

# Cambios sociales y educación

notas para el debate

## Social changes and education

Notes for Debate

Alfonso Unceta Satrústegui

*Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Departamento de Sociología. Vizcaya, España*

### Resumen

Si se pretende que los centros educativos constituyan un lugar central en la transmisión del conocimiento y de los valores sociales dominantes en cada sociedad, es fundamental que la actividad que en ellos se desarrolla resulte congruente con su entorno social. Porque, en definitiva, la forma en que los distintos integrantes del medio escolar perciben sus vinculaciones con el mismo, no son sino expresiones particulares o singulares de vinculaciones sociales más generales. Constituyen las concreciones escolares de formas de pensar y actuar aprendidas en la sociedad misma. Esto último significa que los cambios sociales tiene una proyección inmediata en el medio escolar.

El artículo reflexiona sobre los efectos que tales cambios sociales están produciendo en los centros educativos y muy especialmente entre sus actores principales, profesores y alumnos. Así, entre los rasgos más o menos visibles de esta mutación educativa, se ponen de manifiesto algunos signos específicos como la desafección, la ausencia de motivación o el rechazo al aprendizaje que pueden constatarse en una parte del alumnado; o el sentimiento de impotencia y la interiorización de una creencia en la esterilidad de la tarea formativa que se observa en sectores del profesorado.

La idea que subyace es que estamos en una nueva etapa en la que tanto la revisión de las formas de transmisión del conocimiento como el impulso de los medios que permitan una reconstrucción de valores y normas necesarios en la relación educativa constituyen misiones prioritarias.

*Palabras clave:* educación, cambio social, escuela-masa, educación informal, tecnologías, heterogeneidad, sentido, vínculos educativos.

### **Abstract**

If schools are to become a main nucleus in the transmission of knowledge and of dominant social values in each society, it is therefore essential that their own activity is closely related to their social surroundings; in other words, the way in which all school members perceive their relationship with the aforementioned backdrop is indeed a special or individual expression of a more general social connection. It constitutes academic consolidations of ways of thought and behaviour of society itself, thus meaning that social changes have an immediate influence on the schooling system or context.

The article considers the effects that these social changes are having on schools, especially on their main exponents: teachers and students. Accordingly, among the more or less visible aspects of this educational transformation there are specific signs that arise such as on the one hand discontent or disaffection, the loss of motivation or the rejection towards learning which affects part of the students and on the other hand the sense of helplessness or the personal assumption of the futility of one's work as seen in sectors of the teaching staff.

The underlying concept is that we are now at a new phase in which our priority aims are both the review on how knowledge is conveyed and the impulse of means that allow the reconstruction of necessary values and rules.

*Key Words:* education, social change, school mass, informal education, technologies, heterogeneity, sense, educational relationships

La segunda mitad del siglo XX será sin duda recordada como una época en la que la sociedad occidental, impulsada fundamentalmente por el desarrollo científico y tecnológico, conoció una formidable transformación estructural, cultural y social, y la noción de cambio, que hasta entonces se había asociado a procesos adaptativos más bien lentos y, por lo tanto, predecibles, pasó a convertirse en un fenómeno poderoso, vertiginoso y que opera en muchos planos superpuestos de la realidad.

Este estado de cosas ha producido una sensación de confusión e incertidumbre. La cantidad y diversidad de transformaciones que acontecen en nuestro entorno tienden a abrumarnos, los síntomas que anticipan nuevos y constantes cambios son excesivamente heterogéneos, y los esfuerzos por anticiparnos a los acontecimientos tienen, en muchas ocasiones, resultados no deseados.

Uno de los ámbitos sociales que de manera más intensa está padeciendo tal ausencia de estabilidad es el mundo de la educación, al fin y al cabo una «sociedad en pequeño» (Durkheim, E., 1975). De ahí que la educación en general y los centros

educativos en particular constituyan también escenarios del cambio permanente, que se afanan en lograr un equilibrio satisfactorio.

Partiendo por lo tanto del inherente carácter social de la educación, sea o no entendida esta última como una actividad diferenciada y especializada, la vinculación entre sociedad y educación hace que el estado de confusión que afecta a muchos ámbitos sociales se haya instalado también en el medio educativo. Y ello obedece a tensiones en el mundo político, a intensas transformaciones del mundo cultural que afectan de manera radical al conglomerado de normas, valores y costumbres, a procesos de globalización y mundialización de la actividad económica, en definitiva, a una problemática que cruza múltiples esferas de lo social.

Lo cierto es que la controversia en relación con la misión, las formas de desempeño y la contribución social de la educación está hoy tan presente en nuestro entorno que los temas a debate son múltiples y diversos. Evidentemente el tratamiento de cada uno de los ámbitos temáticos que guardan relación con el debate educativo contemporáneo exige un desarrollo argumental que excede absolutamente al propósito de estas notas. De ahí que mi objetivo deba ser necesariamente limitado y no pretenda sino seleccionar y plantear un conjunto de problemas que condicionan el quehacer educativo y que están directamente relacionados con los cambios sociales acaecidos en los últimos lustros.

Mi convencimiento es que pueden y deben establecerse múltiples correspondencias entre estos ámbitos temáticos, pues todos ellos están conectados por un vínculo superior en el que confluyen, y que otorga sentido al debate. El núcleo de tal vínculo es obviamente el concepto de educación y de desempeño de la acción educativa que se postula. Es decir, ninguno de los ámbitos temáticos referidos es, en sí mismo, autónomo, dado que todos ellos están sometidos a una lógica general, precisamente la que tiene que ver con el enfoque desde el que se entiende la relación contemporánea entre educación y sociedad.

## **El impacto de las nuevas tecnologías: la pluralidad de voces y el peso de la educación informal**

Probablemente una de las características más específicas de nuestras sociedades desarrolladas es el aumento del volumen de información y también del campo propio de la información que tiende a integrar constantemente nuevas dimensiones<sup>1</sup>.

<sup>01</sup> Dos aproximaciones complementarias a esta cuestión pueden encontrarse en Bernal Cruz, F.J. (1985). *La extensión tecnológica del conocimiento*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.; Gallouedec-Genouis, F., Lemoine, P. (1986). *La informatización: riesgos culturales*. Barcelona: Editorial Mitre

Esta multiplicación de la información que además tiene una capacidad masiva de penetración, ha provocado alteraciones en la actividad educativa. Si ya anteriormente nuestras sociedades habían conocido una escisión entre «educación» e «instrucción» como consecuencia del proceso de alfabetización<sup>2</sup>, los instrumentos comunicativos desarrollados por las nuevas tecnologías, y de manera muy especial la televisión<sup>3</sup> e internet, han inducido una nueva ruptura entre tres esferas crecientemente autónomas, a saber, «educación», «instrucción» e «información». La relación entre estas esferas se manifiesta en términos de un permanente conflicto potencial entre el volumen de información, instrucción y educación presentes en una sociedad determinada.

Desde el punto de vista de la acción educativa, lo relevante reside en la dificultad de conciliar dichas esferas, de establecer una lógica relacional que permita su integración. «La escuela común obligatoria sigue existiendo, pero se ha visto superada y desbordada por la tele-escuela. (...) Los futuros individuos (niños y niñas) adquieren gran parte de su formación por vías totalmente alejadas del principio ilustrado que constituyó la enseñanza obligatoria (...) La llamada «enseñanza informal» ha desequilibrado el sistema educativo de las antiguas metrópolis (Echeverría, J., 1994). Además, lo que me interesa subrayar aquí es el carácter de comunicador autónomo y difícilmente controlable, que caracteriza a las nuevas tecnologías. Es precisamente esta última faceta la que potencia su autonomización<sup>4</sup> y distingue el tono conflictivo de su relación con las esferas de la educación y la instrucción.

Si aceptamos su potencial condición de «educadores informales», puede esperarse también que las nuevas tecnologías produzcan cambios fundamentales en los valores y sistemas de normas, en las costumbres, las estructuras de sentido etc. De hecho, «todas las sociedades de la era de la información están penetradas, con diferente intensidad, por la lógica dominante de la sociedad red, cuya expansión dinámica absorbe y somete gradualmente a las formas sociales preexistentes» (Castells, M., 1998, p. 385).

---

<sup>2</sup> Sobre las consecuencias del proceso de alfabetización resulta imprescindible la lectura de McLuhan, M. (1985). *La galaxia gutemberg*. Barcelona: Planeta-Agostini. Desde una perspectiva más estrictamente educativa es de interés el trabajo de Clark, B. R. (1976): *Problemas sociales de la educación*. en Faris, R. E.: *Las instituciones sociales. Tratado de sociología-IV*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, p. 98

<sup>3</sup> Dos trabajos recientes de J. Ferrés han abordado los nuevos retos que surgen en una sociedad donde su universo cultural se encuentra fuertemente mediatizado por la cultura del espectáculo y sus dispositivos mediáticos. FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós; y Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Madrid: Paidós

<sup>4</sup> Sobre la importancia de lo que el autor ha definido como «tercer entorno» puede consultarse Echeverría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.; y (1999). *Los señores del aire*. Barcelona: Destino; también del mismo autor: (2002): *Ciencia y valores*. Barcelona. Destino, fundamentalmente el capítulo cuarto que lleva por título *Educación y nuevas tecnologías de la información y comunicación*.

Por ello, con independencia de las aportaciones que el uso de las nuevas tecnologías pudiera suponer para los procesos de aprendizaje<sup>5</sup>, es necesario tomar conciencia del nuevo escenario en el que se desarrolla la práctica educativa. Un escenario aparentemente desigual en el que «las tecnologías han generado instrumentos para determinar las percepciones y para producir recuerdos y mensajes subliminales que producirán efectos sobre las conductas de los individuos en los momentos oportunos» (Echeverría, J., 1994, p. 165).

## El cuestionamiento de la unidad de la educación

Muy relacionada con el desarrollo y penetración de las tecnologías, otra de las características más específicas de nuestras sociedades es lo que se ha venido en denominar la «pluralización de los mundos de vida», es decir, la quiebra de un orden social integrado y productor de sentido. «En muchos casos la pluralización ha llegado a afectar incluso los procesos de socialización primaria. (...) La consecuencia más importante de esto es que los individuos no sólo experimentan una multiplicación de mundos en su vida adulta, sino desde el comienzo de su experiencia social. (...) Ni que decir tiene que en los diversos procesos de socialización secundaria en la sociedad moderna (...) suele darse una pluralización de un orden superior. Muchos de esos procesos de socialización secundaria se encarnan en las instituciones de educación formal» (Berger, P.; Berger, B.; Kellner, H., 1979, p. 67).

Tomando en cuenta esto último, si repensamos ahora el ideal educativo surgido con la Ilustración, repararemos en que estaba basado en una nueva forma de consenso social que incluía un marco normativo y axiológico común. En tal sentido, el carácter reproductivo de los centros educativos cobraba sentido desde una definición sólida y compartida en el orden cultural y político, lo que suponía una cierta coherencia, en la práctica, entre distintas agencias de socialización.

En el escenario contemporáneo, la calle, la familia y los centros educativos representan cada vez menos un espacio integrado de coexistencia, de suerte que la experiencia en el medio escolar se encuentra cada día más alejada de otras experiencias

<sup>5</sup> No es este el lugar para analizar los eventuales beneficios de la introducción de las nuevas tecnologías en la práctica educativa. En todo caso un excelente resumen sistemático de sus potencialidades puede encontrarse en MCFARLANE, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid: Aula XXI-Santillana

propias de la vida cotidiana. En tal sentido, uno de los mayores problemas de la actividad educativa desarrollada en los centros es que «por su propia naturaleza no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición» (Arendt, H., 1996, p. 207). El corolario evidente es el establecimiento de un permanente conflicto entre agencias de socialización, entre formas de entender y vivir la educación y consecuentemente entre formas de definir su contenido.

En estas condiciones, la consideración durkheimiana sobre el carácter único y múltiple de la educación<sup>6</sup> adopta en nuestras sociedades un sentido problemático y diferente. La unidad de la educación era planteada por Durkheim desde el convencimiento de que «la sociedad no puede subsistir más que si se existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad» (Durkheim, E., 1975, p. 52). Empero, el carácter confuso de la homogeneidad contemporánea dificulta el consenso sobre aquello que debe ser perpetuado y reforzado por la educación. Y en este sentido, desde la consideración de la realidad escolar inmediata, la de las prácticas educativas específicas, las dificultades aparecen de manera mucho más evidente que si consideramos la cuestión en el marco de los grandes principios generales. Es por ello que la «gestión» de la heterogeneidad moderna constituye más el problema práctico de la educación que uno de sus aspectos complementarios.

## La gestión de la heterogeneidad: de la escuela selectiva a la escuela masa

Es precisamente ese carácter heterogéneo lo que aparece como otro de los rasgos específicos de los centros educativos en nuestras sociedades. La primera razón de ello es la llamada «democratización cuantitativa de la enseñanza» (González, T., 1998) que ha transformado el paisaje escolar, y que junto a la extensión de la enseñanza obligatoria en todo el contexto occidental europeo, constituyen los exponentes más claros del éxito del proceso de escolarización. Lo anterior ha ampliado y diversificado sobremanera las tipologías del alumnado, planteando en toda su intensidad el problema de

---

<sup>6)</sup> Este doble aspecto se encuentra en la base de la definición de E. Durkheim sobre la educación. Ver DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Op., cit.

conciliar la igualdad de oportunidades con el derecho a la diferencia. En estas condiciones la actividad educativa es cada vez más una consecuencia de las características específicas de la demanda.

De hecho, en la escuela-selectiva la diversidad del alumnado se identificaba fundamentalmente con la propia estratificación social y más tardíamente con el nivel socio-cultural de las familias. Sin embargo, una de las características específicas de la escuela-masa es que los ámbitos y las formas en que se concreta la diversidad del alumnado son muy variados. De una parte debe ser considerado todo el colectivo que presenta algún tipo de discapacidad bien sea de carácter físico, psíquico o sensorial; por otro lado, cabe identificar un segundo colectivo cuya problemática está más directamente relacionada con el medio social de procedencia, bien sea por tratarse de un medio socio-económicamente desfavorecido, por pertenecer a cualquier minoría étnica o provenir del colectivo de población inmigrante; por último, la diversidad se establece también por razones de género o de capacidades.

Adicionalmente, el tratamiento educativo a un colectivo tan complejo debe desarrollarse «en una sociedad inserta en una economía mundializada, globalizada, integrada en redes universales de comunicaciones, diversificada por efecto de la multiplicación centrífuga de las oportunidades económicas, sociales y culturales y por la atracción centrípeta ejercida sobre individuos y grupos de otras culturas». Ante semejante cúmulo de influencias y condicionantes no es de extrañar que la cuestión de los procedimientos pase a ocupar un lugar central en el debate educativo.

En este contexto, la respuesta de los centros educativos al reto de la heterogeneidad ha venido dada partiendo fundamentalmente de los principios de adaptación, integración e incluso personalización de los procesos educativos. Desde el punto de vista pedagógico todo ello se ha reflejado en una generalidad de los casos, en la opción por un sistema comprensivo<sup>7</sup>. La educación comprensiva es pues una propuesta metodológica con espíritu superador de las diferencias que distinguen al alumnado. Dicha propuesta no ha estado exenta de un intenso debate pues «en la mayoría de los países europeos que han abordado las reformas educativas en la segunda mitad del siglo XX, el debate sobre la comprensividad y el tratamiento a la diversidad constituye todavía hoy un lugar común, particularmente entre los docentes»<sup>8</sup> (Unceta, A., 2000a).

<sup>7</sup> El debate sobre la comprensividad ha dado lugar a una vasta producción en torno a esta cuestión. Con el máximo espíritu de síntesis, para un acercamiento al contenido de ese debate puede consultarse Leschinsky, A. y Mayer, K. V. (Eds.), 1990;.. Lang, P.; Fernández Enguita, M., 1990; Román Pérez, M. (Coord.), 1990

<sup>8</sup> Un análisis específico puede encontrarse también en el trabajo monográfico sobre la «Reforma Educativa en el Estado Español» de *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, 260, julio-agosto.

Además, las corrientes neoliberales en educación han mantenido una posición contraria a la comprensividad, priorizando los valores individualistas en las prácticas educativas (V.V.AA., 1999).

Más allá de este debate, que pertenece al campo más específico de la pedagogía, lo que el mismo denota es la inmensa dificultad derivada del carácter heterogéneo de nuestros centros educativos. Máxime si consideramos otra cuestión más, a saber, el tipo de vinculación que los educandos mantienen con los centros educativos. Pues «aunque estén la mayor parte del tiempo entre nosotros, la mayoría de los estímulos y de las informaciones significativas les vienen de fuera. Su vida en tiempo está en la escuela, su vida en intensidad está fuera» (Funes Artiaga, J., 1995, p. 32-34). La afirmación anterior es tanto más ajustada cuanto pensamos en escalas más avanzadas de edad, pero nos enfrenta directamente con el problema del «sentido» y su relación con la pérdida de identidad de los centros educativos.

## El problema del *sentido*: los docentes y el alumnado

Lo que se ha venido en denominar la pérdida de «sentido» (San Fabián, J. L., 2000; Álvarez Uriá, F., 1995) y sus problemas de identidad asociados, constituye otra de las cuestiones que afecta de una manera peculiar al campo de la educación y en concreto a los centros educativos. La cuestión del «sentido» está íntimamente relacionada con lo simbólico (Castoriadis, C., 1983; Habermas, J., 1989; Elías, N., 1994; Turner, V., 1984), aunque también con la propia articulación de la sociedad, con los vínculos que la unen y con los elementos que la cohesionan. En el caso de la educación y específicamente de las actividades que se desarrollan en los centros educativos, se trata de un problema global, que afecta por distintos motivos a la totalidad de sus miembros. Porque una de las cuestiones que influyen más en los propios centros es la pérdida de las grandes narrativas, lo que les ha despojado de sus dioses, siguiendo la terminología de Postman<sup>9</sup>. Es fundamentalmente debido a ello por lo que han dejado de crear «sentido» y han ido perdiendo su identidad. Se trata pues primero y fundamentalmente de un problema de los propios centros educativos, pero también de los colectivos que los integran.

<sup>9</sup> POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona. Eumo-Octaedro. El texto trata de una manera exhaustiva esta cuestión, procurando identificar las nuevas narrativas que puedan dar sentido a la actividad educativa.

De acuerdo a lo anterior, y vista la cuestión desde la perspectiva de uno de los colectivos, puede afirmarse que posiblemente nunca como ahora se ha manifestado un cuestionamiento tan profundo del sentido de la profesión docente. No queda tan lejos el tiempo en el que en el imaginario de una buena parte del profesorado, la profesión de enseñante era casi una profesión libre. El enseñante gozaba de una gran libertad de organización de una parte elevada de su trabajo y se asimilaba en muchos casos a un trabajador independiente que ejerce el monopolio de una competencia y de un servicio.

La puesta en cuestión de dicha situación «tiene mucho que ver, preferentemente, con la imagen que de la educación se modeló en el momento mismo en que se procedió a extender la escolaridad básica entre toda la población. Se generó entonces un conjunto de expectativas que la educación se encargaría de satisfacer, del que se derivan distorsiones y falacias múltiples sobre el poder y las virtualidades de la educación. Al tiempo, el universo moral y valorativo vigente hoy en nuestra sociedad, es manifiestamente divergente de aquel otro sobre el que se organizó la expansión escolar. Este conflicto en el terreno de las creencias sociales está produciendo, especialmente para el profesorado, efectos anómicos cruciales, el primero de los cuales redundan en el debilitamiento e inconsistencia de su posición social» (Ortega, F., 1989). De hecho como ya he expresado en otro lugar (Unceta, A., 2000b, p. 153-174), el profesorado sufre en ocasiones este proceso de cambio como una degradación insoportable del estatus material y simbólico de la profesión.

Tampoco el alumnado es ajeno al problema de articulación del «sentido» entre el plano individual y el colectivo, en este caso el escolar. «La cuestión que interesa, en este aspecto, es descubrir qué relación se establece entre aquellos mundos propios de los diversos grupos de edad y el mundo escolar» (Cardus, S., 2000, p. 85). Parece pues que el grado de afección o desafección está relacionado con la variable «edad», pero a falta de un análisis tipológico sí podemos señalar algunos indicadores que dan cuenta de una creciente desafección entre el colectivo de alumnos, como el bajo rendimiento escolar, el absentismo, el incremento de la conflictividad y la violencia escolar, la indiferencia, la falta de participación, o los problemas de convivencia. Puede aducirse que no todos son exclusivamente característicos del tiempo presente, pero lo realmente significativo actualmente es su intensidad y extensión a un colectivo cada vez más amplio.

Una de las causas de lo anterior puede encontrarse en «la autonomía creciente del mundo infantil y juvenil del mundo de los adultos. (...) Un mundo extraordinariamente autónomo y amplio, con un lenguaje propio, con gustos específicos y con

experiencias diferenciales. Y sobre todo, la existencia de un mundo infantil y juvenil opacos, casi impenetrables» (Cardus, S., 2000, p. 85). Este conjunto de evidencias y factores explicativos indican, en todo caso, la creciente ausencia de identificación simbólica e instrumental del alumno con el centro educativo. Considerada en un sentido restringido, la redefinición de esa relación «depende de dos cosas y solo dos: la existencia de narrativas compartidas y la capacidad de éstas para ofrecer una razón elevada para la escolarización» (Postman, N., 1999, p. 30). Desde una perspectiva más general esta «crisis de sentido» está determinantemente afectada por la influencia que el cambio social está teniendo sobre la actividad educativa.

## A modo de conclusión

La perspectiva que guía estos comentarios se basa en una concepción del hecho educativo como un fenómeno fundamentalmente dependiente de sus vinculaciones políticas y sociales, sean éstas de carácter macrosocial o microsociales. Mi convencimiento es que, tanto la educación en general como los centros educativos en particular, se sitúan en la intersección entre estas dos últimas dimensiones.

De hecho, la realidad de los centros educativos está íntimamente relacionada con el carácter cambiante de las sociedades, pero no entendido tal cambio como un conjunto de sucesos que van aconteciendo desde arriba hacia abajo en las distintas instituciones sociales. O por lo menos, no entendido exclusivamente de esta forma. Porque resulta también que el comportamiento de los actores sociales es determinante para comprender su propia percepción de las instituciones, en nuestro caso de los centros educativos, y por tanto para entender el clima social y educativo de estos últimos. En definitiva, influido por unos y otros, un centro educativo no es sino un escenario de la vida social<sup>10</sup>. Ahora bien, un escenario particular cuyo grado de dinamismo, eficacia y estabilidad depende de algunos factores.

La primera paradoja es que los centros educativos, que constituyen el medio para lograr la escolarización universal de la ciudadanía, son en cierta medida las víctimas

---

<sup>10)</sup> Expresada a través de conceptos muy diversos la idea de ámbito o escenario es esencial a la reflexión sociológica. Véase por ejemplo la noción de *bastidor* en Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: F.C.E.; la de *región* en Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires.; o la de *topos* en Martin Santos, L. (1988). *Diez lecciones de sociología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

del éxito del proceso de escolarización. Quiérase o no, los centros educativos se desarrollan a lo largo del siglo XX como organizaciones que adquirieron un carácter selectivo que aseguraba su autoproducción y autorregulación y los convertía en espacios relativamente protegidos y a su vez permeables a gran parte de los problemas sociales (Dubet, F, 1997, p. 85-112). Además, los valores transmitidos eran un reflejo bastante fidedigno de los definidos con carácter general para el conjunto de la sociedad.

Adicionalmente, la capacidad de los centros educativos de producir «sentido» y de representar la propia realidad social tiene que ver también con las motivaciones de los sujetos, fundamentalmente de los alumnos, que pueden estimar compatible su vivencia en el mundo escolar con otras prácticas y otros contextos de su actividad cotidiana. En buena medida por ello, «durante mucho tiempo se ha pensado que la escuela era una institución que transmitía a través de los conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica las normas y los valores generales de una sociedad (...) La escuela cristiana fabricaba cristianos, la de la república ciudadanos racionales. Efectivamente, esta escuela producía también campesinos, obreros, gestores, cuadros y funcionarios. Pero engendraba un tipo de sujeto considerado cada vez más autónomo que había interiorizado principios universales (...) Parecía capaz de formar en el mismo escenario, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadanos racionales y libres.» (Dubet, F, Martucelli, D., 1996, p. 11-12)

La distorsión de este paradigma escolar viene de la mano de un conjunto de transformaciones sociales sobre las que he tratado de reflexionar aquí, y cuyo impacto afecta, por una parte, al «sentido» de los centros educativos y a las tres dimensiones que los integran: sus fundamentos, unidad y finalidad<sup>11</sup>; por otra, al carácter de la vinculación y el compromiso escolar tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado; y en definitiva, a la capacidad de los centros educativos para desarrollar consistentemente su función, al estar estos últimos apoyados en determinados valores cuya penetración social es limitada.

En definitiva, en el tiempo de la escuela masa, es necesario desarrollar una tarea de integración de diversas experiencias, actitudes y formas de percibir la «educación». En otras palabras, repensar buena parte de la actividad educativa. Pues como bien ha recordado Gimeno Sacristán, la evidencia de «una sociedad cambiante debe mantenernos dispuestos a superar el modelo escolar que en cada ocasión parezca más propicio, de acuerdo con los nuevos papeles que a la escuela le quepan desempeñar en los distintos momentos de la dinámica evolución social» (Gimeno Sacristán, J., 1976, p. 127).

<sup>11</sup> La cuestión está extraordinariamente desarrollada por TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ URÍA, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 242, diciembre.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- BERGER, P., BERGER, B., KELLNER, H. (1979). *Un mundo sin bogar*. Santander: Sal Terrae.
- BERNAL CRUZ, F. J. (1985). *La extensión tecnológica del conocimiento*. Madrid: de la Universidad Complutense.
- CARDUS, S. (2000). *El d'esconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CLARK, B. R. (1976): Problemas sociales de la educación. en FARIS, R. E.: *Las instituciones sociales. Tratado de sociología-IV*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- DUBET, F. Y MARTUCCCELLI, D. (1996). *A L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París. Editions du Seuil.
- DUBET, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. En M. WIEVIORKA, *Une société fragmentée?* París, La Decouverte, 85-112
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ECHEVERRIA, J. (1994a). *Telépolis*. Barcelona: Destino.
- (1995b). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- (1999c). *Los señores del aire*. Barcelona: Destino.
- (2002d). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- ELÍAS, N. (1994). *Teorías del símbolo*. Barcelona: Península.
- (1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: FCE.
- FERRES, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós.
- (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Madrid: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma en educación*. Madrid: Visor.
- (1995). Yo no soy eso... que tú te imaginas. en *Cuadernos de Pedagogía*, 238 julio-agosto.
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1998). *Aprender para el futuro. Documentos de debate*. Madrid: Fundación Santillana.

- FUNES ARTIAGA, J. (1995). Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela. En *Cuadernos de Pedagogía*, 238, julio-agosto, 32-34.
- GALLOUEDEC-GENUIS, F. Y LEMOINE, P. (1986). *La informatización: riesgos culturales*. Barcelona: Editorial Mitre.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres.
- GOFFMAN, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu: Buenos Aires.
- GONZÁLEZ VILA, T. (1998). Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la Educación ecundaria en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro. Documentos de debate*. Madrid: Fundación Santillana, p. 99-112.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LANG, P. Y FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma en educación*. Madrid: Visor
- LESCHINSKY, A. & MAYER, K. V. (Eds.). (1990). *The comprehensive school experiment revisited: evidence from Western Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- MARTIN SANTOS, L. (1988). *Diez lecciones de sociología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MCFARLANE, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- MCLUHAN, M. (1985). *La galaxia gutemberg*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MONOGRÁFICO (1997). Reforma Educativa en el Estado Español, *Cuadernos de Pedagogía* 260, julio-agosto.
- ORTEGA, F. (1989). La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas. En *Revista de Occidente*, 97.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- ROMAN PÉREZ, M. (Coord.) (1990). *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, septiembre-diciembre
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TURNER, V. (1984). *El bosque de los símbolos*. Madrid: Taurus.
- UNCETA, A. (2000a). *Retos de la educación ante los procesos de transformación social, cultural y política en el final del siglo XX*. En VV.AA., *El bienestar de la cultura*. Bilbao: UPV/EHU

— (2000b). El desarrollo de la LOGSE en las Comunidades Autónomas. En Fundación hogar del empleado: *Informe Educativo 2.000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana, pp. 153-174

VV.AA. (2000). *El bienestar de la cultura*. Bilbao: UPV/EHU.

— (1999). *Neoliberalismo y escuela pública*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVÉS.

WIEVIORKA, M. (1997). *Une société fragmentée?* París: La Decouverte.

**Dirección de contacto:** Alfonso Unceta Satrústegui .Universidad del País Vasco. Facultad de CCSS y de la Comunicación. Departamento de Sociología . Barrio Sarriena s/n .48940, Leioa (Bizcaia), España. E-mail: alfonso.unceta@ehu.es