

Funciones de la escuela en la sociedad postindustrial

ÁNGEL PERÉZ GÓMEZ

Definir la función de la institución escolar en las sociedades llamadas postindustriales es una tarea compleja y polémica. En mi opinión, para comprender la complejidad de esta sutil, cambiante y omnipresente función conviene distinguir tres aspectos claramente relacionados pero con matices significativamente diferentes: Los procesos de socialización, la función social, y la función educativa de la escuela.

En primer lugar, nadie cuestiona que la escuela como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven en entornos sociales más amplios ejerce poderosos influjos de socialización. La cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella (Willis, 1.990). Por tanto, las contradicciones que encontramos en las demandas divergentes de aquella cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela. Además, los influjos contradictorios entre las exigencias de la vida familiar, la vida económica y la vida política van adoptando apariencias y formas distintas de presentación de manera cada vez más acelerada, de modo que comprender los procesos de socialización en la escuela y en su entorno exige un esfuerzo permanente de sensibilidad y análisis (Fernández Enguita 1.990a, 1.990b). Por ejemplo, tanto los docentes como los alumnos y alumnas han asumido valores hegemónicos y contradictorios entre sí que se refieren a estos tres ámbitos de la vida social: exigencias de atención, cuidado, ternura y generosidad en su vida familiar; tendencia a la competitividad, al egoísmo, al individualismo, a considerar la primacía de la rentabilidad, apariencia y el dinero en el ámbito del trabajo, la economía y el mundo laboral; el convencimiento de la igualdad de todos, al menos en teoría y de derecho, ante la ley, la participación política, el compromiso con el bien común y la tarea colectiva en las sociedades democráticas (Pérez Gómez, 1.994a). Ahora bien, estas contradicciones y demandas divergentes adoptan en cada época y en la actualidad cada breve espacio de tiempo, formas y matices bien diferentes. La familia ya no puede considerarse el espacio homogéneo e inalterable de hace no más de treinta años, la economía está exigiendo nuevos comportamientos, actitudes, conocimientos y habilidades bien diferentes a las de obediencia y sumisión mecánica de la época de las grandes industrias y el trabajo en cadena. La política, por su parte, se ha convertido en breve espacio de tiempo, especialmente en España, en una costosa e inalcanzable empresa de marketing, donde la participación ciudadana se reduce, en general, al compromiso electoral cada cuatro años.

Así pues, el proceso de socialización que las nuevas generaciones soportan tanto en su entorno social como en la escuela cambia y se especializa a la medida y ritmo de las sutiles y aceleradas transformaciones sociales. Lo que pone además de manifiesto el análisis del pensamiento contemporáneo, es que la ideología postmoderna que corresponde a la estructura económica del liberalismo radical del mercado está transformando de forma acelerada valores y actitudes aparentemente bien asentados en las sociedades llamadas modernas y occidentales. El absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, solamente por el hecho de experimentar el cambio, la obsesión por el consumo, son las excrescencias inevitables de una forma de concebir las relaciones económicas, que condicionan la vida de los seres humanos, reguladas exclusivamente por las leyes del mercado. La primacía de la rentabilidad sobre la productividad se impone sutilmente sobre todos los ámbitos de las relaciones humanas (Gil Calvo, 1.993).

Cabe insistir al respecto que la revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una forma de ciudad, de configuración del espacio y del tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas, culturales, en definitiva un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir, presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. Cada individuo, a través de la pequeña pantalla puede ponerse en comunicación, recorriendo las famosas autopistas de la información, con los lugares más recónditos, las culturas más exóticas y distantes, las mercancías más extrañas, los objetos menos usuales en su medio cercano, las ideas y creaciones intelectuales más diferentes y novedosas. Se abre un mundo insospechado de intercambios por la inmediatez de la transmisión de informaciones. El hombre puede habitar ya en la Aldea Global. Como afirma Echevarría (1994) las nuevas generaciones viven ya en Telepolis.

El intercambio cultural de ideas, costumbres, hábitos, sentimientos que facilita la red universal de comunicación provoca la relativización de las tradiciones locales, con sus instituciones y valores así como el mestizaje físico, moral e intelectual. La riqueza y diversidad de ofertas y planteamientos culturales que caracteriza la sociedad postmoderna a la vez que puede liberar al individuo de la imposiciones locales desemboca, al menos durante un periodo importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de los ciudadanos, que han perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva. La quiebra de la racionalidad propia de la época moderna no ha engendrado las supuestas luces de la post-modernidad. Tal vez sea la penumbra el sino de esta época. (Morin 1993, Finkielkraut, 1992, Pérez Gómez, 1994b)

En este sentido la televisión no es más que el reflejo de la cultura social, el mejor producto a la vez que factor agente de las exigencias de la lógica del mercado donde toda la realidad material o simbólica se convierten en potenciales mercancías. Por ello en el medio televisivo debe eliminarse cuanto complique el devenir del juego del mercado. Así, las imágenes aparecen desprovistas del contexto político, económico, social o cultural que las convertirían en significantes. No es necesario, es más la significatividad podría amenazar la lógica simple y opaca del intercambio mercantil. En palabras de Lipovetsky, (1990) se impone el imperio de lo efímero, una cultura que acaba vaciando nuestro interior.

Como consecuencia de la cultura comercial y de su reflejo espectacular en el medio televisivo es fácil reconocer el empobrecimiento personal y colectivo, el sesgo formal del desarrollo psicológico de los individuos al alimentarse sólo de artificio, de formas sin contenidos, de sensaciones sin reflexiones. El vacío interior y el sinsentido tienden a perpetuarse y a potenciarse, porque la fascinación generada por los artificios formales impide tomar conciencia de ellos.

Y así, la lógica de espectáculo, de la publicidad, del mercado, va invadiendo todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos, la producción, el trabajo, el consumo, la política y hasta el mundo de sus relaciones sentimentales. Para todos nosotros ya es evidente que las campañas políticas por ejemplo, en el plazo de una década en España se han convertido en mera propaganda publicitaria, donde poco importan los contenidos, los argumentos y las razones, siempre que se envuelvan con el ropaje adecuado de

convicción, seducción y fascinación. Como es obvio, el mundo social de la institución escolar se inunda sin lugar a dudas de esta lógica mercantil.

Como consecuencia de la modificación de los intereses, valores e incluso hábitos perceptivos en las nuevas generaciones que habitan la aldea global en la que se enseña el medio televisivo, el hábito de la hiperestimulación sensorial, del movimiento acelerado, de los cortes y cambios permanentes de planos y perspectivas, la ruptura de la continuidad narrativa, o la primacía de las formas sin contenido, de la narración sin argumento, va desarrollando paralelamente en los individuos de las sociedades industriales avanzadas una visión fragmentada, discontinua y desorganizada de la realidad. Las nuevas generaciones corren el riesgo de perderse en la borrachera de estímulos sensoriales, en la trama inconexa de multiplicidad de informaciones episódicas. El problema no es la carencia de informaciones y datos, sino la dificultad de construir una estructura coherente que organice la dispersa multiplicidad. (Pérez Gómez, 1994)

Por otra parte, es importante comprender el efecto de inactividad o pasividad que habitualmente produce la televisión en la audiencia, porque la saturación informativa, el bombardeo de noticias, de imágenes emotivas sobre los problemas, desgracias e insatisfacciones de los grupos humanos en la sociedad contemporánea no mueve a la acción eficaz, sino en el mejor de los casos a la compasión estática que se satisface con simulacros de intervención. La magnitud de los problemas y situaciones no sólo eximen de responsabilidad sino que a la vez sugieren la ineficacia de cualquier compromiso personal con una realidad tan inabarcable como distante e impersonal. Por esto se ha dicho que la participación que genera la pantalla es tan sólo de carácter emotivo, una participación sin compromiso, por delegación.

Es evidente que todos estos aspectos de la cultura contemporánea, postmoderna, así como la omnipresencia del medio televisivo (Fetrés, 1994), están presentes en los intercambios cotidianos de la vida escolar, provocando, sin duda al aprendizaje de conductas, valores, actitudes e ideas determinadas. La evolución de las formas y mecanismos por los que se reproduce la cultura social en la institución escolar supone un reto constante al pensamiento pedagógico para comprender tanto los nuevos modos de socialización en la escuela, como las nuevas exigencias que requiere la intervención realmente educativa.

En segundo lugar, la *función social* de la escuela como servicio público obligatorio y gratuito para todos los ciudadanos hasta los dieciséis años pretende, en principio, compensar las deficiencias de los procesos de socialización, tanto en lo que se refiere a las carencias generalizadas de los mismos respecto a diferentes ámbitos del saber, como a las profundas

desigualdades que provocan en virtud del origen social y cultural de los diferentes grupos humanos. De esta manera, y con esta pretensión, en las sociedades democráticas occidentales, la escuela ofrece un servicio público y gratuito que se extiende a los rincones más remotos de la población para acercar la cultura pública e intentar paliar con ella, los efectos que las inevitables desigualdades de la economía de mercado ha producido en los diferentes grupos sociales. Este proceso de compensación de las desigualdades de origen supone un instrumento indispensable en la pretensión de legitimar la legalidad económica y política de las sociedades actuales. La función compensatoria de la escuela aparece como el último refugio del principio de igualdad de oportunidades, imprescindible para legitimar la estructura y funcionamiento de la economía de libre mercado en las sociedades formalmente democráticas (Lerena, 1980; Pérez Gómez 1.994a, Fernández Enguita,1990a y 1990b).

Por otra parte, la función social de la escuela, difundiendo los rudimentos de la cultura pública a todas las capas de la sociedad supone también un requisito indispensable para garantizar la formación del capital humano que requiere el funcionamiento fluido del mercado laboral. A mayor nivel cultural corresponden mayores posibilidades de adaptación flexible a las exigencias cambiantes del mundo de la economía actual. Por tanto, en este sentido, podemos afirmar que la escuela cumple una función social caracterizada por el perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización, con sus virtudes y contradicciones. De todas formas, no cabe olvidar que la escuela es una conquista social de la era moderna y que tanto en su estructura como en su funcionamiento se encuentra adaptada a las exigencias sociales, políticas y económicas de aquella época. En virtud de dichas exigencias, la escuela se conforma como un espacio desgajado para la transmisión de la cultura y del saber que de otra forma no puede llegar a todos los rincones de la sociedad. Nadie nos puede garantizar ya que con el desarrollo actual de la tecnología de comunicación de masas en la era postmoderna de la aldea global, perfectamente extendida y omnipresente en los lugares más recónditos, la escuela no deje de ser ya imprescindible para cumplir la función social de preparar el capital humano que requiere la movilidad del mercado laboral. Incluso me interrogo si la función de legitimar la legalidad presente, mediante la aparente garantía del principio de igualdad de oportunidades a través de la escuela pública y el curriculum común, no puede ser sustituida por otras fórmulas de gestión privada y tecnología actual (González Requena,1989,94; Verón,1983).

En tercer lugar la *función educativa* de la escuela. A medida que se profundiza en el aspecto singular de la tarea educativa, aquello que la diferencia de la mera actividad de socialización o reproducción de las costumbres y valores hegemónicos, propia de otras instancias de socialización, aparece con más claridad, el carácter de *doble mediación* de la escuela, o *mediación reflexiva*. Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y complejo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, reconocer y elaborar alternativas y tomar decisiones relativamente autónomas. Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer no sólo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo de aula, sino de experiencias distantes y culturas lejanas en el espacio y en el tiempo, así como el bagaje del conocimiento público que constituyen las artes, las ciencias, los saberes populares... (segunda mediación). Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, experiencias y elaboraciones simbólicas sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena. El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura puede que no provoque en absoluto la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes, sino sólo el adorno académico externo, que solo se utiliza para resolver con relativo éxito las demandas y exigencias de la tarea escolar. A este proceso yo no me atrevería a llamar *educativo*, con otros matices y otras características es parte del mismo proceso socializador (Pérez Gómez 1994c).

La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores incluso legitimados democráticamente (Liston y Zeichner,1993; Pérez Gómez,1993). Es por tanto una tarea siempre inacabada y emergente, por cuanto que la evolución social de las pautas de interacción económica y cultural produce la aparición de nuevos mecanismos y procedimientos de socialización que, a su vez, requieren nuevos procesos de análisis crítico, descentración y reflexión. La función educativa de la escuela, así considerada, establece inevitablemente un movimiento de contraste y contradicción con los influjos socializadores del medio y de la propia escuela como institución social. Más que nunca, en la actualidad, y como consecuencia del poderoso y sutil influjo

de los omnipresentes medios de comunicación de masas la función educativa se ha de ejercer cuestionando la bondad antropológica de aquellos influjos culturales, con más decisión cuanto más inapreciables y asumidos sean, que conforman el escenario y la trama del desarrollo individual y colectivo.

Resumiendo, pienso que la escuela en las sociedades postindustriales, cumple este complejo y contradictorio conjunto de funciones. Ahora bien solamente desarrollará una tarea realmente educativa cuando sea capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando provoque la reconstrucción de las formas de pensar, sentir Y actuar que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural.

REFERENCIAS:

- ECHEVERRIA, J. (1.994). *Telépolis*. Barcelona: Ensayo/Destino
- FERNANDEZ ENGÜITA, M. (1990a): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI
- FERNANDEZ ENCUITA, M. (1990b): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema
- FERRES, J. (1.994): *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- FINKIELKRAUT, A. (1.990): *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama
- GIL CALVO, E. (1.993): *Futuro incierto*. Barcelona: Anagrama
- GONZALEZ REQUENA, J. (1.989): *El espectáculo informativo*. Madrid: Akal
- GONZALEZ REQUENA, J. (1.994): *El texto televisivo*. Signos. Abril/Junio, 4-13
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel
- LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata
- MORIN, E. (1.993): *Desde las ruinas del pensamiento socialista*. *El Mundo*. 24 de Abril.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993) *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogía. 220.25-31
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994a) *La función social de la escuela*, en J. Gimeno y A. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. Tercera ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994b) *La cultura escolar en la sociedad postmoderna*. Cuaderno de Pedagogía.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994c) *El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura, en el aula*, en Gimeno J. y Pérez Gómez A: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata Madrid. Tercera Ed.
- VERON, E. (1983). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.
- WILLIS, P. (1990) *Common Culture*. Open University Press.

*Catedrático de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga