

SECUNDARIA

*¿Son sinónimos enseñanza y educación?
¿Conducen las actividades de enseñanza a la efectiva educación de los jóvenes? La terminología administrativa parece suponer una respuesta afirmativa a estas cuestiones.*

De hecho, los responsa-

bles de la educación secundaria obligatoria son los profesores de enseñanza secundaria. Sin embargo, el sentido común hace ver que el concepto de educación no puede reducirse al de enseñanza, que no es necesariamente cierto que del aprendizaje de lo que puede enseñarse se derive la efectiva educación del individuo. Parece evidente que la educación moral es, o debe ser, algo más que la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de las disciplinas relacionadas con la ética, o que la educación ambiental no se reduce al aprendizaje de lo que desde las ciencias naturales puede enseñarse. Todo ello por las mismas razones por las que no se adquiere competencia comunicativa en una lengua con el aprendizaje de un paradigma lingüístico.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MARIANO MARTÍN GORDILLO*

El encargo social de la educación general de los ciudadanos a las instituciones escolares es, en el plano ideológico, un producto de la Ilustración. Según ella, la educación universal cumpliría la doble función de desarrollo individual y de integración social. Frente al adoctrinamiento preilustrado en los mitos y prejuicios religiosos, la ilustración defendería que en la *escuela para todos* sería posible la liberación de los individuos de las tutelas dogmáticas y su incorporación como ciudadanos a una sociedad democrática. Sin embargo, la vinculación de este bienintencionado planteamiento ilustrado con la idea positivista de que el mejor antídoto contra el adoctrinamiento religioso y metafísico es el conocimiento científico y, consiguientemente, la compartimentación disciplinar consagró otras funciones para la escuela que resultaron mucho más adecuadas para los contextos productivos en los cuales surgió la escolarización obligatoria.

Las instituciones escolares conservan una herencia positivista en la que la compartimentación disciplinar preside todas las actividades. Las distintas ramas del frondoso árbol de las ciencias, injertado en el recio tronco de las humanidades, se han adueñado de escuelas e institutos haciendo que la vida escolar se organice según espacios (laboratorios, departamentos, aulas de materia...), tiempos (horarios de asignaturas concebidas como independientes), actividades (transmisión de los saberes de las ciencias y humanidades) y responsables (especialistas de cada rama epistemológica) que recuerdan constantemente la primacía disciplinar. Se supone que los exquisitos frutos de ese árbol, al fermentar en las cabezas de los escolares, producirían en ellos la verdadera educación, cuya esencia consistiría en apreciar su selecto valor. Sin embargo, los efectos reales acaban siendo otros: muchos de esos frutos se atragan en los alumnos y la indigestión hace que rechacen tanto el lugar en que se produce (la escuela) como la sabia sombra del árbol que en ella se encuentra. Por ello, la mayoría de los jóvenes prefieren los espacios abiertos del mundo exterior en los que dominan otras formas de educación no explícita, principalmente los discursos dominantes de los medios de comunicación de masas. Sólo una minoría de alumnos siguen realizando con provecho sus funciones digestivas a la sombra del árbol escolar. Para los defensores de la idea selectiva de la educación, esos alumnos son los únicos que tienen la capacidad para degustar tan selectos manjares, aunque, quizás, la verdadera diferencia con los demás sea la fortaleza de sus estómagos.

El actual cambio educativo parece indicar una cierta intención de recuperar en la educación secundaria obligatoria los ideales ilustrados originales liberándolos de la perversión positivista de la anterior

metáfora. Sin embargo, la tensión con que la comunidad escolar está viviendo el proceso del cambio educativo evidencia la profunda contradicción entre las intenciones ilustradas presentes en el discurso renovador y el contexto positivista que efectivamente sigue presente en los centros. Por ello, las consideraciones sobre las cuestiones educativas con horizontes más amplios que los de las materias suelen ser vistas como elegantes elementos de ornato de los documentos administrativos (proyectos educativos, definición de objetivos generales...), como algo paralelo a la cotidianidad escolar (orientaciones para la utópica transversalidad, buenas ideas para la organización de actividades *complementarias* y *extraescolares*), o como retórica especializada propia de utópicos ajenos a la realidad (*"todo eso está muy bien, pero en la realidad del aula las cosas son distintas"*).

Seguramente la causa del distanciamiento entre la reflexión más general sobre las funciones y finalidades de la educación obligatoria y la crítica práctica de la enseñanza cotidiana se debe al hecho de que las auténticas funciones de la escuela no son las que aparecen en los preámbulos de las leyes, sino otras para cuyo logro resulta más apropiado cierto grado de falsa conciencia en sus protagonistas. Si es cierto que la escuela ha seguido siendo un espacio en el que la segregación social se legitima de forma especialmente eficaz, no puede ser por la especial perfidia de quienes trabajan en ella. Al contrario, las prácticas cotidianas están protegidas por discursos más o menos formalizados que justifican y, a la vez, ocultan esas funciones del sistema escolar, quizás reales, pero evidentemente inconfesables. Será útil realizar un esbozo de algunos de esos discursos.

Perspectivas reduccionistas sobre la educación

La idea de educación parece incorporar, como otras ideas esencialmente humanas, una intrincada dialéctica entre sujeto y objeto. Quien se educa es un sujeto al que cabe atribuir una relativa autonomía respecto de la realidad que le rodea. Pero si educación no es sinónimo de maduración es porque pone en contacto a ese sujeto con realidades objetivas externas a él que se le imponen y con cuya asimilación se produce la educación. Por tanto, las ideas clásicas de sujeto y objeto podrían servir de guía de un análisis básico de los discursos más comunes sobre la educación.

La **perspectiva naturalista** relaciona el concepto de educación con la situación biológica del ser humano. En los demás seres vivos la adaptación al medio viene dada, de forma casi completa, por sus características físicas y por pautas de comportamiento en las que los aprendizajes se producen de

forma relativamente determinista. Por ello, su período de maduración o socialización es bastante breve comparado con el nuestro. El ser humano, por el contrario, tiene en los aspectos conductuales y sociales la clave de su adaptación al medio, o mejor dicho, la clave para modificar el medio y adaptarlo a sus propias condiciones. Por ello, la información del genoma debe ser completada en cada individuo después del nacimiento en el largo proceso de socialización que es la educación. De alguna forma, la perspectiva naturalista parte del carácter incompleto del ser humano, de la idea de "mono desnudo", evidenciando que la educación sería el medio social para completar culturalmente las indeterminaciones biológicas. El mito del niño salvaje, ajeno a las formas de socialización, es un claro precedente de esta idea.

La perspectiva naturalista pone el acento, en suma, en las especiales características del sujeto humano del que la educación es parte definitoria. Supondría una lectura del mito de Prometeo centrada en la idea de que la cultura es una necesidad esencial del sujeto humano. En el olvido de Epimeteo al distribuir las facultades entre los seres estaría el origen de la necesidad humana de educación.

Desde el planteamiento naturalista, la educación del niño sería la prótesis cultural que, primero en la familia y luego en la escuela, va haciendo de él un ser humano completo. Por ello, el centro de ese proceso está en la idea de aprendizaje. Así, las teorías del aprendizaje (o del desarrollo cognitivo) parecen ser el mejor acercamiento a la comprensión del fenómeno educativo. Para muchos, los expertos en educación son los psicólogos y con su entrada en los centros se espera que llegue el remedio de los problemas educativos.

La **perspectiva positivista** se centra en los propios contenidos de la educación: en el *objeto* educativo. Se acepta la necesidad de completar las insuficiencias biológicas del individuo que se educa, pero aquí se considera a la educación como el modo social para garantizar la transmisión de la herencia cultural de la humanidad: los saberes de las ciencias y las humanidades. Parecería, desde esta perspectiva, que el patrimonio principal de nuestra especie es la cultura, caracterizada como un corpus de conocimientos que han venido desarrollándose a lo largo

"El encargo social de la educación general de los ciudadanos a las instituciones escolares es, en el plano ideológico, un producto de la Ilustración. El actual cambio educativo parece indicar una cierta intención de recuperar en la educación secundaria obligatoria los ideales ilustrados originales"



de la historia. Sería, desde la versión más presentable de este discurso, un derecho del individuo y un deber social la transmisión a las nuevas generaciones de ese precioso legado. Por otra parte, esta perspectiva suele defender una concepción laica del objeto educativo. Los saberes de las ciencias y las humanidades permiten la liberación de los prejuicios propios de los mitos y las religiones (la razón frente al dogma). Sin embargo, mantiene una cierta sacralización de esos saberes considerándolos en cierta medida como acabados e inquestionables para los profanos. De alguna forma, la perspectiva positivista recuperaría del mito el carácter sagrado de los dones que Prometeo roba a los dioses para los hombres. Esos saberes que libran al hombre tendrían, como en el mito, un valor que trasciende al individuo y, si bien en el discurso positivista se los considera fruto de la historia humana, hay aún una consideración idealista de los mismos que les confiere un valor independiente de los contextos históricos.

Para esta perspectiva positivista los problemas educativos son, en suma, problemas de enseñanza. Es decir, problemas sobre cómo disponer adecuadamente el objeto educativo para que sea asimilado por los individuos. Se entiende, en este caso, que la respuesta a esta cuestión está en el propio objeto, es decir, que la mejor organización de lo que debe enseñarse es la que tiene en cuenta la supuesta constitución interna de esos saberes. Por ello, la consideración axiomática de los paradigmas científicos prima en la enseñanza de las ciencias y la perspectiva histórica suele ser la forma en que se organizan las enseñanzas humanísticas (ciencias sociales, literatura, filosofía, etc). Las dificultades de los individuos en la adquisición de esos legados se atribuyen a sus insuficientes capacidades y nunca a la impertinencia de los contenidos educativos.

La institución escolar es o debe ser, para esta perspectiva, refugio y templo del saber, es decir, el lugar donde se conserva y distribuye tan valioso tesoro. Por ello, habría una jerarquización vertical en la primacía de las instituciones educativas. La universidad es la fuente de los saberes, el lugar donde siguen vivos y se desarrollan para luego transmitirse a los niveles inferiores: institutos y escuelas. Por ello, desde esta perspectiva se entiende que la espe-

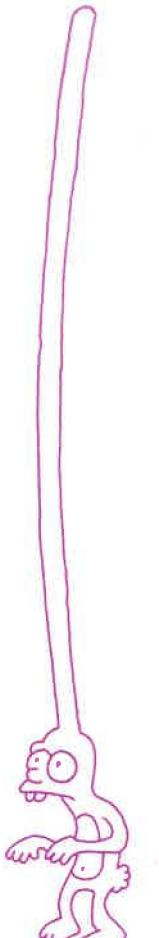
cialización es la clave de la formación de los profesores, convirtiéndose, así, en técnicos de la enseñanza de cada disciplina.

Los reduccionismos naturalista y positivista comparten el desprecio por la consideración valorativa de la educación. Desde las dos perspectivas se considera, ingenuamente, que los valores (éticos, políticos, estéticos...) son, y deben ser, ajenos a la escuela. Por ello, consideran el discurso valorativo como una injerencia externa en una actividad técnica de carácter axiológicamente neutro. Para ambas, la escuela se ocupa de "*lo que es*" (el desarrollo de los individuos o la transmisión de los saberes) y es, por tanto, neutra. Según esos discursos "*lo que debe ser*" queda para lo que está más acá (los valores morales de la conciencia individual) o más allá (los valores políticos en liza en la sociedad) de la escuela.

Frente a ambos reduccionismos la **perspectiva sociológica** ha puesto de manifiesto el enmascaramiento de los planteamientos ideológicos de esos discursos. Lejos de ser descripciones neutras de la realidad educativa, ambos comparten la occultación de la dimensión social de la acción educativa. No hay sujetos que se educan en abstracto ni contenidos educativos puros. Por el contrario el sujeto de la educación vive en un contexto social determinante y, asimismo, los saberes (ciencias y humanidades) son construcciones en cuya génesis los contextos históricos y sociales son también determinantes. De hecho, el origen de las construcciones tecnocientíficas no estaría en la ambición intelectual humana sino en las necesidades adaptativas de los contextos históricos correspondientes.

Por todo ello, la educación no queda aislada de esas condiciones determinantes, sino que incorpora implícitamente los aspectos valorativos funcionales en cada contexto histórico y social. La variante más radical de la perspectiva sociológica defiende el determinismo en la función de la escuela como espacio de reproducción de los valores dominantes en cada sociedad. Ello conduce a reducir el papel de la escuela al de institución al servicio de la transmisión de los intereses sociales dominantes.

El discurso de la perspectiva sociológica resulta clarificador por cuanto denuncia el carácter idealista de los anteriores reduccionismos, pero acaba conduciendo



© MATT GROENING

“La tensión con que la comunidad escolar está viviendo el proceso del cambio educativo evidencia la profunda contradicción entre las intenciones ilustradas presentes en el discurso renovador y el contexto positivista que efectivamente sigue presente en los centros”

a un cierto pesimismo práctico. Si la escuela es el lugar de la reproducción de los valores dominantes y de la legitimación de la selección social, no parecen quedar en ella posibilidades para desarrollar prácticas menos perversas (al menos *antes de la revolución*). Parece que la inexorabilidad propia del discurso sociológico resulta suicida como única alternativa a los reduccionismos anteriores. Desde la realidad cotidiana de la escuela su aceptación conduce a un pesimismo general que implica la renuncia a buscar otras alternativas educativas, las cuales sólo serían formas más refinadas (*astucias de la razón*) para seguir manteniendo técnicamente las verdaderas funciones de la escuela.

Frecuentemente la concepción sociológica se reclama como perspectiva crítica de la educación. Sin embargo, el carácter meramente diagnóstico del enfoque sociológico hace que su valor quede limitado al de la crítica teórica. Dicho papel resulta importante para mostrar las limitaciones e ingenuidades de las perspectivas naturalista y positivista, pero no las desborda más que en el plano teórico, ya que el pesimismo inherente a la perspectiva sociológica le impide hacer propuestas transformadoras.

Una alternativa crítica para la educación

Se trataría, por tanto, de tomar distancia respecto de las tres perspectivas anteriores y delinejar una propuesta crítica que, conjurando sus insuficiencias, abra paso a un nuevo concepto de educación con vocación de transformación real. ¿Qué características habría de tener ese concepto alternativo de educación? Si las insuficiencias de los reduccionismos anteriores vienen dadas por su consideración unilateral del sujeto y el objeto de la educación, ese nuevo concepto de educación debería partir de la conexión entre ambos. También ha de asumir que la educación no es un proceso ideal ajeno a los contextos históricos y sociales.

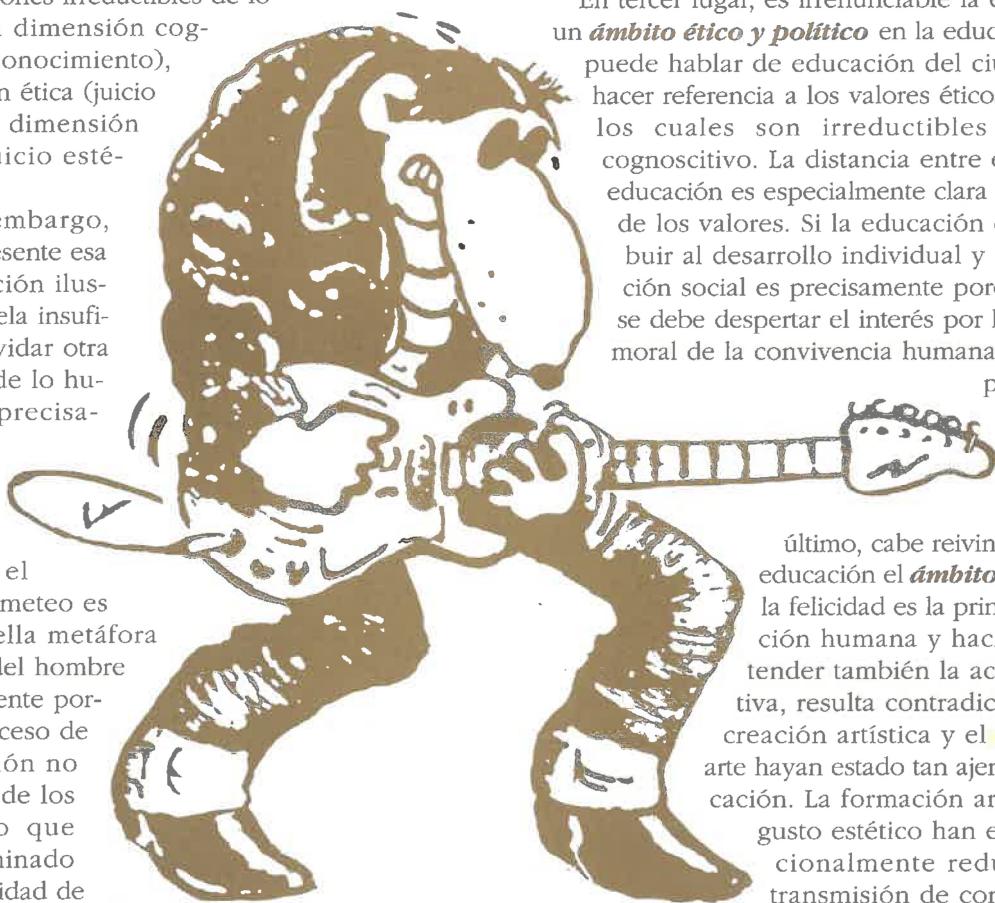
Por ello, se trataría sólo de tallar conceptualmente la idea de educación para que en ella se puedan inspirar acciones educativas concretas. Así, frente a la perspectiva crítica teórica, se trataría de defender una perspectiva también crítica pero con intenciones programáticas, y no sólo

"Las auténticas funciones de la escuela no son las que aparecen en los preámbulos de las leyes sino otras para cuyo logro resulta más apropiado cierto grado de falsa conciencia en sus protagonistas. Si es cierto que la escuela ha seguido siendo un espacio en el que la segregación social se legitima de forma especialmente eficaz, no puede ser por la especial perfidia de quienes trabajan en ella"

diagnósticas, sobre la educación. Dicha propuesta podría tener un cierto uso regulativo (en el sentido kantiano) para esbozar horizontes de la acción educativa. Al ser la educación un concepto esencialmente valorativo, más que definir "*lo que es*", se trataría de proponer "*lo que debe ser*", es decir, explicitar un marco de finalidades para la acción educativa. Y esas finalidades no pueden ser ajenas a la idea de ser humano que se defiende.

¿Cuáles serían las dimensiones definitorias del ser humano? ¿Qué ámbitos educativos habría que desarrollar a fin de contribuir al desarrollo de esas dimensiones? Precisamente la referencia a Kant podría servir de ayuda. En sus tres "*Críticas*" Kant perfiló tres dimensiones irreductibles de lo humano: la dimensión cognoscitiva (conocimiento), la dimensión ética (juicio moral) y la dimensión estética (juicio estético).

Sin embargo, desde el presente esa caracterización ilustrada se revela insuficiente al olvidar otra dimensión de lo humano que precisamente está en su origen: la técnica. Porque si el mito de Prometeo es sólo una bella metáfora del origen del hombre es precisamente porque ese proceso de humanización no fue un don de los dioses sino que vino determinado por la necesidad de



dominar y construir técnicamente el medio. Resulta curioso, aunque nunca inocente, que algo tan específicamente humano como la acción técnica haya sido desterrado del repertorio de lo valioso en educación, dándose tradicionalmente una escisión entre educación especulativa y formación técnica.

Cabría reivindicar, por tanto, cuatro ámbitos genéricos en los que deberían enmarcarse las acciones educativas. Los dos primeros serían factuales, es decir, correspondientes al conocimiento y transformación de la realidad; y los otros dos serían valorativos, es decir, correspondientes a la formación del juicio en las distintas dimensiones axiológicas.

En primer lugar, se puede señalar un **ámbito cognoscitivo** en el que el conocimiento de la realidad es un fin de la acción educativa. Este es el ámbito clásico del concepto tradicional de educación y ha sido su predominio sobre los demás lo que ha producido la reducción de la educación a enseñanza.

En segundo lugar, cabe defender dentro de la idea de educación la presencia del **ámbito técnico**. La realidad no es sólo un objeto de conocimiento para el ser humano, sino principalmente un campo de acción transformadora. Resulta difícilmente justificable la exclusión de las destrezas técnicas de la educación cuando son imprescindibles para un adecuado manejo en el entorno en el que los seres humanos desarrollan su vida.

En tercer lugar, es irrenunciable la existencia de un **ámbito ético y político** en la educación. No se puede hablar de educación del ciudadano sin hacer referencia a los valores éticos y políticos, los cuales son irreductibles al ámbito cognoscitivo. La distancia entre enseñanza y educación es especialmente clara en el ámbito de los valores. Si la educación debe contribuir al desarrollo individual y a la integración social es precisamente porque con ella se debe despertar el interés por la valoración moral de la convivencia humana y la participación política en la vida pública.

Por último, cabe reivindicar para la educación el **ámbito estético**. Si la felicidad es la principal aspiración humana y hacia ella debe tender también la acción educativa, resulta contradictorio que la creación artística y el disfrute del arte hayan estado tan ajenos a la educación. La formación artística y del gusto estético han estado tradicionalmente reducidos a la transmisión de conocimientos

SUJETO (*Desarrollo del alumno*)

	ÁMBITO COGNOSCITIVO	ÁMBITO TÉCNICO	ÁMBITO ETICO-POLÍTICO	ÁMBITO ESTÉTICO
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	Productor e intérprete de mensajes	Manipulador	Compañero	Creativo
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Conocedor de la realidad	Usuario de técnicas	Ciudadano	Espectador y creador
EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA	"Investigador"	"Técnico"	"Intelectual"	"Crítico" y "Artista"

OBJETO (*Realidades educativas*)

	ÁMBITO COGNOSCITIVO	ÁMBITO TÉCNICO	ÁMBITO ETICO-POLÍTICO	ÁMBITO ESTÉTICO
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	Códigos	Destrezas manipulativas	Convivencia	Creatividad
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Temas, problemas y casos	Artesanías y Técnicas	Moral y política	Recursos de expresión artística
EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA	Ciencias y humanidades	Tecnologías	Reflexión ética y política	Artes

sobre artes, cuando precisamente, por tener el ámbito estético un carácter valorativo, dicha reducción resulta imposible. Curiosamente la enseñanza del arte en las escuelas e institutos ha consistido frecuentemente en una forma de embalsamamiento de sus producciones y del aprendizaje de una actitud de veneración hacia ellas. Si el culto a los muertos debería estar siempre proscrito de los espacios escolares, en el caso del arte resulta además un insulto a su propia definición. El estudio de las obras consagradas (las encerradas en los museos), de las formas artísticas más clásicas (las que han permitido un discurso más cerrado sobre ellas) y, en general, la cosificación de lo estético a fin de poder diseccionarlo, ha sido la forma más eficaz para propiciar su rechazo y el disfrute de las dimensiones estéticas al margen de lo escolar. Esta escisión entre formación estética y educación general también es defendida por algunos, que consideran que el disfrute de la belleza es y debe ser minoritario.

Al caracterizar la idea general de educación desde estos cuatro ámbitos no se intenta justificar la parcelación disciplinar reproduciendo esas dimensiones. Por el contrario, cuando esos aspectos educativos se reparten en la organización curricular entre diferentes áreas y materias se produce de nuevo la perversión positivista antes denunciada. Por ello, esta propuesta no debe entenderse sólo como la caracterización de una serie de objetos educativos que deben ser enseñados. Su pretensión es proponer fines educativos de carácter general para una opción curricular que pretendiera estar críticamente orientada.

¿Cómo pueden entenderse esos ámbitos en los diferentes momentos de la vida educativa? ¿Cuáles serían los perfiles característicos de cada uno de ellos en las etapas obligatorias?

Para responder a estas cuestiones parece conveniente ir entretejiendo el desarrollo de cada uno de esos ámbitos en los diferentes momentos educativos. Distinguiremos tres niveles básicos: la educación infantil y primaria, la educación secundaria obligatoria y la educación postobligatoria (formación profesional, bachillerato y formación universitaria).

La clave del conjunto se encuentra en la educación secundaria obligatoria ya que es en ella donde se hace necesario definir cada uno de esos ámbitos al nivel en que deberían ser apropiados por todos los ciudadanos. Hasta esa etapa no resultaría oportuno que una formación más especializada en alguno de ellos fuera en detrimento de los demás. Se trata de que todos los ciudadanos alcancen un desarrollo común en todos esos ámbitos. Por ello, sólo en la etapa postobligatoria podría iniciarse una gradual especialización en cada uno de ellos.

Para cada ámbito y en cada etapa se esbozarán los perfiles generales del desarrollo del sujeto educativo que en cada momento se pretende y los objetos o realidades educativas con cuyo contacto ese desarrollo puede ser posible. Por tanto, se trata de ir anudando sobre la base de esas dimensiones los distintos momentos de esa dialéctica entre sujeto y objeto en que consiste la educación sin reducir en ningún momento uno a otro (véase cuadro en esta página).

Ámbito cognoscitivo

En la educación infantil y primaria la realidad con la que el niño toma contacto es la correspondiente al desarrollo de la función simbólica. Por ello, los contenidos educativos deberían centrarse en los diferentes códigos con los que es posible la comunicación. El niño en esta etapa podría ser caracterizado como productor e intérprete de mensajes. Por ello, sería impertinente una organización de los contenidos por disciplinas específicas que cerrara el efectivo desarrollo de las diversas posibilidades comunicativas.

Es en la secundaria cuando se haría posible el desarrollo en el ciudadano de una capacidad más general de conocimiento de la realidad en sus diferentes dimensiones. Sin embargo, no es necesario que el conocimiento de esa realidad esté organizado disciplinarmente, sino que resulta más apropiado presentarlo en la forma de saberes genéricos sobre aspectos diversos que afectan a la vida cotidiana. Dichos saberes tendrían la característica común del uso de estrategias racionales, frente al mito o lo irracional; pero no por ello la axiomatización de cada ciencia es mejor que los planteamientos más globalizadores en forma de temas, casos o problemas.

Quedaría para la formación postobligatoria (especialmente el bachillerato y la universidad) el conocimiento de las caracterizaciones disciplinares de la realidad, es decir, de los contenidos propios de los saberes científicos y humanísticos. Aunque también en este caso sería necesaria una importante transformación. Si los saberes científicos y humanísticos son valiosos no es porque hayan alcanzado un cierto grado de formalización que los hace aparecer como acabados, sino precisamente por ser construcciones en cuya apertura ha estado la clave de la respuesta a los problemas. Si se trata de enseñar la práctica real del conocimiento científico y humanístico se hace imprescindible propiciar el desarrollo de destrezas investigadoras, y no sólo el aprendizaje de los resultados. Así, será posible advertir el papel de los contextos históricos y sociales en el desarrollo del conocimiento.

Desgraciadamente, la creencia en la necesidad temprana de la especialización del saber en la educación ha conducido a la aberrante situación de no tener que explicitar los fines cognoscitivos de cada una

“La perspectiva sociológica ha puesto de manifiesto que no hay sujetos que se educan en abstracto ni contenidos educativos puros. Por el contrario, el sujeto de la educación vive en un contexto social determinante y, asimismo, los saberes (ciencias y humanidades) son construcciones en cuya génesis los contextos históricos y sociales son también determinantes”

de las tres etapas y de entender que las dos primeras son sólo propedéuticas para la tercera. Así, la organización del currículo de acuerdo con esos contenidos disciplinares desde los primeros momentos, no sólo ha impedido alcanzar adecuadamente los verdaderos fines de este ámbito, sino que ha sido la forma más eficaz de inmunizar a la mayoría hacia el interés por esos conocimientos.

Ámbito técnico

La distinción de Ortega de tres etapas en el desarrollo de la técnica: técnica del azar, técnica del artesano y técnica del técnico, podría inspirar la organización de los tres niveles de este ámbito. Lo que Ortega llama *técnica del azar* en los albores de la historia, a medio camino entre el reflejo biológico y la invención consciente, podría relacionarse con la apertura a diversas destrezas manipulativas tan propias de la infancia. Esas destrezas inespecíficas, en las que el acierto toma la forma de *insight*, serían necesarias en la educación primaria para iniciar un contacto con la transformación técnica.

La *técnica del artesano* supone el dominio de ciertas destrezas relacionadas con un medio humano más tecnificado. Sin embargo, en esta fase no se separan diseño y ejecución. Es más, no se entiende que necesariamente deba darse explícitamente el primero para el segundo. Este podría ser el papel del ámbito técnico en la educación secundaria obligatoria. Se trataría de poner al alumno en contacto con las diversas técnicas presentes en el entorno propiciando un acercamiento práctico a las mismas. Más que de anticipar el conocimiento de los diseños tecnológicos, se trataría de facilitar el manejo de las técnicas. La realidad exige de los ciudadanos cierta pericia en el uso de destrezas técnicas. Sin embargo, el ámbito escolar, presidido por lo teórico, ha dado la espalda a la formación de esas destrezas. Así el manejo del ordenador, la habilidad para resolver problemas técnicos en el espacio doméstico o el contacto con actividades artesanales, han sido sustituidos por conocimientos de programación y electrónica o por el estudio teórico de los fenómenos electromagnéticos. La presencia del ámbito técnico en la educación obligatoria permitiría asimismo desterrar muchos prejuicios tradicionales (la inferioridad de



© FEDERICO DEL BARRIO

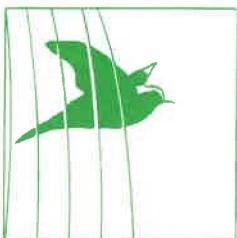
lo práctico frente a lo teórico, la correspondencia de diversas habilidades técnicas con cada sexo, etc).

La tercera fase histórica de la caracterización de Ortega es la *técnica del técnico*, el momento en que se hace necesaria la separación entre el diseño del artefacto tecnológico y su aplicación. Es el momento en el que se da la incorporación del conocimiento científico a la construcción de las tecnologías. En el ámbito cognoscitivo se dejaba el contacto directo con el conocimiento científico para las etapas postobligatorias al concebirlo como conocimiento especializado no imprescindible para la educación general de todos los ciudadanos. Del mismo modo podría reservarse para esas etapas el contacto con lo tecnológico, entendido como diseño y dominio de tecnologías especializadas ligadas a la producción y no sólo como el uso de las técnicas necesarias en la vida cotidiana.

Al igual que ocurría en el ámbito cognoscitivo, y por razones similares, se advierte también en este ámbito una perversión de las finalidades educativas en las etapas obligatorias y cierta tendencia a ir anticipando en la secundaria los perfiles disciplinares de lo tecnológico. Los efectos de esta sustitución de la dimensión de usuario técnico por la de diseñador son los mismos que los comentados anteriormente en relación con los saberes científicos y humanísticos.

Ámbito ético-político

Se trataría de rescatar explícitamente la dimensión valorativa de la educación en los niveles relativos a la convivencia humana. En las etapas infantil y primaria las posibilidades de despertar una actitud moral en el niño están limitadas a su contexto más próximo. De hecho, el acercamiento a las actitudes sobre lo que es bueno y lo que es justo sólo es posible para el niño en los espacios inmediatos. Por ello, es en la convivencia cotidiana en el aula donde se pueden ir desarrollando esas actitudes. Aprender a convivir podría identificarse en esta etapa con aprender a ser compañero. Resulta sorprendente el interés de algunas escuelas por despertar tempranamente en sus alumnos la solidaridad remota (la paz mundial, la justicia social...) dejando en la penumbra la solidaridad próxima (la paz escolar, el compañerismo, la ayuda al más débil...).



© FEDERICO DEL BARRIO

"El discurso de la perspectiva sociológica resulta clarificador pero acaba conduciendo a un cierto pesimismo práctico. Si la escuela es el lugar de la reproducción de los valores dominantes y de la legitimación de la selección social, no parecen quedar en ella posibilidades para desarrollar prácticas menos perversas (al menos antes de la revolución)"

Es en la etapa secundaria donde debería desarrollarse el nivel de la convivencia real en la sociedad. Por ello, las actitudes morales y políticas deben hacerse presentes en esta etapa. No se trata de adoctrinar al súbdito, sino de educar al ciudadano. Por ello, la educación secundaria debería propiciar el contacto explícito de los alumnos con las diferentes valoraciones morales y políticas en las que implícitamente se vive. Se trataría de poner a cada individuo en disposición de desarrollar un criterio propio para decidir lo que es bueno y lo que es justo. Pero ese criterio no se desarrolla partiendo del conocimiento académico de las teorías éticas y políticas clásicas, sino directamente con el enjuiciamiento de las realidades de la convivencia social. Nuevamente la articulación de la formación real debería darse a partir de temas, problemas y casos procedentes de la realidad social.

Quedaría para las etapas postobligatorias (aunque no necesariamente como una vía de formación específica) la reflexión ética y política sobre esos valores. Aquí el objeto educativo es la propia articulación académica de esa reflexión, es decir, las teorías éticas y políticas. Del contacto con esa reflexión no se derivaría el aprendizaje cerrado de esos contenidos, sino el desarrollo de una actitud crítica hacia los mismos que puede ser asociada con la idea de "aprendiz de intelectual". La distancia que debería haber entre el ciudadano que persigue la educación secundaria y el "intelectual" de la postobligatoria es la misma que la existente entre quien reconoce el mal y la injusticia concreta y quien es capaz de comprender y elaborar un discurso sobre ellos. O dicho de otro modo, la diferencia entre quien sabe que es injusta la tortura y quien sabe escribir un artículo de opinión en un periódico para explicar por qué es injusta. Es evidente que no todos los ciudadanos van a hacer lo segundo, pero cabría desear que todos defendieran lo primero.

Ámbito estético

La creatividad es una de las características más significativas de la infancia que, curiosamente, parecen atenuarse con el paso de los años. Sin juzgar el papel que la escuela haya podido tener en esa limitación de los impulsos creativos en el desarrollo del alumno, parece evidente

"La educación secundaria debería propiciar el contacto explícito de los alumnos con las diferentes valoraciones morales y políticas en las que implícitamente se vive. Pero ese criterio no se desarrolla partiendo del conocimiento académico de las teorías éticas y políticas clásicas, sino directamente con el enjuiciamiento de las realidades de la convivencia social"

que su función debería ser la contraria. En la educación infantil y primaria podría favorecerse la presencia de una actitud creativa inespecífica. Del mismo modo que en el ámbito técnico (con el que éste tiene tantas afinidades) se trataba de desarrollar destrezas manipulativas, aquí cabría también defender esa apertura en el uso de recursos creativos.

Quedaría para la educación secundaria el contacto con los recursos "artesanales" propios de las formas de expresión artística. No necesariamente deberían sistematizarse esos recursos en función de las distintas especialidades artísticas consolidadas, sino que, igual que en los demás ámbitos, sería deseable poner el dominio de esas destrezas al servicio de la elaboración de proyectos o ideas relevantes en la propia realidad cotidiana. Se trataría de aprender que la dimensión estética es algo inherente a la vida misma, y de hacer que ese aprendizaje no sea ajeno a la vida escolar. En el ámbito estético se hace especialmente evidente la necesidad de desarrollar por igual tanto la capacidad creativa individual (y no sólo la capacidad manierista para copiar la creatividad ajena), como el desarrollo de un criterio propio del gusto estético (y no sólo la imposición de la norma sobre lo que debe ser considerado bello). Ambos aspectos deberían ser el horizonte de la educación estética de todos los ciudadanos, sin que por ello tenga que reservarse para la minoría de artistas y críticos el contacto con lo estético.

En la formación postobligatoria, y singularmente en las vías especializadas de esta formación, se daría el contacto con las destrezas específicas de las artes que socialmente han cristalizado como independientes. Así, si la música, la literatura o la pintura pueden facilitar al nivel de la secundaria

obligatoria la apertura a diversas formas de expresión y goce estético, debería reservarse para la formación postobligatoria la enseñanza de sus destrezas específicas y la comprensión sistemática de sus producciones históricas.

Como sucedía en el ámbito ético-político, el hecho de que no todos los ciudadanos lleguen a manejar el discurso propio de los críticos de arte ni a ser artistas, no significa que no sea posible a nivel de la educación secundaria obligatoria propiciar en todos ellos la formación de un criterio del gusto estético que, por cierto, debería estar abierto a otras dimensiones de lo estético con menos solera (cine, música contemporánea...) y la capacidad de utilizar la creatividad como una forma más de comunicación humana.

La caracterización general de estos ámbitos definitorios de la idea de educación pretende inspirar las intenciones generales de una organización curricular críticamente orientada. Por ello, no se enuncia en ningún momento su relación explícita con la legislación educativa ni con el topicario curricular (contenidos, metodologías, evaluación, etc). Si esta reflexión puede tener algún valor transformador será porque, más allá o más acá de las prescripciones normativas sobre la educación, llegue a inspirar, en el nivel de los proyectos educativos reales, ideas para orientar el cambio de las prácticas en función de los fines perseguidos. Por ello, se presenta como necesariamente incompleta.

Es evidente que en el horizonte de esos cuatro ámbitos educativos está la idea de felicidad.

De hecho, esta propuesta repudia la noción tradicional según la cual la socialización es necesariamente segregadora y, por ello, la educación necesariamente infeliz. Una buena caracterización de lo que

debería ser la educación podría ser la que daba un guitarrista flamenco al recordar las causas de su fracaso escolar:

"los gobiernos deberían preocuparse de que los niños aprendan y preocuparse también de que sean felices mientras aprenden". Al fin y al cabo sólo estaba recordando las viejas ideas de Platón: *"El alma no aprende nada que haya penetrado en ella por la fuerza"*.



(*) Mariano Martín Gordillo es Profesor de Filosofía en el Instituto de Educación Secundaria "Nº 5" de Avilés (Teléfono de contacto: 98-552 07 9).

SIGNOS

La educación secundaria obligatoria

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

LUIS GONZÁLEZ NIETO: *Lengua y Literatura en la educación secundaria (Una fundamentación disciplinar)* (número 1).
La literatura en la Educación Secundaria (número 7).

ANDRÉS OSORO: *Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua* (número 2).

AMPARO TUSÓN VALLS: *Las marcas de la oralidad en la escritura* (número 3).

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso (número 12).

HELENA USANDIZAGA: *La formación semiótica del lector escolar* (número 3).

CARLOS LOMAS: *Estética, retórica e ideología de la persuasión* (número 3).

Usos orales y escuela (número 12).

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO: *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua* (número 4).

FRANCISCO MEIX: *Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis* (número 4).

FELIPE ZAYAS: *Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos* (número 5-6).

ANA RAMSPOTT: *Comprendión y producción de textos narrativos* (número 5-6).

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO Y AMPARO TUSÓN: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (número 7).

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ: *La construcción de la trama: modelos para armar* (número 10).

JESÚS TUSÓN: *Prejuicios lingüísticos y enseñanza* (número 11).

BENIGNO DELMIRO COTO: *Los talleres literarios como alternativa didáctica* (número 11).

HELENA CALSAMIGLIA: *El estudio del discurso oral* (número 12).

LUCI NUSSBAUM: *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua* (número 12).

LEO VAN LIER: *Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas* (número 14).

EDOARDO LUGARINI: *Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar"* (número 14).

LENGUAS EXTRANJERAS

Mª MAR GONZÁLEZ: *El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia* (número 1).

Mª TERESA RODRÍGUEZ: *Valores didácticos de la literatura popular* (número 3).

LUCI NUSSBAUM: *La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo* (número 4).

MIGUEL ANGEL MURCIA: *Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas* (número 1).
Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas (número 10).

JOSEP MARÍA COTS: *Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera* (número 11).

JAVIER ZANÓN: *Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas* (número 1).

La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas (número 14).

MICHAEL CANALE-MERRIL SWAIN: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos para la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)* (número 17).

Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos para la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II) (número 18).

TECNOLOGÍA

LUIS FERNÁNDEZ: *Epistemología para una educación tecnológica* (número 1).

MATEMÁTICAS

FERNANDO CORBALÁN: *Juegos, enseñanza y matemáticas* (número 1).

GLORIA MARÍA BRAGA: *Apuntes para la enseñanza de la geometría* (número 4).

CLAUDI ALSINA: *La educación matemática, hoy* (número 11).

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI: *Las matemáticas en la educación secundaria* (número 13).

CARLES LLADÓ: *La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Bases epistemológicas y didácticas* (número 16).

EXPRESIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

ALBERTO MUÑOZ: *Los procedimientos en la educación plástica* (número 4).

ELENA POL: *La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas* (número 14).

MÚSICA

ÁNGEL LOMAS: *¿Qué músicas? La enseñanza musical en la enseñanza secundaria* (número 12).

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

BTP DISTRIBUCIONES.

Cortijo, 56. 33212 Gijón.

(Teléfono: 98-531 48 97).