

Una perspectiva sociohistórica

LAS Jornadas que sobre Contenidos y Mé-

José Luis Mora

todos en la enseñanza ha tenido el acierto de organizar el I.C.E. se convirtieron en un foro de interés para debatir las distintas aristas que presentan unas relaciones no siempre fáciles.

Podríamos decir que este punto constituye uno de los aspectos claves de la enseñanza: la articulación en las llamadas «Didácticas» de los conocimientos o contenidos que portan las distintas materias con los métodos que emanan no sólo de esas propias asignaturas sino de las distintas Ciencias de la Educación. Por tratarse de dos elementos de naturaleza distinta, el debate está, a este respecto, permanentemente abierto pero, además, razones de nuestra propia historia inmediata, añaden aspectos nuevos que han hecho de esta difícil cuestión un debate cargado de tensiones.

Es precisamente el momento actual el que hace más interesante plantear esta cuestión. En primer lugar porque hay en marcha una reforma que, al menos en la intención, pretende corregir aspectos que tienen que ver con este problema; segundo, porque algunos indicadores muestran que estaríamos iniciando una fase más avanzada de la abierta, en términos sociales y económicos, a mediados de los sesenta y políticamente con la Constitución de 1978

y esto, obviamente, es detectado por el sistema educativo con dis-

tintos ritmos según los niveles; y, tercero, porque hay algunos indicios, aún no demasiado perceptibles, de cambios en las relaciones entre los distintos saberes: alusiones a la crisis de valores, la llamada globalmente «crisis de las humanidades», el papel de las ciencias sociales, que en un futuro próximo pueden modificar la primacía de los discursos que ahora se consideran prioritarios, etc.

En última instancia el problema de «cómo se enseña una asignatura» es perceptible en el aula, lugar concreto donde se realiza la llamada «relación pedagógica» que nos hace oír con cierta frecuencia frases como «depende del profesor que te toque» o «es que, en definitiva, una asignatura te gusta o no según el profesor» y otras parecidas. Sin embargo los árboles no nos dejan ver el bosque, es decir, las experiencias individuales hacen difícil que seamos conscientes de las dimensiones sociales, políticas y económicas de aquella actividad que tiene lugar entre cuatro paredes cerradas y cuyos protagonistas serían personas concretas dotadas de un determinado carácter y temperamento que operarían con elementos carentes de historia.

Sin embargo, las cosas son más complejas y eso debiera evitar todo intento de reduccionismo psico-

lógico del problema. Estamos ante un tema del cual los aspectos psicológicos son una parte pero ni mucho menos la única. Por otro lado, enfocarlo de esta manera significaría volverlo ininteligible y, por consiguiente, difícil de plantear de una manera adecuada¹.

Por razones que no pertenecen a la naturaleza del hecho educativo en sí mismo sino, más bien, por otras de carácter ideológico de distinto signo, incluidas las ideologías científicas, cuesta en nuestro país no sólo saber, esto sí es fácil, sino extraer las consecuencias de que estamos hablando de materiales cuya naturaleza cultural es de carácter social, realizados por personas cuyos roles pertenecen a posiciones sociales determinadas socialmente² y que, además, por tener todos ellos historia necesitan ser situados en el tiempo.

Precisamente, si me refería a la oportunidad de las Jornadas se debía precisamente a razones que tienen que ver con esta índole. Tenemos ya una cierta perspectiva de cómo se han producido las cosas durante estos últimos años y podemos corregir algunos profundos dualismos que han recorrido nuestro sistema educativo durante décadas y que han condicionado la función y el sentido otorgados a las distintas materias y, por tanto, a cómo han sido enseñadas. Bastantes aspectos, sin embargo, van a quedar condicionados por el hibridismo sobre el que se ha construido la vida cultural de nuestro país

en los últimos años y que ya analicé en las páginas de esta misma revista (Mora, 1994).

Así pues, para comprender la magnitud de las relaciones entre las ciencias y otros saberes, tal como se crean y se investigan, y esos mismos saberes como materia enseñable y, por consiguiente, supeditada a técnicas didácticas es preciso, en primer lugar, salir del aula y repasar las funciones que la sociedad (a través de sus órganos e instituciones legislativas, etc.) otorgan al sistema (o subsistema) educativo. En segundo lugar, comprobar eso mismo respecto de cada uno de los niveles que componen la enseñanza cuya ubicación tampoco permanece estática a lo largo del tiempo. Sabemos que, no el hábito sino la institución a la que se pertenece, hace al monje, es decir, que la escuela es la que hace al maestro, como los Institutos y la Universidad determinan la posición que ocupan los profesores y el ejercicio concreto del rol profesional.

Si hacemos un breve repaso de cómo se han producido las cosas en nuestro país observamos que en los años cuarenta se puso en marcha una organización que dividió el sistema educativo en dos: de un lado quedaron las Secciones de Pedagogía con una fuerte influencia sobre las Escuelas del Magisterio (que así pasaron a denominarse) y, a su vez, de estas sobre la enseñanza primaria. Por este circuito circulaban aspectos que poco tenían que ver con conocimientos y contenidos y sí con aspectos ideológicos y morales de la educación. Basta un análisis de los manuales de formación de maestros hasta finales de los sesenta «característicamente sobrecargada de moralismo», como ha señalado Lerena (1987), para conocer qué función cumplía la enseñanza primaria. El propio malogrado Lerena añadía que «la sistemática y mínimamente racionalizada formación profesional de este conjunto social ha sido, no sólo

1 «Recurrir a psicologizar las cuestiones educativas quiere decir, entre otras cosas, que los valores sociales, las dimensiones culturales que consideramos importantes y las posibilidades humanas las podemos derivar o establecer consultando a la psicología.» (Torres, 1991. p. 490).

2 Sobre esta cuestión suele ser sistemáticamente olvidada una ponencia que presentó el sociólogo Narciso Pizarro, menos conocido de lo que merecería, al Primer Symposium Internacional de Sociología de la Educación organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid en marzo de 1981 (PIZARRO, 1983).

muy tardía en el tiempo, sino que ha estado encomendada a instancias nunca plenamente integradas dentro del 'verdadero' sistema de enseñanza, por antonomasia, la universidad.» Y con su habitual radicalidad sentenciaba que «para ejercer de maestro se ha considerado, y se considera imprescindible que los candidatos estén en condiciones de dar las buenas respuestas en las cuestiones relativas al 'ser', no al 'saber': rutinas prácticas, y alta dosis de moralidad, alrededor de un vacío intelectual profundo. Dentro de este énfasis puesto en la personalidad de los 'educadores', cualquier doctrina de salvación ha tenido aquí su natural asiento» (Lerena, 1987). Era la cultura como normalización y homogeneización de las clases populares, principalmente, cuya educación obligatoria finalizaba a los nueve años. En este nivel, las distintas materias adquirirían valor en función de fines indirectos y, por consiguiente, formó el ámbito de lo que genéricamente denominamos «lo pedagógico o didáctico»³.

Del otro lado quedaban las Facultades de Ciencias y Letras donde se producía el saber y donde se formaban los licenciados, futuros profesionales de la Enseñanza Media que, a su vez, eran los profesores de los futuros estudiantes universitarios (calificativo que se aplicaba a partir de este nivel a diferencia del alumno de primaria). De esta parte quedaron los conocimientos, la investigación y la cultura propiamente dicha. Aún se recuerda el prestigio del cuerpo de catedráticos de Instituto orientado a realizar una labor propedéutica respecto de la enseñanza universitaria. Aquí los conocimientos de las distintas materias tenían un valor en sí mismo, en orden al aprendizaje profesional de las mismas y, por

consiguiente, lo didáctico se consideraba algo poco importante.

Esta división que respondía inicialmente a una concepción paleocapitalista sufrió distintas modificaciones a lo largo de los sesenta para adecuarla al nuevo modelo de planificación, de carácter tecnológico que se intentaba implantar por esos años. Desde un punto de vista educativo se plasmó en la L.G.E. del 70. La prolongación de la enseñanza obligatoria «invadiendo» años que pertenecían a las enseñanzas medias se sumó a la doble función de estas ya que añadían a su finalidad anterior el poder ser una fase terminal de la educación para quien deseara finalizar sus estudios con ellas. Así, este largo tramo del sistema educativo adquiriría una mayor apariencia de continuidad e igualdad de oportunidades que, a pesar de mantener un modelo-criba (en expresión del propio Lerena) produjo fenómenos calificados malintencionadamente como «egebeización» y, ciertamente, se produjeron algunos intentos de sutura del dualismo anterior. Así debe ser entendida la creación de los I.C.Es. para formar «pedagógicamente» a quienes recibían los conocimientos en las Facultades y el corrimiento del lugar que habían ocupado con anterioridad las conocidas, popularmente, como Normales. Al ampliar los años de competencia de los maestros se suponía que estos necesitaban más conocimientos. Por eso, los propios maestros, en la concepción de aquellos años, fueron equiparados a los técnicos de grado medio y las Normales incorporadas a la Universidad.

Era el intento institucional de suturar conocimientos y métodos (por decirlo con sencillez) realizado sin comprender la profundidad de la fisura pues más de veinte años después sabemos que aquello fracasó, al menos en términos generales y en sus objetivos más nobles. Por un lado, los I.C.Es. han

³ Hace algunos años me ocupé de esta cuestión (Morá, 1990).

cumplido, en buena medida, una labor más cercana al metodologismo y al didactismo que a otra cosa; y, por su parte, las Escuelas Universitarias, además de una incorporación lentísima al conjunto de la vida universitaria, se han convertido en lugares donde, de manera gráficamente sociológica, conocimientos y métodos se han yuxtapuesto, que no articulado, en forma de difícil convivencia entre los profesores que tenían formación «pedagógica» y quienes tenían formación «científica». Lo que era unidad de saber y método en la investigación de los departamentos universitarios volvía a convertirse aquí, de nuevo, en una dualidad inútil. La orientación educativa (llamémosla así) de estos Centros recortaba competencias investigadoras pero no conseguía dar a las asignaturas —especialidades— la orientación exigida para unos estudiantes que necesitaban un planteamiento más interdisciplinar. El método, por su parte, una vez separado del saber sustantivo, se vaciaba y pasaba a dar forma a un «metodologismo» donde las denominaciones «didáctica de...» eran expresión de cómo esos saberes adquirirían simplemente una dimensión adjetiva y quedaban inutilizados. El diseño real de la etapa superior de la E.G.B. propició que algunos buenos deseos de superar la fisura no se consolidaran y, en cambio, han propiciado unos años de bastante confusión que han arrastrado al maestro como generalista-especialista que ya no es exactamente la anterior (tal como lo describía Lerena) pero tampoco ha quedado instalado en una de las profesiones, tal como estas son estudiadas por la Sociología⁴.

En la medida en que los Centros de Secundaria han cambiado de función (no son ya Centros cuya función sea exclusivamente la de ser un paso previo

a la universidad), los profesores de estos centros se han encontrado con actividades que piensan no se corresponden con su rol y que, en cambio, tienen que ver más con aspectos periféricos al núcleo de conocimientos de la materia de su especialidad. Así, no resulta raro escuchar alguna intervención en este sentido donde la epistemología y la metodología se mezclan con las ideas políticas y las reivindicaciones profesionales. Simplemente es el reflejo individual de las contradicciones o desajustes del propio sistema educativo; en otros casos es el fruto de la distancia entre la posición social que realmente se ocupa y el rol tal como subjetivamente se entiende. Este análisis, por supuesto, puede ampliarse a la Universidad que, obviamente, también ha cambiado socialmente de función durante estos años.

Así pues, ya entrados en los noventa y con una reforma en marcha, esta cuestión cuyos antecedentes están fuera del aula pero cuyas consecuencias se concretan en torno a unas mesas, sigue abierta. Tengo la impresión que ha habido una nueva modificación respecto de la enseñanza primaria y, por consiguiente, del papel del maestro, más cercano ahora al animador sociocultural que a otra cosa. Sobre el problema que nos ocupa creo que ha habido incluso un retroceso respecto de los años ochenta. Un análisis de los nuevos planes de estudio así como de aspectos relacionados con las nuevas especialidades y cuestiones que tienen ver con la selectividad nos ponen en la pista de la situación real.

La secundaria obligatoria, etapa de nuevo diseño cuyo nacimiento se debe probablemente al reconocimiento de que la fisura entre conocimientos y métodos no ha sido restañada en los anteriores intentos y que pretende equilibrar funciones que pertenecían a la primaria y a la secundaria, puede quedar en un cambio puramente nominalista o adminis-

⁴ A este respecto es interesante el artículo de ALONSO HINOJAL (1991).

trativo si no se abordan con mayor profundidad los aspectos epistemológicos del problema en la formación de los profesores pero, además, si no se tienen en cuenta las correcciones de carácter social que es preciso introducir.

Cuando hay una jerarquía entre los distintos saberes en orden a su importancia social, cuando los planes de estudio y los «curricula» personales se configuran según una clasificación cambiante, los microanálisis de aula, también necesarios, deben integrarse en esta otra perspectiva que atiende al marco social e histórico. Si no, elaboraremos programas correctores de carácter didáctico (así nos entendemos) que incluyen programaciones, evaluaciones, etc. pero transitaremos por una senda puramente circular.

En última instancia, el problema se orienta hacia el análisis de carácter epistemológico: naturaleza, métodos y conocimientos de cada materia; y también de psicología del aprendizaje y del desarrollo. Pero, si se restringe el análisis a estos aspectos exclusivamente, será imposible entender el fracaso de determinadas materias o el éxito de otras que, excepciones al margen, no se deben ni al trabajo, equivocado o acertado, de los profesores ni a la capacidad

de los estudiantes. Tiene que ver con factores de fracaso o éxito asociados a factores culturales. P.e. aspectos que ahora mismo están relacionados con el lenguaje hablado o escrito, con la enseñanza de las llamadas asignaturas de letras no pueden entenderse sino dentro de los cambios acaecidos en nuestra civilización a este respecto y a la ubicación de los individuos en la sociedad y no exclusivamente en términos de capacidades individuales o métodos didácticos. La mejora de estos últimos niveles es o inútil o bastante insuficiente cuando se carece de una visión más global de este problema. Es más, si se hace necesaria la revisión periódica de las relaciones entre conocimientos y métodos es, sobre todo, por los cambios externos a las propias materias. No es igual que la selección en el sistema educativo se produzca a los nueve años, que a los catorce, dieciocho o antes de incorporarse a un master porque ¿cómo es posible formar élites y democratizar la cultura a un tiempo? Pues esta pregunta, que se hacía Salvador Giner hace algún tiempo, está en la raíz del problema que nos ocupa y su naturaleza es política, social y económica antes que psicológica o epistemológica. Si no hay una respuesta adecuada en su nivel natural, tampoco en los demás.

REFERENCIAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1991). Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro. En *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Akal.
- LERENA, C. (1987). El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España): En *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
- MORA, J. L. (1990). La Filosofía de la Educación en España(1940-1988): En A. Heredia (ed.) *Actas del VI Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MORA, J.L. (1994). Sociedad, Sociología y Currículum. Algunas reflexiones sobre la configura-

ción del curriculum en la sociedad de los noventa. *Tarbiya*, 6, 47-61.

TORRES, J. (1991). La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. En *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense de Madrid.

PIZARRO, N. (1983). El sistema de enseñanza y la reproducción social. En J. VARELA (Ed.) *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. También en LERENA, C. (ed.) (1987). *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.

Resumen

Este breve artículo recuerda la necesidad de atender a los aspectos sociales, políticos y económicos, por ejemplo, las funciones atribuidas al sistema educativo y a cada uno de sus niveles en distintos momentos históricos a la hora de estudiar las relaciones entre contenidos y métodos en la enseñanza, y no sólo a los aspectos propiamente psicológicos o epistemológicos.

Concretamente, se hace referencia a algunas vicisitudes de la historia de la educación en España desde hace unos veinte años como muestra de los cambios producidos.

Palabras clave: Sistema educativo, contenidos, métodos, historia de la educación.

Abstract

This short article shows the need to consider social, political and economic aspects of the educational system when trying to see the relationship between contents and teaching methods. We usually tend to consider only those psychological and epistemological aspects.

In the article there are specific references to the History of Education in Spain and the changes that have taken place for twenty years.

Key words: Educational system, contents, methods, History of Education.

José Luis Mora

Departamento de Filosofía

Facultad de Filosofía

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID