, si no quiere formar parte de los socialmente excluidos; por otro lado, este adulto difícilmente puede educar e instruir a sus hijos, que forman parte de una generación más al tanto de los cambios de la época que les toca vivir; son más necesarios los expertos para realizar la educación de los hijos.

Si esto es cierto para un adulto medio, cuando se habla de la llamada tercera edad el panorama se convierte en dramático; estas personas han asistido a dos, tres o más cambios drásticos del conocimiento y la información social; si no se han preocupado de mantenerlos medianamente al día de algunos aspectos mínimos de funcionamiento social, experimentan la sensación de vivir en una galaxia distinta con una serie de problemas que no merece la pena hacer explícitos aquí por obvios. Cada vez más se necesitan técnicas de resocialización y reeducación en estos sectores de la población.

Por último, se mencionarán algunos aspectos dignos de reflexión. Si antiguamente se entendía que la educación tenía una duración determinada (por ejemplo, hasta que el adolescente estaba ya preparado para “ocupar un sitio útil en la sociedad”), actualmente la educación tiene por fuerza que ser continua y hasta el final de la existencia. Además se entendía que la educación y la socialización en general se realizaba de arriba a abajo, es decir, de los adultos hacia los más jóvenes (de los veteranos a los neófitos); actualmente es frecuente y hasta necesario que los más jóvenes ayuden a la instrucción y socialización de los adultos puesto que conocen mejor los últimos cambios, estilos y habilidades (por ejemplo, no es raro que un hijo introduzca a sus padres en el funcionamiento de un computador y les sensibilice al mundo de la informática).

En relación con las principales *áreas de impacto* de la educación en las nuevas sociedades resulta obvio afirmar, y bastante inútil, que su impacto no puede ser más global y abarcador. Sin embargo, a efectos de investigación y discusión, se acostumbra a diferenciar, por un lado, su impacto en el ámbito del trabajo, en las nuevas

relaciones tecnológicas, en las estructuras de poder, ámbitos todos ellos preferentes en aquellos autores preocupados fundamentalmente por el desarrollo social y económico de las sociedades postindustriales; y, por otro lado, el impacto de la educación en las dimensiones vitales, en la familia, en los estilos de vida en general, temas tratados por aquellos autores especialmente sensibilizados hacia los problemas psicológicos y psicosociales de estas nuevas sociedades. Estas dos grandes áreas de impacto de la educación están evidentemente interrelacionadas, pero responden quizá a sensibilidades distintas; algunos autores intentan presentarlas de forma integrada utilizando perspectivas teóricas especiales, como ocurre en el sugestivo libro de Jerald Hage y Charles H. Powers (1992) sobre las formas de vida postindustrial (véase Garzón, 1993) que finaliza mirando hacia el futuro y diciendo: “La explosión de conocimiento no producirá un mundo sin problemas. Tal como hemos acentuado, la transformación hacia la sociedad postindustrial está causando enormes dificultades. En particular, existe una creciente parte de la población que están sin derechos porque carecen del entrenamiento y la disposición suficiente para solucionar los problemas. Esto es un problema humano fundamental. Representa un enorme desafío para la sociedad, un problema tanto más serio por la falta de resolución de los líderes políticos a abandonar programas y políticas concebidas en la época industrial. Tenemos que hacer una agenda mirando hacia el futuro”.

En tercer lugar, en la educación postindustrial existe una importante área de discusión y amplios desacuerdos en cómo debe realizarse la *planificación, decisión y funcionamiento* de los sistemas educativos adecuados a la época y cara al futuro. No existe un campo más cambiante, equívoco y caótico que las legislaciones de los últimos tiempos sobre el funcionamiento de las instituciones educativas; los distintos países se copian torpemente entre sí, encargan costosos informes a supuestos expertos que disimulan como pueden su perplejidad ante los acontecimientos sociales, y fabrican leyes diferentes cada poco tiempo, de la misma forma que el supersticioso echa sal por encima de su hombro con la vaga esperanza de alejar los malos espíritus y tener mejor suerte en el futuro. No sólo esto, sino que también existen amplios desacuerdos sobre quién debe realizar la planificación de ese funcionamiento institucional, papel que tradicionalmente desempeñaba el gobierno y la administración pero que ahora se discute con los padres de familia, las organizaciones no-gubernamentales, el mundo de la empresa y el mercado de la educación, entre otros muchos agentes. Naturalmente que esto replantea las decisiones sobre la financiación de la educación, puesto que a medida que se descentraliza y se hace más plural se tiende también a redistribuir los costes. Es evidente que todo este tejido de tensiones y desacuerdos repercute fundamentalmente sobre los contenidos de la instrucción, que desde hace ya algún tiempo se diluyen y varían al ritmo de las últimas modas educativas con grave perjuicio de alumnos y profesores. No puede pasar ya mucho tiempo sin que la gravedad de esta situación y su repercusión sobre generaciones enteras de jóvenes provoque una profunda alarma sobre el futuro de los países.

El papel que deben desempeñar la *familia, la escuela, el hogar*, etc., en la educación futura constituye el cuarto gran apartado de debate sobre la problemática de educación y sociedad. A algunos autores, como afirma Frankel (1987), les gustaría ver cómo los padres juegan un papel mucho más importante en la educación de sus

hijos al proporcionar educación en el hogar, reduciendo con ello drásticamente la tradicional orientación de las escuelas hacia la educación profesional. Añade que existen propuestas para que todos los niños pasen la primera década de sus vidas siendo educados en casa o en la vecindad, así como sugerencias para comprometer a los ancianos en la educación. Resultan bastante evidentes los beneficios manifiestos y latentes de estas propuestas y orientaciones, pero también es necesario tener en cuenta las complicaciones y hasta contradicciones que todo esto implica. Comprometer a las familias en la educación, en unos momentos en que existe más de una docena diferentes tipos de unidades familiares, cada una con sus peculiaridades y problemas, resulta una generalización excesiva; comprometer a otras generaciones en el proceso educativo, cuando se habla de cambios sociales profundos donde los adultos tienen que ser resocializados; permanecer más tiempo en el hogar, cuando la tendencia es vivir fuera de él durante la mayor parte del día; en fin, todo eso y mucho más hace que los planteamientos iniciales no dejen de tener cierto atractivo, pero parecen difícilmente reales y con poco futuro.

Por último, el *problema político* de la planificación educativa consiste en conseguir una educación igualitaria, con oportunidades semejantes, de carácter democrático, pero proporcionando al mismo tiempo las máximas elecciones posibles para el que aprende, una educación a la carta, descentralizada, con múltiples métodos alternativos y dirigida a la diversidad y al pluralismo cultural que caracterizan cada vez más a nuestras sociedades. No es difícil intuir en este panorama, sin necesidad de profundizar mucho en estos momentos, unas contradicciones políticas difíciles de superar y que posiblemente puedan generar importantes desarreglos y radicalizaciones en la educación del futuro. Michael Marien (1982) describía un escenario posible, entre otros varios, para la educación superior del final de siglo imaginando “campus enteros cerrados, incinerados por bombas o revueltas, o convertidos en casas de refugiados o de rufianes”; es muy posible que este escenario sea un tanto exagerado, al menos en sus aspectos iniciales, pero lo que parece probable es que los aspectos sociales y políticos de la educación se conviertan en la principal área de tensiones para la planificación del futuro.

2.5. La educación postmoderna

Los estudios sobre las estructuras de la sociedad postindustrial y sus repercusiones en las concepciones y estilos de vida tienen una importancia indudable en el momento de diagnosticar la situación actual. Sin embargo, la transformación de la sociedad industrial a la de servicios ha producido unos cambios tan profundos en las actitudes, valores y creencias de las personas y las comunidades que el simple análisis de sus características socio-económicas resulta absolutamente insuficiente. Es necesario hablar de un cambio cultural, que posiblemente se corresponde con una sociedad postindustrial, pero que replantea la mayor parte de lo que hasta ahora se entendió por sociedad moderna.

Un aspecto de la génesis de este postmodernismo se señalaba al hablar de las dificultades de la ciencia por los años sesenta, del abandono del realismo científico por una construcción lingüística de la realidad al estilo de Wittgenstein. El fracaso de una

psicología social de la educación, que ponía de manifiesto que ya estaba fuera de época lo que se entendía por Psicología, por Social y por Educación, mostraba la necesidad de una regeneración cultural profunda. La aparición de nuevas estructuras sociales, de nuevas psicologías sociales o, si se prefiere, de nuevos estilos en las ciencias sociales, de nuevas formas de educación, todo apuntaba a transformaciones en la cultura; y lo nuevo se convirtió en *post-*, por razones que más tarde se apuntarán.

Si bien es cierto que el concepto de postmodernidad comienza a utilizarse por los años cincuenta y sesenta en determinados ámbitos de la arquitectura y de la literatura, lo cierto es que son los años setenta los que presentan la condición postmoderna a través, principalmente, de filósofos franceses. La segunda parte de la década de los ochenta es la encargada de inundar, divulgar y sensibilizar la cuestión del postmodernismo y de la postmodernidad a través de múltiples artículos y libros, una práctica que continúa hasta la actualidad.

Resulta innecesario indicar que no se pretende ahora aclarar y resolver estas cuestiones sobre la modernidad y su posterior destino; simplemente se va a utilizar una parte de su problemática para intentar visualizar un poco más las perspectivas sociales y políticas de la educación en este fin de siglo.

2.5.1. *Cultura postmoderna*

Cualquier acercamiento a la cultura postmoderna es, por su propia naturaleza, ambigua, sesgada e incompleta. Es *ambigua* porque puede entenderse de múltiples formas, todas ellas inciertas y bastante confusas, desde la perspectiva de la arquitectura, de la literatura o de la ciencia, por mencionar sólo tres puntos de vista; porque se puede intentar fundamentar en la economía, en los cambios ideológicos o en los desarrollos de la alta tecnología. Es *sesgada* porque siempre se entiende de forma tendenciosa, desde la izquierda o desde la derecha, como progreso o como reacción, europea o americana, profunda o superficial, pero casi nunca neutral, donde no predomine alguno de sus elementos. Es *incompleta*, por último, porque nunca se acaba de definir, nunca se alcanza a ver el término de sus fronteras, siempre se echa de menos un autor, una teoría, una perspectiva, algo que matiza su sentido, ese rasgo que alguien considera definitivo. La primera conclusión, por tanto, que se desea destacar es que lo postmoderno es *ambiguo, sesgado e incompleto*.

No ocurre lo mismo con la concepción de la sociedad postindustrial; por supuesto que es una idea compleja, polémica y con tendencias utópicas, pero siempre se puede recurrir a algún autor inicial (como ya se hizo con Daniel Bell) para delimitar la problemática de fondo. No resulta tan fácil con la cultura postmoderna, porque no se encuentra ligada con la misma fuerza a unos autores primarios; se puede mencionar a Lyotard (1979) o a Baudrillard (1979, 1981), por supuesto, pero también a Nietzsche o a Spengler, por no mencionar la utilización del término en Toynbee. En consecuencia, habrá que limitar la atención a dos acercamientos estratégicos a la idea de postmodernidad; por un lado, una descripción superficial desde el punto de vista del cambio actitudes, creencias y valores en las sociedades actuales; por otro, un rápido recorrido a través de las principales categorías intelectuales de la postmodernidad.

- *Escala de postmodernidad*

No existen muchos estudios sobre el cambio de creencias en la sociedad postmoderna y menos todavía que se fundamenten en datos empíricos y en procedimientos psicométricos. Uno de estos trabajos es la Escala de Postmodernidad que se denomina *Creencias sociales contemporáneas* (Seoane y Garzón, 1989, 1992; Garzón y Seoane, 1991a, 1991b; Seoane, 1993), que establece tres grandes dimensiones de cambio en las creencias, actitudes y valores de nuestras sociedades; la primera está relacionada con la organización social, la segunda con la concepción de la historia, la ciencia y la cultura en general, y la tercera hace referencia a nuestras relaciones con los demás. En definitiva, y resumiendo hasta la caricatura, una dimensión sociopolítica, otra cultural y la tercera de índole psicológica; a continuación se verá en que consisten.

La dimensión sociopolítica, que hace referencia a la organización social y a los estilos de vida correspondientes, se denomina *Formas democráticas de vida* y alude a las fuertes creencias actuales sobre las formas democráticas, tanto en la esfera estrictamente política como en otros ámbitos de la organización social, así como en la concepción de la propia vida. Nuevas formas democráticas que reclaman que la organización social debe facilitar las elecciones personales (libertad de elección) sin marcos normativos que las definan, evitando por tanto cualquier sistema impositivo o de autoridad.

La segunda dimensión, que llamamos *Dominio técnico del presente*, hace referencia a las creencias actuales relacionadas con la confianza en los expertos, en los técnicos, en los profesionales, y acompañada además de una preocupación exclusiva por el presente de individuos independientes y desconfianza sobre la capacidad de controlar la historia, el futuro, porque intervienen fuerzas desconocidas fuera del alcance de los expertos.

Por último, la dimensión de interacción con los demás recibe el nombre de *Relaciones sociales egocéntricas* porque recoge la problemática de relaciones personales, culturales y emocionales en un sentido fundamentalmente postmoderno. Relaciones basadas en lo externo (el cuerpo y la adulación), en los deseos propios sin compromiso profundo, con autonomía e independencia afectiva. Consumo de culturas y de relaciones personales, en lugar de lazos profundos y compromisos estables. En resumen, relaciones personales adecuadas para la construcción de sociedades postmodernas en las que prima la asociación frente a la comunidad.

Como puede observarse, las tres dimensiones obtenidas a través de la Escala de Postmodernidad recogen tres aspectos típicos de este tipo de sociedades; una concepción histórica presentista y tecnificada, con la aceptación de los sistemas democráticos como el sistema ideal de funcionamiento social y con la concepción de las relaciones sociales como "intercambio", una especie de egoísmo ilustrado.

- *Algunas categorías intelectuales de la postmodernidad*

El segundo acercamiento que se pretende realizar a la postmodernidad es a través de una breve mención a algunas de las categorías más típicas de esta problemática, sin duda alguna contenidas en la aproximación empírica anterior, pero ahora

convenientemente combinadas en una especie de argumento o narración intelectual. Todo ello, sin ningún lugar a dudas, bajo el signo de lo discutible, de lo polémico, pero también de lo sugestivo y conveniente.

En primer lugar, es útil recordar que la problemática de lo postmoderno está siempre más o menos impregnada del sabor a fin de siglo y, a veces, de milenio. De otra manera, es frecuente que se intuya la *necesidad de un balance*, de un recuento de los logros y fracasos de nuestra cultura, por lo menos de los últimos dos siglos. Tiene mucho de examen colectivo de conciencia y, bajo este punto de vista, está lleno de flecos y adornos de religiosidad.

La postmodernidad alude, como es obvio, a *lo que viene después de la modernidad*; y a ésta se le puede seguir la pista hasta el Renacimiento, se acentúa durante la Ilustración, y florece con energía durante la Revolución Francesa. Lo que ya es discutible es si realmente significa una *ruptura con la modernidad* o su continuidad hasta el límite; dos opciones con repercusiones muy distintas. En cualquier caso no hay que dejarse tentar por la novedad, puesto que muchos de los tópicos que ahora se debaten masivamente como postmodernos existían ya en el Romanticismo del siglo pasado (recuérdese a Nietzsche, por ejemplo). La diferencia radica en que ahora no sólo es un debate intelectual, un diagnóstico a valorar, sino la presencia indudable en esta cultura de un *cambio continuo de perspectivas* y la ausencia palpable de marcos de referencia en el conocimiento y la cultura.

En la modernidad era básica la concepción racional del hombre y, en consecuencia, también lo era el progreso a través de la razón y de la ciencia. La postmodernidad *ha puesto en duda la razón, el progreso y la ciencia*, y ello por múltiples e importantes argumentos que se acostumbra a resumir con dos términos que aluden a imágenes cargadas de modernidad: Auschwitz e Hiroshima. Esos dos términos, como símbolos y como realidad, dificultan la creencia en un progreso general de la humanidad precisamente a través de una producción mayor de racionalidad y de ciencia. En cierto sentido, los medios masivos de comunicación, la fascinación y la seducción al estilo de Baudrillard, sustituyen a la vieja racionalidad; pero tampoco es un rechazo total de la razón, sino un intento de trascender lo cognitivo y lo científico para abarcar también espacios más vitales como la ética o la estética.

La sensibilidad postmoderna, por tanto, rechaza cualquier fundamento que asegure la existencia de una *realidad universal y objetiva*. La falta de credibilidad en la tradición y en la autoridad conduce al problema de la *legitimación* (el problema de lo que es válido, de lo que es legal, de lo que es correcto y justificable en las acciones) y al problema correspondiente de la *justificación* (el problema de lo que es verdadero y demostrable en la ciencia). Esto no significa un solipsismo intelectual o un nihilismo subjetivo, sino que apunta hacia un *relativismo contextual* donde las acciones se legitiman por la práctica y por la acción comunicativa, al igual que el conocimiento se garantiza socialmente por procedimientos análogos.

Esto lleva al papel que la información y la imagen juegan en la condición postmoderna. Una gran parte de los autores postmodernos conceden una importancia central a las repercusiones que el computador y, en general, la *revolución de las comunicaciones* ha producido en la sociedad y en la cultura. La realidad, según algunos, se ve sustituida por un mundo de signos; signos que hacen referencia a otros signos, textos

que hacen referencia a otros textos y que desencadenan los procesos significativos en la vida social, llegando a construir una realidad propia que navega a través de todas las instituciones sociales. La revolución en las comunicaciones provoca una *contracción del espacio* (internacionalismo, globalización, etc.) y una *contracción del tiempo* (presentismo, ahistoricismo, etc.) que caracteriza muy especialmente a las sociedades postmodernas.

La *construcción social y lingüística* de la realidad, a través de la tecnología y muy especialmente por los medios electrónicos de comunicación, diluyen la creencia en una realidad objetiva, pero también en un Yo objetivo que ahora es el producto de la interpretación y negociación de su significado con los demás. El *Yo se convierte en algo externo* (arquitectura del Yo) y se rechaza el Yo interno como algo romántico (arqueología del Yo). El Yo, afirman algunos autores, es una relación con los demás y con las bases de datos; por eso es más importante actualmente facilitar el acceso a esas bases de datos (aprender a aprender, metacognición, etc.) que enseñar conocimientos.

La *diversidad cultural*, lo alternativo en formas y estilos de vida, lo multicultural es pues una consecuencia del relativismo contextual y de las comunicaciones globales e instantáneas. Pero la contradicción cultural del postmodernismo, al menos una de ellas, es la defensa de la diversidad en un espacio unificado por las altas tecnologías de la comunicación. Diversidad cultural y globalización forman una extraña pareja que puede llegar a liberar una energía vital imprevisible en el mundo de la postmodernidad.

Se alcanza el final de este difícil y complejo panorama con unos comentarios sobre el ámbito sociopolítico. La *democracia adquiere nuevos significados* bajo la sensibilidad postmoderna; el cambio de significado del Yo, las relaciones sociales múltiples y superficiales, la creciente cantidad de personas excluidas de la sociedad activa, el aumento de las comunicaciones y, en consecuencia, del control y la vigilancia, todo esto y mucho más va dejando su huella en el significado de sociedad democrática, que por ser la última y dominante no deja de ser una ideología, una narración, una retórica, una utopía, desarrollada y amamantada en la modernidad.

El Estado se concibe en la postmodernidad como fuente de *centralización y a veces de totalitarismo*, puesto que la burocracia y la administración se convierten en estorbo y obstáculo para las nuevas potencialidades de la comunicación. Por otro lado, la postmodernidad está aceptando que la participación de todos en la sociedad era un supuesto de la modernidad, pero que resulta difícil y costoso mantener en los tiempos actuales. La *crisis del estado de bienestar* no es un hecho paralelo a los cambios culturales, es una consecuencia política del contrato temporal postmoderno; contrato temporal, fragmentación o relaciones fraccionales tanto en lo profesional, como en lo familiar, emocional, sexual o educativo. Cuando las *interacciones múltiples, las redes comunitarias, las relaciones locales* sustituyen al grupo social y a la sociedad, por un lado, y al individuo y la persona, por otro, entonces el bienestar social se convierte en una abstracción con pocas posibilidades de seducción.

Se ha hablado de la problemática de la postmodernidad desde la moderación tridimensional de una escala psicométrica y luego se ha recorrido, de forma menos sobria y moderada, una serie de argumentos y categorías típicas de la discusión postmoderna. Ahora interesa concretar un poco más, y conocer la repercusión de estos problemas sobre las orientaciones sociales que arropan y dan sentido a la educación actual.

2.5.2. Orientaciones sociales postmodernas

Cuando la psicología social de los años sesenta intentó ofrecer sus servicios al campo de la educación propia de la época, principalmente a través de la ciencia como intermediaria ampliamente reconocida y valorada, obtuvo un relativo fracaso que tuvo consecuencias durante bastante tiempo. En los años ochenta, como se ha visto, las cosas han cambiado; la ciencia, las estructuras sociales, las concepciones culturales, la tecnología, todo ha sufrido una amplia transformación cuyas repercusiones todavía son difíciles de ver. Sin embargo, resulta inevitable preguntarse ahora de nuevo por la utilidad de las ciencias sociales para la educación, y por ello se va a realizar un somero repaso de aquellas orientaciones que, de una forma u otra, se aproximan a los planteamientos centrales de la postmodernidad y podrían ayudar a enmarcar los procesos educativos. Se mencionarán sólo orientaciones específicamente sociales, dejando al margen otros modelos y teorías sobre la postmodernidad de indudable interés actual pero sin repercusión directa sobre nuestro campo de estudio. En concreto, se citarán brevemente cuatro conocidas perspectivas: las representaciones sociales, la etogenia, el construccionismo social, el análisis del discurso, retórica y narrativa, y la psicología social crítica.

- *Representaciones sociales*

Tanto por su cercanía intelectual como, en parte, por su prioridad cronológica se mencionará en primer lugar la orientación de las *Representaciones sociales* de Serge Moscovici. Sobre el contenido de este enfoque sólo se señalará, en primer lugar, sus orígenes; después la definición que se acostumbra a recoger de su concepto central, casi siempre la misma en todos los manuales porque es la menos oscura de todas las que se han intentado, y aún así sigue siendo sugestiva pero escasamente operativa; en tercer lugar, los antecedentes del concepto. Por último comentaremos algún aspecto de interés para este tema.

Aunque el trabajo de Moscovici es amplio y variado (tanto en los temas como en su evolución), es usual citar su trabajo sobre la imagen pública del psicoanálisis (Moscovici, 1961) como el comienzo de sus investigaciones sobre representaciones sociales. Otro problema es conocer con cierta exactitud lo que intenta expresar con esos términos, puesto que sus escritos nunca se han caracterizado ni por la precisión ni por la claridad conceptual. En cualquier caso, la definición de representaciones sociales que se menciona con más frecuencia por su mejor comprensión es de 1981: “Un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originadas en la vida cotidiana durante el curso de las comunicaciones inter-individuales. Son equivalentes, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; podría decirse que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovici, 1981, pág. 181). Se reconoce que estas ideas tienen como antecedente las representaciones colectivas de Durkheim, que en este caso se entendían como estructuras sociales ampliamente compartidas, que trascienden a los propios individuos pero que afectan a sus conductas. El replanteamiento de Moscovici sugiere una función más dinámica de estas representaciones, pero posiblemente más individualista.

Moscovici y otros muchos que colaboran en el desarrollo de esta concepción (Farr y Moscovici, 1984) han realizado estudios sobre la representación social del psicoanálisis, de la salud y la enfermedad, el cuerpo, etc. Aunque los orígenes de esta orientación no se corresponden plenamente con la época de invasión literaria de la postmodernidad, se debe reconocer sus afinidades a través de la importancia que concede a la comunicación inter-individual, a las raíces sociales de la experiencia cotidiana y al carácter extra-psíquico, es decir, externo del origen de las representaciones.

Por último, aunque no se han realizado grandes aportaciones concretas en el mundo de la educación, es necesario reconocer una fuerte influencia de Moscovici entre cierto sector de los educadores. Por otra parte, existen trabajos centrados en el estudio de las representaciones entre maestros y alumnos, así como valoraciones sobre el impacto de las representaciones sobre los mecanismos y resultados del proceso educativo (Gilly, 1984).

- *Etogenia*

Otra de las orientaciones sociales que debe ser mencionada en este apartado es la que recibe el nombre de *Etogenia*, desarrollada inicialmente por el filósofo británico Rom Harré (1979). Se puede intentar resumir sus planteamientos centrales a través de tres grandes dimensiones que inciden en su pensamiento; por un lado, la *filosofía del lenguaje al estilo* de Wittgenstein que le impulsa a analizar las explicaciones de la conducta humana en función de los significados que aportan los propios actores y de las estructuras convencionales que utilizan. Por otro lado, la influencia de la *etología*, de donde hace derivar el término de etogenia, en la medida en que pretende estudiar las conductas por medio de la observación en contextos naturales. En tercer lugar, su pensamiento está relacionado con la *etnometodología* (Garfinkel, 1967; Cicourel, 1973) puesto que también se interesa por el conocimiento de sentido común que se utiliza en la producción e interpretación de la acción social.

Junto con el psicólogo social americano Paul Secord (Harré y Secord, 1972) y otros muchos, desarrolla los estudios e investigaciones de la etogenia (Harré, Clarke y De Carlo, 1985) que definen la teoría y metodología asociada para el análisis y la explicación de la interacción social; una combinación, según algunos, de filosofía del lenguaje ordinario y de antropología estructural. Con frecuencia se ocupan de las explicaciones habladas y escritas de las personas sobre su propia conducta, interpretando así y dando significado a las acciones tanto propias como a las de otros que están participando en la misma acción. Por eso Harré afirma la importancia del discurso, junto con otras formas de intercambio simbólico, como procedimiento fundamental para la interacción social, y por tanto de la retórica característica de esos discursos.

No es difícil observar una cierta sensibilidad postmoderna en este enfoque tanto por su rechazo de las explicaciones intra-psíquicas como por su interés en la interacción social principalmente a través del lenguaje, así como por la creación de significado mediante la realización del discurso ordinario, sin olvidar sus críticas hacia la psicología como ciencia natural.

La etogenia, como tal, no influye directamente sobre el mundo educativo, pero tanto su metodología como su enfoque social son fácilmente utilizables en el mundo de la enseñanza. Los estudiantes emplean procedimientos interpretativos para dar sentido a las instrucciones del profesor, evitando así las explicaciones imprecisas e incompletas; dicho de otra manera, tanto los profesores como los alumnos negocian continuamente los significados concretos y característicos de la enseñanza, y este supuesto se presta abiertamente a investigaciones etogénica y etnometodológicas (Mehan, 1974).

- *Construccionismo social*

La tercera orientación que puede incluirse bajo el epígrafe de postmoderna es la del *Construccionismo social*, ligada en la actualidad a múltiples autores pero casi siempre con la referencia continua a Kenneth J. Gergen, autor norteamericano pero con muy buenos y frecuentes contactos con la psicología europea. Sobre este enfoque es conveniente destacar algunos comentarios iniciales que ayudan a su comprensión. En primer lugar, el término y las ideas originales provienen en buena parte, según reconoce el propio Gergen, del trabajo de Berger y Luckman (1966) sobre la *construcción social de la realidad*, donde influidos por Mead y el interaccionismo simbólico desarrollan esquemas de interacción dialéctica entre el yo y la realidad; por esta y otras razones de claridad conceptual, Gergen prefiere el término de “construccionismo” al de “constructivismo”. En segundo lugar, aunque el contenido de la orientación aparece formulada en 1985 (Gergen, 1985) es necesario reconocer, por un lado, que todavía permanece abierta y, por otro, que es un *conjunto de tendencias y teorías* anteriores y posteriores a esa fecha; por ejemplo, en su formulación es necesario tener en cuenta la psicología social histórica (Gergen y Gergen, 1984), la metateoría socio-irracionalista (Gergen, 1982), la teoría micro-social del conocimiento (Gergen, 1989), la psicología postmoderna (Gergen, 1992), por mencionar sólo las principales. Esto hace difícil delimitar convenientemente el alcance y formulación del construccionismo social, teniendo en cuenta además que existen una amplia variedad de autores que se incluyen dentro de este enfoque (por ejemplo, Shotter, 1984). Por último, tanto Gergen como Shotter se consideran cercanos a la *filosofía de Wittgenstein*.

El construccionismo no quiere centrar su atención en el individuo ni en las estructuras supra-orgánicas, sino en las relaciones entre personas. Por tanto, el conocimiento del mundo no es un mapa o un reflejo del mundo sino una construcción producida en el intercambio comunitario. Esto también significa que la fundamentación histórica y cultural del conocimiento es básica para investigar las construcciones sociales. Por ejemplo, Gergen afirma que las concepciones de la mente y de su funcionamiento son numerosas, poco sistemáticas y están en un estado de negociación continuo dentro de la cultura, hasta el punto de que la misma acción puede proporcionar múltiples interpretaciones, cada una perfectamente válida para los intérpretes respectivos.

No sólo existe una construcción comunitaria del conocimiento y una negociación histórica y cultural de ese conocimiento, sino que también se ve afectado por la actividad práctica y por el impacto sociopolítico. No existe una clara diferen-

cia entre hecho y valor, de forma que los términos que empleamos para describir y explicar los hechos sociales configuran con sutileza las actitudes y acciones públicas hacia personas o grupos.

Con respecto a la metodología, los construccionistas manifiestan una gran flexibilidad ante los diversos procedimientos de investigación, si bien muestran sus preferencias hacia los cualitativos, interactivos y comprometidos. En términos generales, el supuesto básico que mantienen es que cuando un proceso de investigación se concreta en una situación específica y determinada, entonces la investigación se convierte en una práctica negociada.

No es necesario en este caso resaltar los aspectos que el construccionismo muestra como propios de una sensibilidad postmoderna, puesto que ambos se mezclan de una forma casi inseparable. Casi se podría llegar a afirmar que el construccionismo es la teoría del conocimiento de la cultura postmoderna.

Las implicaciones educativas de toda esta problemática construccionista se encuentran diseminada en aportaciones diversas en función del aspecto tratado. En general, puede encontrarse un panorama descriptivo en el libro de Gergen sobre el Yo Saturado (Gergen, 1991). Es frecuente encontrar trabajos bajo esta orientación que ponen de manifiesto las relaciones entre la cultura, el poder y el conocimiento, defendiendo una educación que potencie estilos de vida múltiples y heterogéneos así como el pluralismo cultural (véase, por ejemplo, Aronowitz y Giroux, 1991).

- *Análisis del discurso, retórica y narrativa*

La cuarta orientación social que deseamos señalar aquí es un conjunto de enfoques que podrían agruparse bajo el rótulo de *análisis del discurso, retórica y narrativa*; por supuesto que está representada por múltiples y variados autores, y su punto común quizá sea el interés que manifiestan por los materiales escritos y hablados de la vida social, como por ejemplo discursos públicos, conversaciones, novelas, relatos periodísticos, etc., en definitiva por el lenguaje plasmado en algún formato asequible. El *análisis del discurso*, entendido como cualquier forma de texto hablado o escrito, se preocupa por las diversas formas en que las personas hablan e interpretan el mundo social (Potter y Wetherell, 1987), y ha intentado proporcionar un enfoque alternativo a la psicología social, manteniendo que las actitudes, por ejemplo, dependen fundamentalmente del contexto social y no de un estado relativamente estable de la mente.

En cuanto a la *retórica* surge como una técnica de persuasión y bajo el convencimiento de una ambigüedad expresiva en la sociedad; de hecho, siempre estuvo históricamente ligada a épocas de interés por la filosofía del lenguaje y del conocimiento, desde el punto de vista intelectual, y a condiciones sociales democráticas desde el punto de vista político. Se busca una nueva lectura de los textos, correspondencias culturales y lingüísticas variadas y, en definitiva, la concepción del texto y la comunicación como un mensaje múltiple. Uno de los autores más ligados actualmente a esta visión es Michael Billig (1987, 1989) que afirma la existencia actual de un renacimiento de la tradición intelectual de la retórica como una reacción al modernismo; reinterpreta también las actitudes como una toma de postura

que se produce en las polémicas públicas, de forma que los cambios de contexto pueden afectar de forma importante a su manifestación.

Por su parte, la *narrativa* estaba considerada clásicamente como una parte de la retórica que se encargaba específicamente de referir y encadenar los hechos. El interés actual de las narraciones está dentro de la misma sensibilidad que venimos comentando por los contextos lingüísticos variables, y se estudian bajo el supuesto de que al desarrollar narraciones se intentan establecer conexiones coherentes entre los acontecimientos vitales, un orden narrativo que es esencial para dar sentido y dirección a la vida (Gergen y Gergen, 1984).

Al margen de que el desarrollo de investigaciones dentro de esta orientación presenta importantes dificultades metodológicas, tanto por la dificultad de los materiales que hay que analizar como por el esfuerzo necesario para realizar tales análisis, lo que resulta absolutamente evidente es que su problemática se encuentra dentro del núcleo primario de la postmodernidad: lenguaje, interpretaciones múltiples, persuasión y construcción de sentido en el orden de las narraciones.

La pertinencia de estas ideas para la educación no son difíciles de ver, principalmente para los contextos concretos de instrucción educativa. El análisis de discursos es claramente aplicable a los textos hablados y escritos de la enseñanza, al igual que la retórica forma una parte importante del mensaje educativo, tanto en el plano de la persuasión como en la estructuración narrativa que proporciona sentido a la comunicación escolar.

- *Psicología social crítica*

Por último, se hará referencia a un amplio conjunto de autores y tendencias, algunas de ellas con orígenes muy anteriores a cualquier planteamiento postmoderno, pero que en su evolución actual llegan a establecer una cierta coincidencia con la problemática social que estamos tratando; es lo que se acostumbra a denominar *Psicología social crítica*. Es necesario reconocer la dificultad que encierra resumir en unos cuantos párrafos la diversidad de posturas que abarca y, principalmente, encontrar un ángulo o punto de vista que pueda justificar el agruparlos bajo el mismo rótulo. Al igual que en las orientaciones anteriores, una buena parte de su preocupación se centra en las relaciones entre la comunicación y el contexto social, pero ahora bajo la sospecha de producir malformaciones intencionadas en la ética social y en la política; el análisis de la ideología y del poder se convierte en el punto de mira de las construcciones lingüísticas y de la comunicación social. Todos ellos o, por lo menos, casi todos ellos han tenido en algún momento al marxismo como punto de referencia, ya fuese a favor, en paralelo o como interlocutor; y un cierto vínculo psicoanalítico también es frecuente encontrarlo en cualquier parcela de esta orientación. Hasta aquí, como fácilmente se puede observar, hay más elementos modernistas que postmodernistas; pero aparecerán algunos puntos de contacto en sus planteamientos más recientes. Se intentará clasificarlos en tres grandes grupos: los descendientes de la teoría crítica de la sociedad, los postestructuralistas y los psicólogos críticos de las minorías.

En cuanto a la *teoría crítica de la sociedad*, surge en los trabajos del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, fundado en 1923, refugiado en Estados Unidos en

1935 y vuelto de regreso a Frankfurt en 1950. A esta Escuela de Frankfurt pertenecieron un amplio grupo de filósofos y sociólogos, como por ejemplo Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, entre otros muchos. La influencia de la Escuela es amplia y llena de matices, pero fundamentalmente se centró en el análisis ideológico, político y psicológico de la sociedad sobre la base de la necesidad de cambiarla. Su repercusión actual para este campo de estudio puede resumirse como el intento de analizar las bases ideológicas de la psicología social y sus consecuencias en la formulación de teorías que sirven a los intereses de los grupos dominantes. Entre los autores y libros más conocidos que trabajan en esta línea están, por ejemplo, la psicología social crítica de Wexler (1983) y la de Sullivan (1984), la orientación dialéctica de Buss (1979); los múltiples, variados e interesantes análisis críticos de Sampson (1977, 1981, 1989, 1993).

El *postestructuralismo* es un movimiento filosófico francés, una especie de mutación hereditaria del viejo estructuralismo de los años sesenta, que engloba una parte del pensamiento de Michel Foucault (1980, 1984) en su intento por analizar los sistemas de discurso y su impacto en la cultura occidental (poder, sexo, control, etc.); y, por otra parte, el llamado *giro deconstructivo* que caracteriza el “magma de pensamiento filosófico, lingüístico, literario y político contenido en los escritos publicados a partir de los años sesenta por Jacques Derrida, que han generado un vasto enjambre de discípulos, impactos, nuevos enfoques y debates” (Garrido, 1994). La noción de deconstrucción pretende cuestionar las valoraciones culturales que se han dado a las palabras dentro de esta cultura, y así descubrir significados alternativos ocultos modificando el valor jerárquico de convenciones y normas.

La *psicología crítica sobre las minorías* y los movimientos sociales de las minorías han generado también una importante afluencia de investigaciones y literatura, poniendo de manifiesto el sesgo de las mayorías en el poder en la construcción e interpretación de la identidad y cultura de esas minorías. Ya se canalice hacia el sesgo sexual, el “estadounidismo”, sobre el tercer mundo, etc., la legitimación de los estudios psicológicos está en las manos de las personas (Sampson, 1993) y estas personas han llegado a ser más diversas y más impacientes, lo que implica la necesidad de una transformación radical de la teoría, la investigación y la práctica de la psicología actual.

Considerar dentro de la postmodernidad a todos estos autores y sus planteamientos es un asunto complejo; no cabe duda de que una gran parte de sus preocupaciones coinciden con temas que ya se comentaron como *post*, pero resulta difícil decidir en algunos casos si sus posturas están a favor o en contra de lo que se considera postmoderno. Todo depende de la delimitación del concepto y eso, como ya se vio, es casi imposible de decidir. En cualquier caso, es preciso reconocer que están dentro de las preocupaciones que se vienen exponiendo en estas páginas.

No es adecuado afirmar que la psicología social crítica pueda aplicarse al mundo educativo; la psicología social crítica ha manifestado siempre, como no podía ser de otra manera, un especial interés por el mundo de la educación, ya sea para destruir falsas conciencias, para sensibilizar hacia ciertos temas o para reivindicar culturas y estilos de vida alternativos (por ejemplo, Apple, 1982a, 1982b).

Debe de estar claro a estas alturas que las cuatro orientaciones sociales que se acaban de comentar son en realidad una somera caricatura de una gran cantidad de autores, posturas, tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento. También es evi-

dente que ninguna de ellas tiene como preocupación central el tema de la educación, pero la sensibilidad social que construyen repercute indudablemente, entre otras cosas, sobre la educación y la enseñanza de esta época. Aunque a decir verdad, es una repercusión crítica y de digestión nada fácil; la enseñanza y los educadores no parecen haber tenido mucha suerte con la psicología social. Cuando se ofrece la posibilidad de una alianza por los años sesenta, la psicología social estaba entrando en un final de época y poco podía aportar al nuevo mundo de la educación; ahora que las orientaciones sociales se apresuran a estar con el ritmo de los tiempos, ahora que van tomando posiciones sobre la marcha de los tiempos, lo que ofrecen a la educación es un análisis crítico sobre la deconstrucción de sus textos y discursos, junto con una visión relativista de su tarea y de su futuro. Se intentará ver desde más cerca esta paradójica situación.

2.5.3. *Educación y postmodernidad*

Lo primero que hay que tener claro es que no se puede hablar de una educación postmoderna; por lo menos no se puede hacer en un sentido general. Esto no quiere decir que no existan algunos aspectos educativos o determinadas técnicas de enseñanza que admitan el calificativo de postmodernas. Pero en un sentido amplio, lo que hasta ahora se ha denominado postmodernidad, sus problemas y sensibilidades, aportan una manera de ver y de entender determinados aspectos de la enseñanza, orientan algunos procesos formativos, destacan unos temas sobre otros, pero de ninguna manera constituye una tendencia concreta dentro del mundo de la educación, ya se denomine escuela, orientación o doctrina. Dicho de otra manera, no existe una educación postmoderna sino una manera postmoderna de enfocar los problemas educativos. En las páginas anteriores hemos visto sus características generales y algunas de sus formulaciones sociales; no es difícil ver sus repercusiones educativas, algunas de las cuales se pondrán de manifiesto a continuación.

- *Necesidad de un balance educativo*

Si el final de siglo o, si se prefiere, los acontecimientos sociales y políticos de las últimas décadas han producido la necesidad de un balance de logros y fracasos de la cultura occidental, esta misma necesidad y por razones parecidas (¿existe el genocidio cultural o la masacre educativa de generaciones enteras?) aparece en el campo de la educación. Hasta hace relativamente poco sólo se comentaban las excelencias de la educación familiar, de la escuela y, en general, de las instituciones educativas incluyendo la enseñanza media y superior; pero poco a poco se ha ido generando el negativo de la imagen, que intenta defender un saldo en contra de la educación moderna. La familia –como ya se mencionó en páginas anteriores– se convirtió en sospechosa de generar personalidades autoritarias, y está siendo criticada, al menos en su estructura tradicional, desde la década de los años treinta. La escuela fue el orgullo de la educación moderna, en la medida en que enseñó a leer y a escribir a las generaciones que tenían que integrarse en el trabajo industrial y en la conducta de voto; pero leer y escribir son en la actualidad habili-

dades claramente insuficientes para incorporarse en la sociedad activa. Lo mismo ocurrió con la enseñanza media y la superior, que en principio cumplía con las misiones encomendadas, pero que con el tiempo se fueron vaciando de contenido; es más, desde que a finales de los sesenta la universidad conmovió las estructuras sociales y políticas de unos países que confiaban en esa institución para formar a las futuras generaciones que más adelante los gobernaría, se produce una desconfianza hacia la educación superior que se encamina posteriormente hacia la privatización, como un síntoma añadido del debilitamiento de las tradiciones públicas.

La educación moderna concibe a las instituciones educativas como algo básico para la socialización e integración social de los ciudadanos, por un lado, y como un mecanismo de producción de destrezas, de tecnología y de especialización, por otro. En la visión postmoderna, los medios masivos y la tecnología de la comunicación recogen la función de socialización e integración, mientras que la escuela y las demás etapas educativas se dedican casi en exclusiva a los aspectos de formación técnica y de especialización.

Las representaciones sociales de la educación moderna y postmoderna no coinciden y revelan dos concepciones distintas de la sociedad, de la política y de las formas de vida en general.

- *Educación racional, progresiva y científica*

Las tres son características típicas de la educación moderna; *racional* porque es consciente y planificada, *progresiva* porque acumula conocimiento a través de los distintos grados y niveles educativos, y *científica* porque es demostrativa y atiende a los criterios de autoridad. La postmodernidad, como ya se mencionó anteriormente, reacciona contra los tres conjuntos de creencias; el factor común es la crítica hacia las tradiciones y los argumentos de autoridad, que anulan cualquier enseñanza progresiva y acumulativa. Los mismos educadores dejan de creer en estos criterios y sufren a su vez las consecuencias de esta crisis. Como alternativa, la educación se concibe relacionada con el mundo de la empresa y la economía; surge el grito de que, por ejemplo, la universidad debe abrirse a la sociedad, y esto arrasa con los principios modernistas de la educación fomentando la racionalidad instrumental y el neopragmatismo educativo.

La educación radical se desarrolla paralela a la psicología social crítica, y las críticas hacia una educación divorciada del mundo real son frecuentes, anunciando ahora una educación para la vida, una educación instrumental, práctica y enfocada hacia la empresa. La deconstrucción de las formas modernas educativas se encargan de poner de manifiesto las intenciones ocultas y manipuladoras de las instituciones formativas, pero no acaban de ponerse de acuerdo sobre las nuevas intenciones ni sobre las construcciones necesarias en los tiempos actuales.

- *Educación universal y objetiva*

El hombre educado moderno era universal y objetivo; la educación era la misma, con pequeños matices diferenciales, para todos los países y lugares, porque

era una educación objetiva, vale decir, sustentada por la ciencia y la razón. Por tanto, el hombre moderno educado estaba legitimado en sus acciones y justificado en sus conocimientos.

El hombre educado postmoderno no se considera universal ni, por supuesto, objetivo; en el mejor de los casos se considera informado, es decir, con acceso a información y con destrezas suficientes para manejarse dentro del sistema. La educación se legitima y se justifica ahora mediante la práctica, las garantías sociales y la acción comunitaria. La sensibilidad constructorista desarrolla la creencia de que la educación no se puede considerar como un reflejo del conocimiento, sino como una construcción producida por el intercambio comunitario; por lo tanto, un reflejo múltiple, diverso y dependiente de cada cultura. El discurso educativo, con su retórica y con sus narraciones, ni es universal ni pretende ser objetivo.

- *Revolución de las comunicaciones en la educación*

Los medios masivos y las nuevas técnicas de la comunicación tienen un impacto ampliamente reconocido en la educación actual, aunque a veces con repercusiones difíciles de predecir a largo plazo. La contracción del espacio educativo se manifiesta en el acceso rápido, casi inmediato, a las informaciones y técnicas necesarias para la formación y generadas en lugares e instituciones distintas; la contracción del tiempo educativo hace referencia al acceso presente, actual, de diferentes tiempos históricos a través de documentos, imágenes y sonidos fácilmente manipulables.

Pero fundamentalmente lo que ha cambiado son los procedimientos empleados para realizar la comunicación educativa que, más que sustituirse unos a otros, interaccionan de manera peculiar. Nos estamos refiriendo a las características psicológicas, emocionales, persuasivas, diferenciales en general, entre la palabra hablada (comunicación verbal), la palabra escrita (papel y lápiz), la palabra impresa (libros, documentos), la palabra electrónica (pantalla), que principalmente varían en cuanto a la rigidez, estabilidad, dinamismo, fragilidad, etc., de la información. Posiblemente la palabra electrónica y la imagen sean los medios más dinámicos, versátiles y atractivos de la educación actual.

A través de estos medios se masifica la socialización y la integración social, por lo menos en relación con estas mismas funciones en la educación moderna o industrial. Sin embargo, como apuntan algunos autores, se hace cada vez más minoritario el conocimiento de las altas tecnologías y de la instrumentación necesaria para estos nuevos medios de comunicación; no todo el mundo tiene acceso al conocimiento y producción de estos medios, que sin embargo repercuten y afectan a la formación y educación de casi todo el mundo.

- *Construcción social y lingüística de los contenidos educativos*

Como una consecuencia de varias de las características comentadas anteriormente, los currícula y en general los contenidos educativos son el resultado de una

negociación continua entre los implicados directa e indirectamente en las instituciones educativas. Complejas construcciones de créditos educativos, flexibilidad máxima en las elecciones, diversificación de profesiones y certificados, todo señala hacia una educación ampliamente negociada.

A cambio, o quizá precisamente por ello, los contenidos no son necesariamente interiorizados, no se hacen propios, sino que se comparten externamente; dicho de otra manera y empleando una terminología ya anticuada, los contenidos no producen vocaciones sino distintas ocupaciones, muchas de ellas intercambiables de alguna forma. Una etogenia educativa pondría de manifiesto que los contenidos son construcciones, que surgen en función de los significados propios de los actores y de las estructuras convencionales que utilizan, es decir, mediante una amplia negociación realizada en contextos naturales. El resultado es una gran complejidad de los sistemas educativos, una especie de pandemónium educativo postmoderno donde padres, alumnos y profesores intentan ponerse de acuerdo y cumplir sus funciones en medio de una gran confusión y ruido institucional.

- *Diversidad cultural en la educación*

Ya se ha comentado el rechazo de universalidad y objetividad de la educación en la época postmoderna y, por tanto, la defensa de la multiplicidad. Sólo se pretende ahora resaltar la exigencia consiguiente de diversidad cultural en la educación. Si en la educación moderna se reclamaba con fuerza una educación para todos, ahora se reivindica principalmente la diversidad de perspectivas en función de la identidad sexual, política, de género, racial, etc.

Las minorías exigen una educación propia, característica, autóctona, pero no sólo en los contenidos sino también en las formas, en la selección de profesorado, en la utilización de medios (libros, textos, informaciones), en la configuración institucional. La diversidad cultural se defiende en la actualidad con más énfasis y energía que la libertad política en el pasado o, si se prefiere, como condición previa y necesaria para cualquier tipo de libertad. El grito moderno era la educación igual para las minorías que para la mayoría; el grito postmoderno es una educación diversa en función de la cultura de cada minoría.

- *Educación en la democracia postmoderna*

Las consecuencias políticas de la educación en el período postmoderno son amplias, múltiples y en ciertos aspectos todavía difíciles de predecir, sin embargo algunos aspectos son fáciles de ver. Si la educación pública fue un logro y una reivindicación del Estado moderno, los tiempos postmodernos critican su centralización y su carácter totalitario; la privatización se percibe menos burocrática y más flexible.

Junto a las máximas elecciones y mínima autoridad e imposición en el proceso educativo, surge la crisis del Estado del bienestar en correspondencia con la sensibilidad postmoderna, facilitando así la tendencia hacia la privatización de la ense-

ñanza. Pero, además, la crisis plantea la aparición de otro enfoque: la educación para el ocio; puesto que no todo el mundo va a estar activo en la sociedad actual, todos los excluidos necesitan una preparación especial para enfrentarse al ocio, una educación que ayude y explore posibilidades frente a la carencia de trabajo.

En definitiva, es necesario reconocer que la democracia postmoderna tiene que afrontar no sólo la diversidad sino también las diferencias o desigualdades; es decir, una educación no accesible a todos, adaptada a la situación socio-económica de los grupos sociales, ofreciendo perfiles educativos difíciles, costosos y de altas tecnologías para algunos y otros perfiles enfocados hacia grupos más amplios, sensibilizados al ocio y a la supervivencia en una sociedad de excluidos.

Estos comentarios sobre la problemática de la educación en una época postmoderna puede que sean suficientes para mostrar el panorama de un futuro complejo e incierto. Desde los años sesenta hasta este casi final de siglo se ha producido una acumulación de acontecimientos; las dificultades de la ciencia y de la psicología social de la educación, las aportaciones cognitivas de una sociedad en transición, la sociedad postindustrial como servicios y conocimiento instrumental y, por último, la condición postmoderna de la cultura, todos estos fenómenos y algunos otros más han elaborado una auténtica encrucijada para la educación a partir del próximo 2000. Es obligado por nuestra parte apuntar algunas tendencias o búsquedas de solución para la educación de un próximo futuro, y a eso se dedicarán las últimas páginas.

2.6. Los planteamientos del futuro

En distintos lugares de las páginas anteriores se ha hecho referencia a la dificultad de realizar predicciones sobre el porvenir de la educación y a las múltiples contradicciones que aparecen en los informes de los expertos sobre el tema. Ahora, al llegar al final de este capítulo, no es el momento de entrar en contradicciones formulando visiones del futuro que serían tan poco fiables como todas las demás. Pero renunciar prudentemente a las predicciones no quiere decir rechazar de plano valoraciones y planteamientos. A lo largo de los análisis y descripciones que se han realizado hasta aquí han surgido algunos puntos relativamente claros, que convenientemente recogidos pueden ofrecer un panorama que sirva de punto de partida.

Pocas cosas se pueden decir, al menos por nuestra parte, sobre la educación de las próximas décadas. Profundizar en lo que ha ocurrido o está ocurriendo quizá sea la labor más importante para afrontar con mayor seguridad el próximo futuro; los cambios se producen cada vez a mayor velocidad dentro de nuestros procesos sociales, sin embargo resulta difícil pensar que algunas de las características actuales, no más de dos o tres, puedan modificarse con facilidad. Veamos cuáles son.

En primer lugar, hay que recordar que el mundo de la educación está acostumbrado a las reformas y a las nuevas legislaciones educativas. En consecuencia, ¿que hay de nuevo en la situación actual? ¿Estamos hablando de los comienzos de una nueva reforma con su legislación correspondiente? Es cierto que las instituciones educativas tienen una gran capacidad de inercia, de resistencia al cambio, de adaptación para conseguir que casi todo siga igual; la mayor parte de las instituciones,

por su propia naturaleza, manifiestan esta misma inercia pero la educativa mucho más puesto que su función de transmisión cultural así lo exige. Las organizaciones educativas han mantenido, reforma tras reforma, una cierta estabilidad y continuidad de una gran parte de sus estructuras. Sin embargo, cada día se hace más evidente la dificultad de mantener esa inercia; la creciente ineficacia de los sistemas de enseñanza, el descontento creciente dentro y fuera de la organización, las transformaciones radicales que está sufriendo la sociedad, la fuerza de las nuevas tecnologías, todo apunta a que está llegando el final del antiguo orden educativo y el principio de modelos alternativos con metas, estrategias, contenidos y procedimientos de valoración enteramente nuevos.

Los movimientos para la reforma global y radical de la educación surgen desde múltiples perspectivas y enfoques, pero se caracterizan fundamentalmente por defender un *cambio total del paradigma educativo* y por apoyarse con fuerza en las altas tecnologías de la comunicación. Descontando la incidencia de factores hasta ahora desconocidos, en las próximas décadas se asistirá al desmantelamiento de lo que hasta ahora se ha conocido como organizaciones educativas, con las tensiones y sufrimientos que estos procesos conllevan, y comenzarán a surgir nuevos modelos menos formales, más diversificados, más creativos y con una cantidad considerablemente menor de personas ocupadas directamente en esta función. Los papeles clásicos de profesor y alumno, el concepto de aula, los procedimientos de instrucción, se transformarán hasta tal punto que provocarán fuertes reacciones negativas del profesorado actual, que verá en grave peligro la supervivencia como tales.

En segundo lugar, es muy conveniente hacerse cargo de que la presión de la opinión pública a favor de la reforma y de una mayor eficacia educativa surgirá y aumentará por razones fundamentalmente económicas, pragmáticas y ocupacionales, al margen de razones intrínsecas a la propia educación. El llamado proceso de globalización o, si se prefiere, la economía mundial, está desarrollando de forma inexorable dos tendencias distintas pero complementarias; por un lado, una tendencia hacia la unificación, hacia la aproximación de lugares y culturas distintas, hacia la competición económica entre naciones interdependientes; por otro lado, una tendencia hacia la diversidad, hacia el consumo personalizado, hacia la creatividad y flexibilidad de una producción dirigida a múltiples lugares del mundo. Esta doble tendencia, globalización y diversidad, exige una preparación muy especial para las nuevas ocupaciones y estilos de vida. La opinión pública, la empresa y los propios gobiernos exigirán que la educación desarrolle las habilidades necesarias para enfrentarse a estas tareas, demuestre por procedimientos técnicos y no meramente institucionales su eficacia, y garantice que los recursos cada vez mayores que necesita son efectivamente rentables. La *educación global y diversificada* es un planteamiento inevitable desde el punto de vista económico, entre otros, para las próximas décadas.

Por último, y en tercer lugar, debe considerarse urgente plantear abiertamente el *papel de las altas tecnologías* en la educación. Con frecuencia resulta difícil hacer ver con cierto realismo la importancia de este papel, posiblemente porque las “altas tecnologías” se han convertido en una frase hecha que se repite con demasiada frecuencia y con poco contenido. Piénsese por un momento lo que significó el “papel y lápiz” para generaciones enteras sometidas a la educación formal; apuntes, libros, manua-

les, bibliotecas, industrias relacionadas, procedimientos de estudio, exámenes, métodos de enseñanza y prácticamente todo un estilo de vida del estudiante y del profesor. Piénsese ahora que la importancia del “papel y lápiz”, por supuesto no su existencia, está siendo sustituida por la de ordenadores cada vez más pequeños y potentes que se conectan fácilmente, y esto es lo definitivo, con otros ordenadores y con redes de comunicación profesionales de carácter general y especializado. Los cambios de imagen, procedimientos y contenidos en educación son evidentes.

El trabajo, el estudio y la formación del hombre acompañado de un ordenador y sus conexiones significa realmente un salto cualitativo en estas tareas, como lo fue la aparición de la imprenta en su momento. Se dice con frecuencia que el hombre, liberado de las tareas rutinarias por el computador, podrá dedicarse a labores más creativas; y es cierto, pero inexacto. Por otro lado, se espera que la inteligencia artificial y los sistemas expertos puedan simular con éxito zonas cada vez más amplias de la inteligencia humana; y es posible, pero parcial y sesgado. Tenemos que hacernos a la idea de que el hombre acompañado de un ordenador está produciendo un nuevo tipo de inteligencia, ni humana ni artificial, sino construida en la interacción entre ambos elementos. Esta *inteligencia construida*, al no ser interna a ninguno de los dos sistemas, manifiesta características especiales; una buena parte de la educación de las próximas décadas estará dedicada a la producción y desarrollo de esta nueva definición de inteligencia.

La aparición de un cambio total y radical del paradigma educativo, la globalización y diversidad en la educación y en las ocupaciones sociales, el papel de las altas tecnologías y, en consecuencia, el desarrollo de una inteligencia construida, son algunos de los planteamientos más evidentes que ya existen en la actualidad, con más o menos fuerza, pero que se manifestarán plenamente en las próximas décadas. Sin duda no va a ser fácil la adaptación a este nuevo mundo, serán tiempos difíciles, pero también hay que reconocer que no todas las épocas presentan retos tan apasionantes como los que ofrece este próximo final de siglo.