

# La condición posmoderna de la escuela<sup>1</sup>

Fernando Gil Villa

*Universidad de Salamanca. Departamento: Sociología y Comunicación.  
Facultad de Educación Paseo de Canalejas, 169,37008 Salamanca. Tlfno.  
(923)294630 (3393) E-mail: gilvi@usal.es  
(Recibido Mayo de 2007; aceptado Junio de 2007)  
Biblid (0214-137X (2007) 23; 41-66)*

## **Resumen**

Si analizamos la compleja relación entre el control social y la democratización como funciones y tendencias que acompañan la evolución de la escuela en la modernidad, podremos entender mejor las paradojas a las que se enfrenta en la actualidad. Basándome en una lectura de las obras de Foucault y de Luhmann intentaré comprender el impacto de la evolución cultural y las nuevas tecnologías en la organización de la escuela y en las estrategias de poder y resistencia de los actores escolares. Ante el desenmascaramiento de las funciones ocultas de la escuela moderna, ante la imposibilidad de lograr la inclusión social sin caer en el etnocentrismo, ante la tendencia a la autorreproducción del sistema escolar en condiciones de invisibilidad del poder, la escuela parece abocada a las salidas de la violencia – lo que incluye su extinción-. Por último se critican algunas de las medidas propuestas por la LOE ya que, a la luz del análisis realizado, no remedian el abocamiento a la violencia.

**Palabras claves:** Postmodernidad, Violencia escolar, Organización escolar, Resistencia, Valores culturales.

## **Summary**

If we analyse the complex relationship existing between social control and democratisation as functions and tendencies that go together with the evolution of schools all along modernity, we will be able to understand more clearly the paradoxes it is currently facing. On the bases of Foucault and Luhmann's works, I will try to understand the impact the evolution of culture and new technologies have on school organization as well as on school performers' strategies of power and resistance. In view of the unmasking of the hidden functions of modern schools and the impossibility of reaching social inclusion without falling in ethnocentrism, considering the tendency to self-reproduction of the school system under conditions of power invisibility, the school seems to be addressed to violence way-outs – which includes its extinction-. Finally, some of the measures proposed by the LOE are criticised due to the fact that, in the light of the analysis that has been carried out, they do not give a solution for the heading towards violence.

**Key words:** Post-modernity, school violence, resistance, cultural values.

## **Résumé**

Si nous analysons le rapport si complexe existant entre le contrôle social et la démocratisation, en tant que fonctions et tendances qui accompagnent l'évolution de l'école dans la modernité, nous pourrions mieux comprendre les paradoxes auxquelles elle doit faire face. En me basant sur une lecture de l'œuvre de Foucault et de Luhman, j'essaierai de comprendre l'impact de l'évolution culturelle et des nouvelles technologies sur l'organisation de l'école et sur les stratégies de pouvoir et de résistance des acteurs scolaires. Devant la découverte des fonctions cachées de l'école moderne, devant l'impossibilité de réussir l'insertion sociale sans tomber dans l'ethnocentrisme, face à la tendance à l'autoreproduction du système scolaire dans des conditions d'invisibilité du pouvoir, l'école paraît vouée à des issues de violence – ce qui comporte son extinction-. Finalement, nous critiquons certaines mesures proposées par la LOE, étant donné que, d'après l'analyse réalisée, elles ne règlent pas le problème inéluctable de la violence.

**Mots-clé :** Postmodernité ; Violence scolaire; Organisation scolaire ; Résistance; Valeurs culturelles.

**Sumario:** 1.- Introducción. 2.- La doble cara del autocontrol. 3.- Tolerancia. 4.- Resistencia. 5.- El ciclo de la violencia. 6.- El cierre de la escuela y de la universidad. 7.- Pruebas: niños y adolescentes violentos. 8.- ¿Soluciones?. 9.- Educación para la ciudadanía. 10.- Más “mates”...11.- ...y menos religión

---

<sup>1</sup> El lector deducirá el significado de “posmoderna” a lo largo del trabajo. Si de todas formas está especialmente interesado en una revisión de los debates respecto a ese concepto, sepa que he llevado a cabo una “limpieza lógica” del mismo en GIL VILLA, F. (2001: 24 y ss).

## 1.- Introducción

1789. Se pone en marcha una larga serie de normas que establecen las condiciones de la escuela.

1988. Se decretan en España los derechos de los alumnos. Comienzo del final de la escuela moderna.

Definición de escuela: conjunto de “instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que se sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligados al funcionamiento disciplinario.”<sup>1</sup>

¿Y qué significa “condición”? Condición es marchamo jurídico. Las condiciones son barreras que sirven para delimitar. La condición otorga estatus; habla a través de la autoridad: “En mi condición de profesor (de gobernante, de padre, de hombre de negocios), dispongo que:...” La escuela se establece sobre condiciones de autoridad.

Tras dos siglos de andadura por la senda de la modernidad, la escuela se des-condiciona, pierde su condición de institución moderna al dejar de cumplir las funciones manifiestas y latentes que cumplía<sup>2</sup>. En realidad las sigue cumpliendo, pero sin convicción, por pura inercia, de manera que se puede hablar de etapa final.

Para comprender la crisis de la escuela hay que prestar atención a los genes culturales con los que nace, los cuales se agrupan en dos tendencias contradictorias. Por un lado, la democratización; por otro, el control social. Democratizar es el objetivo declarado: educación universal y obligatoria como medio de distribución de las posiciones sociales de destino, como medio legítimo, –no sólo legal sino culturalmente sancionado- de conseguir el éxito. Controlar es la función oculta de la escuela. “Con el término educación –escribió el malogrado Carlos Lerena-, no estamos ante un concepto, sino ante un precepto: el precepto humanista en el que las clases dominantes del siglo de las Luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política”.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> VARELA Y ÁLVAREZ URÍA, (1991: 281)

<sup>2</sup> De ahí títulos como: *La cara oculta de la escuela* (ENGUITA, 1990)

<sup>3</sup> LERENA, 1983:9.

En efecto, la escuela inculca valores de una clase social determinada, la clase media. Valores como la competitividad, la orientación del logro, la posposición de gratificaciones, la predilección por la forma frente a lo material y otros más. El abrazo más o menos tormentoso de ambas funciones ha sido glosado por historiadores y sociólogos de la educación en los ochenta y los noventa. Lo que queda de ese tajo en el siglo XXI es asunto de arqueólogos –en el sentido que le daba Foucault-: inspección de las ruinas de la escuela moderna y del hombre; encontrar los circuitos por donde corría el agua que daba vida a la gran ciudad del sistema educativo. Su prospección servirá para explicar por qué las capas tectónicas de la cultura se han movido tan deprisa en los últimos tiempos, provocando terremotos que han dejado las calles de la superficie cortadas: la de la comunidad, la de la presencia, la de la calidad, y sobre todo la de tolerancia. Mostrarlas a vista de pájaro es el objetivo de este trabajo.

El control social y los derechos humanos, expresados en el contradictorio lema de la escuela, reprimir y liberar, avanzan durante doscientos años como dos corrientes subterráneas. De vez en cuando se tocan y saltan chispas, pero en general se mantienen separadas. Sólo al final del período se mezclan irremediabilmente en un sólo cauce. Entonces sus cargas de signo opuesto hacen estallar las contradicciones provocando la parálisis de la educación. Tras la explosión, el escenario se llena de personajes desorientados y dubitativos. Podemos observar la diferencia en el campo de la ficción. Los héroes aristócratas de las novelas decimonónicas reflejan en ocasiones la contradicción entre su posición social y los deberes que de ella se deducen y el sentido crítico derivado de la conciencia moral y la justicia.<sup>4</sup> Pese al sufrimiento que le causa dicha escisión, el personaje, mantiene el tipo, sale airoso de las situaciones conflictivas, encuentra una manera de conciliar ambos polos siendo fiel a su rol social y a los valores culturales que lo representan.

En la actualidad, sin embargo, el personaje va a la deriva. En vez de “mantener el tipo” con “elegancia”, se convierte en un espantajo tragicómico vestido con harapos, restos de antiguos trajes, papeles sociales tradicionales recompuestos a modo de collage estilo Warhol. El héroe ya no es el aristócrata, es decir, literalmente, el mejor, aquel que representaba la esencia de la humanidad tal y como la concibieron los griegos y los románticos –incluido Nietzsche-<sup>5</sup>, sino un espécimen de la burguesía que tomó el poder con la Revolución Francesa, cuando comienza nuestra historia. Tal vez, el personaje

---

<sup>4</sup> Por ejemplo Ross POLDARK, el protagonista de las novelas de Winston GRAHAM, con cuya versión televisiva crecimos los de mi generación.

<sup>5</sup> Me refiero a la interpretación que hace Simmel de Nietzsche (GIL VILLA, 1999:29).

que mejor lo representa es el de Woody Allen. Si el padre de familia, el político, el profesional, el profesor, se identifican con el personaje al que da vida este actor (todos somos Woody Allen)<sup>6</sup> es porque las contradicciones ya no son soportables; les han explotado dentro reventando su identidad. No saben quiénes son, se buscan desesperadamente. Pero la cuestión fundamental que entonces se plantea: ¿cómo van a poder educar, “en estas condiciones”, a sus hijos, a sus alumnos?

Para comprender mejor la condición posmoderna de la escuela habrá que analizar la composición de los dos polos de la contradicción (el control social y los derechos humanos), explorar sus relaciones, calcular su masa y energía. Sólo así podremos hacernos una idea de las magnitudes de la implosión. En realidad, podemos conseguir este propósito si seguimos los consejos de Luhmann y nos centramos en el polo negativo<sup>7</sup>, haciendo como si dejáramos el positivo como grupo de control a lo largo del análisis.

## *2.- La doble cara del autocontrol*

Cuenta Foucault que, en el siglo XVIII, la humanidad había ensayado ya casi todos los controles sociales posibles: la esclavitud, el vasallaje, la domesticidad. Solo quedaba uno: el control de los controles, el autocontrol. Bajo la forma de ascetismo había sido utilizado por minorías religiosas, pero a partir de entonces, inyectado a través del capitalismo puritano, se irá extendiendo por todo el mundo. La escuela moderna se pone en marcha al mismo tiempo que las “disciplinas”, “métodos de control minucioso y constante del cuerpo”<sup>8</sup>. La educación se convierte en materia profesional, la pedagogía se quiere ciencia y para ello se ayuda de la psicología. El autocontrol, en la versión de Foucault, es una de las hipótesis que sirven para explicar la invisibilidad del poder en la posmodernidad. El poder no se ve porque está dentro de nosotros.<sup>9</sup> Sin embargo, su interiorización, y la corriente de racionalización que marca, no acaba necesariamente en la atopía del mundo feliz de Huxley; no nos convierte en autómatas. En realidad, el autocontrol llevado al extremo tiene dos salidas: la violencia y la extinción. O bien uno pierde la paciencia, al estar siempre posponiendo el placer y prohibiéndose

---

<sup>6</sup> LUQUE, 2004.

<sup>7</sup> He tratado este tema, en Luhmann y más allá de este autor, en: “El negativismo como contexto cultural”, GIL VILLA, F. 2005:57 y ss.

<sup>8</sup> FOUCAULT, (1982: 141)

<sup>9</sup> La otra posibilidad es que el poder se haya evaporado. Infiltración o evaporación, demonio de posesión o fenómeno extraterrestre.

cosas, rompiendo de repente con todo, o bien tiene más paciencia que un santo, y entonces el cerco del autocontrol va estrechándose hasta que la energía disminuye al máximo... y se enfría. El ascetismo máximo acaba en un suicidio blanco en el que el sujeto pasa a fundirse con la naturaleza a través de la ataraxia, como en un sueño panteístico.

Uso conscientemente un supuesto funcionalista en esta argumentación. Se trata de un mímico impulso energético que se canaliza hacia fuera o hacia adentro y que tiene un tope. El bien necesita del mal para existir, como el placer necesita del sacrificio previo para ser paladeado. La violencia y la desaparición son las dos caras de un mismo fenómeno porque, pese a que parezca lo contrario, la paz máxima lleva a la muerte, que es la forma máxima de violencia.

No estamos hablando sólo de personas. Ambas salidas sirven para sujetos colectivos o instituciones, como la escuela. La escuela, como veremos, se vuelve violenta o pide la eutanasia. En ambos casos la tragedia que marca su condición posmoderna está servida.

En primer lugar ilustraré esta idea con dos argumentos, la evolución de dos conceptos claves para entender la escuela: el de tolerancia y el de resistencia. A renglón seguido explicaré cómo se produce el ciclo de la violencia con su doble cara. Por último, reflexionaré sobre las soluciones, posiblemente erróneas, por las que apuesta la nueva ley para acabar con la condición posmoderna de la escuela: la violencia.

### *3.- Tolerancia*

Somos más tolerantes que nunca con los inferiores, pero más intolerantes que nunca con los iguales. Esta proposición nos da la clave para hacer apuestas sobre el futuro de nuestra sociedad en general y de nuestra escuela en particular. La tendencia de la democratización consiste en la aparición de nuevos derechos para los que no han tenido -ni tendrán nunca en algunos casos, como en el de los animales- voz. El derecho positivo está dotado en esta fase histórica, todavía, de espíritu, de manera que el padre tolera más cosas que nunca a su hijo, no sólo porque sepa que tiene derechos sino porque está arrepentido de haber sido durante la mayor parte de la historia un terrible pater familias, un Júpiter devorador o un kafkiano, frío y ausente, modelo masculino. Y lo mismo, aunque en menor medida, podríamos decir del médico, del político y del profesor. La pedagogía ha llegado a ser calificada de carcelaria, sus métodos draconianos han estigmatizado a miles de personas. Tan

es así, que los primeros autores en analizar la cultura de la banda entre los adolescentes, vieron esa salida como la única para compensar el estatus y la autoestima de quienes se habían hundido por culpa del fracaso escolar —y recordemos que para un niño el fracaso escolar representa un fracaso en la vida—<sup>10</sup>

Ahora bien, ese mismo espíritu comprensivo, activado por la memoria histórica del autoritarismo —en el caso de nuestro país especialmente fuerte por la dictadura franquista—, se invierte en las relaciones entre iguales, de modo que en el salón de nuestra casa ya no aguantamos que el otro fume, como no aguantamos que ronque en el dormitorio. Nos exigimos a nosotros mismos más que nunca y creemos que es de justicia aplicar el mismo rasero a los que nos rodean. Nuestra coartada moral es siempre la misma, una variante del imperativo categórico kantiano: “si yo no se lo hago, ¿por qué me lo tiene que hacer a mí?” El resultado es una vida cotidiana difícil; tenemos la sensación, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, de que en cualquier momento algo que dijimos o que hicimos provocará en alguien una reacción no prevista. Como si la vida social fuera un campo de minas: “¿Sabe Vd. el daño que ha provocado al ecosistema tirando al suelo el envoltorio de su caramelo? ¿Sabe Vd. el daño que le ha hecho hoy a su pareja al hacer durante la comida cuatro comentarios negativos y sólo uno positivo?

Con estas preguntas, redactadas en tono jocoso, quiero llamar la atención sobre los posibles efectos perversos de este movimiento y de sus mencionadas bases filosóficas. Sin embargo, el lado trágico del argumento es otro. Porque aun suponiendo que la espiral de autoexigencia y exigencia a los iguales no provocara efectos ópticos monstruosos al ser proyectada en el espejo de las expectativas, responsable nada menos que de la identidad, sólo hace falta estirar un poco la proposición inicial que da pie a la reflexión para observar el peligro: llegará un momento en que no habrá más sujetos sin voz y todos seamos iguales ante la ley, de modo que sólo funcionará la falta de tolerancia. Una vez concluida la inmensa operación filosófica de la nivelación, llevada a cabo por la excavadora democrática que se puso en marcha en la Revolución Francesa, la violencia saltará en la vida cotidiana por razones puramente químicas, como una consecuencia lógica del incremento continuado de la exigencia de perfeccionismo en el otro. De momento, utilizamos la expresión coloquial: “no nos aguantamos ni la mitad que antes”. Pero adviértase la violencia potencial de estas situaciones.

---

<sup>10</sup> COHEN, 1955.

#### 4.- *Resistencia*

La tolerancia y la resistencia son hermanas. La reflexión sobre la tolerancia es general y sirve para todo el sistema social. Concretémosla ahora en el contexto escolar a través del concepto de la resistencia.

Hay dos formas lógicas de resistirse a una imposición: abiertamente o de forma indirecta. Las variaciones que admiten ambas formas, sin embargo, son menos evidentes, mostrando características y combinándose de forma específica en cada ámbito de la vida social. En el caso de la enseñanza, en la evolución del concepto de resistencia encontramos varias fases claramente diferenciadas. En primer lugar, se observa la tradicional forma de resistencia abierta, ejercida por un grupo de iguales que en el aula aparece claramente etiquetado. Cuando la resistencia abierta es de manual, puede ser analizada con los instrumentos teóricos de las subculturas de la desviación. A su vez, dentro de este grupo de teorías, las de la tensión representan el modelo más puro.<sup>11</sup> De acuerdo con ellas, los que se resisten lo hacen oponiendo una alternativa cultural opuesta a los valores de la clase dominante que realiza la imposición. Así, a los valores de clase media de la posposición de gratificaciones, gusto por lo abstracto, motivación para el logro, o autodirección y autocontrol a través de la interiorización de la obediencia, la subcultura juvenil de barrio bajo, étnica o no, opone el hedonismo, el apego a lo material, el determinismo o el pesimismo antropológico y el prurito de la rebeldía. Paul Willis aplicó este simplista esquema usado por los americanos de las strain theories a las aulas de ciertos colegios, llegando a hablar de cultura contraescolar, la cual sería una copia más o menos fiel de la cultura de resistencia de sus padres de clase obrera.<sup>12</sup> Todo el mundo conoce la resistencia abierta que practican los presuntos alumnos antiescuela: tiran tizas, hablan alto, se ríen, mascan chicles y usan los móviles. En la práctica, sin embargo, es muy difícil demostrar que esta resistencia está organizada. Muchas veces la organización es una proyección del investigador, que tiende a mitificar dando vida a conceptos que sólo están realmente vivos, como tipos ideales, en su imaginación. Es por eso que la historia que ha glosado los debates sobre el concepto de las subculturas ha llegado a la conclusión de que en muchos casos el grupo de chicos que se resisten abrazan una combinación de valores culturales entre los que hay algunos de clase media; o a esa otra según la cual no se trata de bandas sino de grupos de amigos efímeros que ni siquiera pueden considerarse muy amigos.

---

<sup>11</sup> "Las teorías de la tensión", en GIL VILLA, (2004:62 y ss).

<sup>12</sup> WILLIS, 1980 y 1988.



Más difícil de detectar es la resistencia que al parecer afloró en las escuelas a partir de las últimas décadas, y de la que dio algunas pistas Testanière.<sup>13</sup> Para comprenderla, sin embargo, habría que añadirle algunos ingredientes de la alforja de Durkheim y de Baudrillard, de Nietzsche, Deleuze y Foucault. Una vez mezclados todos ellos, podemos imaginar un tipo de resistencia prototípico de la forma indirecta.<sup>14</sup> Al hacerlo debemos ser conscientes de que de nuevo cometemos el mismo error que en el caso anterior, idealizamos algo que en la mayor parte de las aulas rara vez se da de forma pura. Sin embargo, nos ayuda a entender la tendencia a la que apunta la realidad.

En esta nueva fórmula, los alumnos no se agrupan en buenos y malos, impidiendo funcionar los mecanismos de manipulación de la teoría del etiquetado. Ningún líder para ningún grupo de antiescuela que pueda establecer alianzas ocasionales con los profesores y la dirección para que la escuela respirase. Ese pudo ser el sentido de los estallidos de rebeldía que sacudían la olla a presión que era el sistema escolar tradicional al principio y al final del curso, de igual forma que el carnaval permite al sistema social seguir funcionando bajo presión trescientos sesenta días al año, al servirle de válvula de escape durante una semana en la que la ruptura de normas está permitida. Sin embargo, en la nueva forma de resistencia, la respuesta de los estudiantes es la atonía. La falta de motivación los convierte, al menos aparentemente, en convidados de piedra que toman pacientemente nota de todo lo que dice el profesor, incluso los chistes, indicando así, simbólicamente, que no hay diferencia entre el contenido serio y la anécdota, entre las partes importantes de la lección y el ruido; es decir, reflejando así inconscientemente la desacralización de la cultura, su falta de autoridad por rebajamiento. Se trata de un acto de sabotaje a la ciencia que forma parte de la tradición subversiva de las vanguardias. Todo es arte, incluso un inodoro –Duchamp–<sup>15</sup>. Todo es ciencia, porque toda teoría encuentra en la posmodernidad puntos de apoyo y puntos de crítica, siendo imposible recurrir a un baremo universal que ordene los criterios y la clasifique en una única lista por orden de importancia. Los alumnos pueden desconectar del discurso del profesor escribiendo garabatos en el libro o en los apuntes en el caso de que se les prohíba utilizar al efecto aparatos electrónicos como el móvil. La apatía convierte el aula en un agujero negro en el que

---

<sup>13</sup> TESTANIÈRE, 1968.

<sup>14</sup> Gil Villa, 1994: 109 y ss. He tratado posteriormente el tema de la resistencia en referencia a los que viven de la basura y en la basura en Brasil (GIL VILLA, 2005: 129 y ss.) y a los jóvenes (GIL VILLA, 2007: 33 y ss.)

<sup>15</sup> RAMÍREZ, 1993.

profesor vuelca constante, pero inútilmente, su energía. Así es como se desgasta; viéndose absorbido por aquel agujero, siente que “predica en el desierto”. La falta de espejo -de interacción-, de hecho, podría desembocar en el mismo problema que el predicador en el desierto: la locura. Uno tiene el complejo de que “habla para las paredes”. El profesor está hablando solo; de los que hablan solos se dice que están locos. Es este el segundo motivo por el cual los profesores visitarán al psicólogo: el alumno anarca como interlocutor. El primero es la violencia, ser objeto del atentado del alumno anarquista. En comparación con éste último, la urgencia es menor, no hace falta ir al médico de guardia, puede incluso prestarse a terapias psicoanalíticas: “En primer lugar mi trabajo es absurdo (y por lo tanto buena parte de mi vida). En segundo lugar, siento que he perdido mi capacidad de comunicación (y por lo tanto buena parte de mi sentido como ser humano)”.

La resistencia directa o explícita es propia de la época moderna. Bebe del modelo ideológico de los anarquistas. La resistencia apática es propia de la posmodernidad. Invisible, pertenece al tiempo en el que su contraparte, el poder, se ha hecho invisible. Ahora bien, esto no significa que podamos partir la historia de la resistencia en la escuela en dos etapas. Ambos modelos pueden funcionar hoy, incluso en la misma escuela. Además, durante los últimos treinta años, el segundo tipo se ha ido desarrollando permitiendo hablar de subfases y nuevas variantes. El profesor puede ir al psicólogo con el síndrome del profesor quemado -burn-out teacher-, pero de forma colectiva necesita estrategias de defensa. El profesorado articula una ofensiva ante la resistencia amorfa de pantalla que ejerce el alumnado: en primer lugar se profesionaliza, estrechando los lazos corporativistas; en segundo lugar, acaba por usar el potente arma de las nuevas tecnologías. “Si no puedes con tu enemigo alíate con él”; si los alumnos de la generación audiovisual, que están siempre ante una pantalla, ejercen en el aula, como no podía ser menos, una resistencia pantalla que te absorbe y te hace sentir inútil, entonces, cuanto menos horas estén en la sala de aula, mejor. Recetemos nuevas tecnologías, nuevos métodos de enseñanza, programas interactivos para corregir los ejercicios, consultas en red, foros que sustituyan los debates. Se trata, en definitiva, de una forma sutil de quitárnoslos de encima. Excusas -racionalizaciones-, muchas: que puesto que no se puede ir en contra de las nuevas tecnologías es mejor adelantarse a ellas; que con menos educación presencial el alumno se esfuerza más individualmente; que el aprendizaje es más divertido al contar los programas educativos con efectos especiales, como en las películas; que al trabajar más en casa se eliminan los inevitables sesgos sexistas y sociales del etiquetado por parte del profesor.

Se ve ya cómo la escuela camina hacia la salida B que antes mencionábamos: su extinción. Porque nuevas tecnologías implica, en el fondo, educación a distancia. Hoy nos encontramos en el inicio de esta subfase.

Ahora bien, cabe imaginar, como si se tratara de una partida de ajedrez, cuál será la respuesta del alumnado ante esa nueva ofensiva del profesorado que destruye la resistencia al acabar con el grupo de iguales: la falsificación, la copia. Hacer trabajos collage con restos del rincón del vago punto com, o simplemente que alguien nos haga el trabajo. En efecto, la falsificación lleva a la sustitución. El alumno se va y deja trabando a otro – persona o máquina- por él. De esta forma, si en la etapa anterior se atentó contra el pilar fundamental de la presencia al acabar con el grupo de iguales, en ésta última fase se acaba con el último de los pilares que mantienen en pie la relación de enseñanza, la identidad, lo cual concuerda con la crisis de identidad del sujeto posmoderno como homo sociologicus<sup>16</sup>. Para controlar el fraude en materia de identidad, el profesorado se vería obligado a instalar cámaras en la habitación del alumno, algo que atentaría contra el derecho a la intimidad. De esta forma el círculo se cierra. Los derechos fundamentales, después de doscientos años de desarrollo, acaban limitando las estrategias de los actores escolares, cerrando las puertas del laberinto de la resistencia, impidiendo que la escuela renazca de sus cenizas como el Ave Fénix, cuando esté del todo muerta.

## 5.- *El ciclo de la violencia*

El sufijo meta está de moda en nuestros días. Hablamos de metaliteratura, de metahistoria. ¿De dónde le viene al moderno esa manía de mirarse y hurgarse en el ombligo? De intentar convertir el deseo en discurso, podría decirnos Foucault.<sup>17</sup> A partir del siglo XVIII, abundaría Luhmann, los sistemas sociales comienzan un lento movimiento de repliegue sobre sí mismos (observación de segundo grado), estimulado por la creciente complejidad que han ganado. En el sistema científico, por ejemplo, las publicaciones ya no pueden limitarse a proyectar la verdad sino que deben reflejar el modo en el que se ha captado. O en el sistema artístico, la idea de que la obra copia la realidad es abandonada, de modo que “el ámbito de lo accesible para el arte se expande”.<sup>18</sup> Es cierto que siempre hubo retratos donde los pintores se observaban, pero incluso ese “espejo” ha evolucionado hasta llegar a un

---

<sup>16</sup> TOURAINE, 1993:447.

<sup>17</sup> FOUCALT, (1992:29). Precisamente Lyotard dedicó su opúsculo *La condition postmoderne* al análisis del discurso.

<sup>18</sup> LUHMANN, (1997: 111,112)

segundo grado, tal y como ilustran esos retratos derivados del arte pop en el que, de cerca, vemos un puzzle abstracto de celdas, mientras que de lejos divisamos la figura. La inversión de la reflexión es perfecta, no es acercándonos sino alejándonos como nos entendemos mejor, lo cual está de acuerdo tanto con las reglas de la sociología fenomenológica como con la necesidad señalada por Bachelard y Bourdieu de extremar la “vigilancia de la vigilancia” o la “vigilancia epistemológica”, respectivamente<sup>19</sup>. Las enseñanzas de Alfred Schutz, su idea de poner entre paréntesis la realidad que se da por sentido<sup>20</sup>, es versionada en el terreno pedagógico de forma magistral por Paulo Freire. Sólo tomando distancia del objeto podemos, paradójicamente, llegar a aproximarnos a él, comprendiéndolo mejor, como en el caso de una mañana cualquiera.<sup>21</sup> Sería incluso posible deducir que la autonomía del profesorado depende en buena parte de que el profesor haga ese esfuerzo personal de reflexión.

Pero, ¿cómo repercute esta tendencia en la práctica? En primer lugar aumentando la complejidad del sistema educativo, haciéndolo más pesado y burocrático. Cada profesor se ve obligado a presentar un programa académico explicando no sólo los objetivos y los contenidos, sino los métodos y un sinnúmero de aspectos.<sup>22</sup> Todo debe quedar por escrito, aunque sea en la red, reflexiones detalladas sobre lo que se pretende hacer durante el curso y cómo se hará, sobre el sentido que tiene en sí y en relación con otras cosas. Proliferan los controles en nombre de la calidad, y al profesor se le exige o se le anima

---

<sup>19</sup> SÁNCHEZ DE HORCAJO, (1979:71).

<sup>20</sup> SCHUTZ, 1971.

<sup>21</sup> FREIRE, (1997:124)

<sup>22</sup> Precisamente en el momento en el que estoy redactando esto me llega una comunicación con la información que debo aportar al Decanato de la Facultad de Educación acerca de la materia que voy a impartir el curso próximo. Para que el lector se haga una idea de la *locura metodológica*, he aquí los apartados: 1) Datos de la asignatura y datos del profesorado, 2) Sentido de la materia en el plan de estudios –a) bloque formativo al que pertenece la materia, b) papel de la asignatura dentro del Bloque formativo y del Plan de Estudios, c) Perfil profesional-, 3) Recomendaciones previas, 4) Objetivos de la asignatura (Generales y Específicos), 5) Contenidos, 6) Competencias a adquirir –a) Específicas: en relación a conocimientos, habilidades y actitudes; b) Transversales: Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas-, 7) Metodologías, 8) Previsión de Técnicas (Estrategias) Docentes, 9) Recursos, 10) Evaluación –a) Consideraciones generales, b) Criterios de evaluación, c) Instrumentos de evaluación, d) Recomendaciones para la evaluación, e) Recomendaciones para la Recuperación.

encarecidamente para que, además de reciclarse en las materias objeto de su magisterio, forme parte de comisiones, asociaciones y organismos que proliferan como setas dentro y fuera del centro educativo. Además de saber enseñar debe ser pedagogo y psicólogo, educador social, educador de adultos, animador cultural y gestor. Para todas estas funciones, en teoría, existen especialistas, pero en la práctica deben ser realizadas por los docentes de a pie, ya que la administración no invierte lo suficiente y ya que el discurso social dominante es el del super-profesor, una especie de héroe todo terreno.

Es obvio el estrés que añade este componente a las dificultades que ya de por sí tiene planteada la docencia con la resistencia de los estudiantes al conocimiento hoy en día, así como con la falta de normas y actitudes disciplinarias. A ello debe sumarse el efecto cultural de la reflexión y la reflexividad que impera fuera de la escuela. Si al aumentar los conocimientos de psicología para andar por casa, después de leer las revistas del quiosco, muchas personas revisan sus estrategias de acción, será lógico esperar que también el profesor lo haga en sus clases. Si nosotros dejamos de comernos un huevo frito a pesar de que nos apetezca, a diferencia de nuestros abuelos, debido a que conocemos los problemas asociados al colesterol que contribuye a aumentar; si de ese ejemplo podemos extraer la consecuencia de una disminución progresiva de la acción del moderno que vendría a ser sustituida por la reflexión en el posmoderno, es lógico pensar que en el contexto educativo no sólo se advertirá como en otros lugares, sino más si cabe, debido a que la enseñanza trabaja con la reflexión.

La condición posmoderna, en este sentido, apunta a la saturación de información, aumentando la sensación de complejidad y de inestabilidad básica que padecemos por no poder controlar y prever nuestro mundo. Por todas partes nos bombardean con efectos sorpresa, consecuencias no deseadas de nuestras acciones. Si a ello sumamos la constante revisión histórica acusadora de etnocentrismo dominador en todos los ámbitos, público y privado –desde el colonialismo hasta el hogar patriarcal–, con el complejo de culpa que provoca, el resultado será la parálisis y la inhibición. Mejor no hacer nada para no interferir. De repente, todos nos convertimos al taoísmo, que es una manera eufemística de decir que en la posmodernidad nos volvemos más conservadores que nunca. El problema es que al extremar las precauciones por vivir en una sociedad de riesgo, al extremar la reflexión y la responsabilidad, al reprimir la espontaneidad al máximo, la violencia salte por los aires. Porque a diferencia de los verdaderos taoístas, nosotros no hemos suprimido el deseo, que es el motor de la modernidad occidental. Y por eso seguimos siendo postmodernos, es decir, en parte modernos. Pero la presión socializadora de nuestra sociedad

en el éxito casa mal con el conservadurismo como actitud vital; la combinación es, nunca mejor dicho, explosiva.

## *6.- El cierre de la escuela y de la universidad*

Las características principales de los sistemas sociales complejos que se pliegan sobre sí mismos son, según Luhmann, el cierre y la autorreproducción. Son autorreferenciales. Y esa es la tendencia que encontramos literalmente en los centros educativos, pero de forma trágica, porque se planta sobre una paradoja. Y es que resulta curioso que justamente cuando la universidad española se incorpora al espacio europeo, se dote de una ley que la convierte en la entidad más autónoma de su historia. Es obvio que autónoma significa autorreferencial, y la prueba de que se da la condición de autorreproducción es la tradicional denuncia de prácticas endogámicas que en ella tienen lugar y que es de suponer que con la nueva ley aumenten. Un botón de muestra: “La OCDE –reza un titular de un diario nacional- pide a España eliminar las trabas a la contratación de investigadores extranjeros”.<sup>23</sup>

Pensemos ahora en la escuela, la hermana pequeña de la universidad. También allí encontramos siniestras contradicciones. Se supone que en los tiempos que corren la escuela debería abrir sus puertas a la comunidad, ser ella misma ejemplo de comunidad. Debería no sólo invitar a los abuelitos a jugar y enseñar a sus nietos recitas de cocina, no sólo convertirse en centro de educación de adultos no formal, sino que además debería ella misma reforzar las relaciones intracomunitarias. Uno espera que la autonomía y autorreproducción de la escuela ayuden a reforzar la comunidad escolar aunque sólo sea porque, como en el Decamerón, los actores se verán forzados a compartir el tiempo tras sus muros. Pero lejos de darse cualquier tipo de promiscuidad, como en el cuento, las relaciones entre profesores, alumnos y padres disminuyen y al mismo tiempo se hacen vuelven más tensas. Todos ellos se comportan como actores racionales dispuestos a invertir el mínimo tiempo y esfuerzo para conseguir sus objetivos: los alumnos y los padres, el título; los profesores, su paga.

Según la ley, el centro debería ser algo más que un mercado donde se compran títulos. Pero la realidad lo desmiente. Los profesores, alejándose del prototipo romántico del docente vocacional, no sacrificarán su tiempo libre explicando la lección al alumno retrasado. Los padres, por su parte, ya no estarán dispuestos como sus propios padres a entregar su tiempo libre, además

---

<sup>23</sup> El País, 3 de abril de 2007.

de su dinero, a sus hijos. También ellos tienen derecho a seguir aprendiendo, creciendo, así que se matricularán de idiomas o de cocina, detrayendo, inevitablemente, trágicamente, tiempo de la familia. El pragmatismo y el egoísmo son valores culturales de nuestro tiempo, para bien o para mal. Dichas actitudes pueden explicarse fácilmente. Los profesores han perdido prestigio social a pasos agigantados. Es lógica su reacción de mirar hacia las profesiones liberales –médicos y abogados- y querer imitarlas. Sólo que al hacerlo, optan por un modelo de relaciones autoritarias con los subordinados basadas tradicionalmente en la autoridad. El paciente no le dice al médico cómo hacer su trabajo. El cliente tampoco a su abogado. Como ahora los subordinados están protegidos, viéndose obligados a ser tolerantes con ellos, la autoridad se ejerce indirectamente, contra terceros. ¿Por qué tendría que decírselo al profesor el padre del alumno? De esta forma, la participación de los padres en el centro educativo es boicoteada en la práctica haciendo que el gobierno comunitario a través del Consejo Escolar se quede en agua de borrajas.<sup>24</sup> Y puesto que la falta de comunidad viene dada por la evolución cultural, será posible encontrarla también en los centros concertados, y dentro de ellos en los religiosos, que son la mayoría. Si el signo de los tiempos es el pragmatismo y el egoísmo, esos valores no son precisamente muy evangélicos que digamos. La crisis de la religión católica en países como España, su dificultad para llegar a los jóvenes –la práctica totalidad declara no asistir a misa y muy pocos son los que admiten rezar-<sup>25</sup>, debería verse reflejada obligatoriamente en las escuelas. Y en efecto, si nos metemos dentro de los centros de enseñanza católicos y los investigamos, observaremos que el objetivo de formar una gran familia, tal y como rezan los idearios y documentos de carácter propio, es una mera utopía. Ya no hay casi educadores religiosos, de manera que la atmósfera religiosa acaba perdiéndose, máxime cuando sus directores se ven obligados a optar por estrategias de puro pragmatismo para competir en resultados académicos con los centros públicos.<sup>26</sup>

Ni rastro pues de la comunidad. Sumemos a ello que sus defensores, legisladores incluidos, tendrían problemas para defender su punto de vista en un debate. Porque la comunidad es un conjunto de personas unida por las emociones, de forma que en un momento dado es capaz de cerrarse como una piña y defender a sus miembros aunque éstos hubieran roto con las reglas y valores de la democracia. En otras palabras, la comunidad es un modelo de relaciones sociales compatible con la autonomía y la autorreproducción, y por

---

<sup>24</sup> GIL VILLA, 1994 Y 1996.

<sup>25</sup> GIL VILLA, (2007:106)

<sup>26</sup> GIL VILLA, 1992.

eso mismo no está exenta del riesgo de podredumbre. Todo lo que está cerrado corre el riesgo de morir por contaminación y putrefacción.

Sin embargo, no es este el camino que parece estar tomando la escuela -y la universidad- como sistema social autorreferencial. La escuela se va cerrando cada vez más sobre sí misma, cierto, pero en su interior... cada vez hay menos gente. En el futuro, en las escuelas, clausuradas, no habrá nadie, salvo ordenadores dormidos, es decir en modo de espera, como en el viejo sueño japonés de fábricas sin hombres. Por fin se habrá cumplido la profecía de Foucault: la desaparición del hombre. La escuela estará cerrada, sí, pero porque la relación pedagógica se habrá trasladado al hogar telemático. Las nuevas tecnologías facilitarán la coartada para acabar con el doloroso divorcio que se da actualmente entre el deseo y la realidad, entre la comunidad como utopía y el pragmatismo egoísta de los actores escolares. Este divorcio, como todos los divorcios, provoca hoy en día un cruce de acusaciones que acaba haciendo más difícil si cabe la convivencia. Los profesores echan la culpa a los padres y los padres a los profesores. Los unos por los otros, la casa sin barrer, es decir, los niños y los adolescentes pasando cada vez más tiempo solos, sin la compañía de los adultos, desorientados, a la deriva. Ante este panorama, las nuevas tecnologías aparecen en el horizonte como una auténtica tabla de salvación a la cual todos se apuntan, para mitigar el malestar que reina hoy en la enseñanza. Pero tiene un precio: la extinción, no sólo de la comunidad, que ya estaba muerta en la práctica, sino de la relación pedagógica presencial y por lo tanto de la escuela.

Hay una complicación. Sobre el problema de la comunidad, que apunta así hacia la salida (violenta) de la aniquilación de la escuela, se monta el problema de la calidad, también bajo la forma de paradoja. Después de doscientos años de evolución, los egresados del sistema educativo moderno deberían ser seres humanos más perfectos que sus abuelos, pero no es así. El modelo de gestión que se ha ido calando en la cultura organizacional de las escuelas es el eficientismo, cuyo objetivo es lograr los mejores resultados en el menor tiempo posible. La concepción subyacente de este enfoque es clara: ve al alumno como un recipiente, un disco duro en el que se puede y se deben verter cantidades infinitas de conocimiento, de acuerdo con el refrán: el saber no ocupa lugar. Los indicadores de eficacia se divulgan en revistas especializadas y se enseñan a los profesores. La expresión evaluación de la calidad invade la atmósfera escolar. De forma más o menos explícita, se acelera la competencia entre los docentes para ver quién hace más actividades, quién toma más iniciativas en el terreno de las experiencias pedagógicas. Igual que en la absurda y desquiciante carrera de la autorrealización personal, en la que los



individuos compiten directa o indirectamente por amistades y amores ostentando currículos llenos de viajes a países exóticos, hobbies variados, cursos de idiomas, deportes y todo un conjunto de cosas y actividades heterogéneas; de la misma manera, los docentes compiten en grados de excelencia. En ninguno de los dos casos las listas se publican. En realidad, no existen dichas listas, pero sí una aproximación a las mismas. Todo el mundo sabe que fulanito es una persona más interesante que menganito porque está siempre haciendo cosas nuevas, creciendo, como se dijo antes; todo el mundo sabe que el profesor tal se mueve mucho más que el profesor cual.

Moverse, ese es el lema, aunque sea sin ton ni son. No importan los criterios que impriman coherencia en la trayectoria, no importa la solidez de la personalidad. De hecho, la mayoría de los que se mueven mucho, son sujetos histéricos. La pregunta es: ¿hay algo más incompatible con la buena docencia que el estrés y la histeria? ¿No dice otro refrán que la paciencia es la madre de la ciencia? El profesor o la profesora histéricos corren el riesgo de aumentar su sadismo y de fomentar agresividad en sus alumnos al contagiar su nerviosismo. Si en el mundo acelerado en el que vivimos, estar estresado es echar leña al fuego de la violencia, más lo será en el contexto escolar, porque allí ese fuego arde con más facilidad que en otros. Sabido es que el estudio, como actividad escolar, es más estresante que la mayor parte de los trabajos.<sup>27</sup> En las aulas, casi todo lo que se hace es evaluado constantemente, los resultados comparados y hechos públicos; los competidores -los alumnos-, son homogéneos, tienen la misma edad y se hallan físicamente atados, encadenados a un espacio reducido donde pasan horas intentando comprender lo máximo posible. Pero la escala de eficiencia es por definición infinita e incluso un trabajo sobresaliente podría haberse hecho mejor. Siempre es posible haber aprendido más, haber hecho un mejor trabajo. Esto significa que siempre hay, para todo el mundo, una cierta dosis, mayor o menor, de frustración garantizada.

A la escuela le gusta más castigar que recompensar. Un ejemplo: el un profesor sólo puede dar un diez por ciento de matrículas de honor, la máxima nota. Sumemos a esto la falta de afectividad. El papel tradicional del profesor implica distancia y seriedad. Nada de preocuparse por los problemas personales del que tenemos enfrente, nada de refuerzos positivos constantes que potencien la autoestima. En la escuela moderna, doscientos años después de su nacimiento, el aprendizaje sigue siendo individual, memorístico y abstracto, desconectado de la resolución de problemas, la asociación de ideas y temas y la dinámica de grupos. Por último, existen factores coyunturales que empujan en

---

<sup>27</sup> BIDWELL Y FRIEDKIN, 1988:464.

el mismo sentido. Cuando se pone en marcha la LOGSE, muchos profesores del antiguo BUP siguen funcionando con la idea de que los alumnos de la enseñanza secundaria va a ir a la universidad, aplicando criterios de exigencia no apropiados para una etapa terminal. De esta forma, acaban fomentando el rechazo de buena parte del alumnado al sistema escolar.<sup>28</sup>

No es pues de extrañar que ir a clase no sea una tarea agradable para muchos, y menos que los alumnos no salgan de la escuela convertidos en la flor y nata de la raza humana, seres satisfechos con sus vidas y con unas pautas para enfrentarse a la inestabilidad del mundo actual. Y no es por falta de alternativas. Durante su larga andadura, aparecieron caminos diferentes, tanto en lo que se refiere a la organización y gobierno de los centros, como en lo que tiene que ver con la pedagogía. De Summerhill a la Escuela-Ciudad, de Freinet al Aprendizaje Basado en Problemas, pasando por Freire. Todas estas y muchas otras experiencias fueron sin embargo desechadas por la escuela de masas moderna. Una de las notas más curiosas de la conservación de las ruinas de esta escuela es el cinismo que la envuelve como un velo fantasmagórico: en las actuales Facultades de Educación, las actividades desviadas son clasificadas como experimentos pedagógicos y convertidas en preguntas de examen para los futuros profesores.

La escuela, que debería servir precisamente para educar en la virtud de la serenidad, para coger un poco de aire en el vertiginoso mundo de la globalización y las tecnologías, se convierte en un avispero que aumenta el estrés y las actitudes negativas ante los demás y ante la vida. El punitivo ambiente escolar hace que la reflexión propia de la actividad intelectual deje de ser placentera. Ahora bien, puesto que fuera de la escuela se extienden cada vez más, como vimos antes, los procesos de reflexividad, existe el riesgo de que los alumnos salgan se muestren especialmente sensibilizados, saturados, predispuestos negativamente hacia las instancias de la razón y de la conciencia. Por otro lado, la obsesión por el eficientismo acaba con la paciencia. Pero la paz es el resultado de una actitud y de un ritmo de vida paciente. Por lo tanto, la escuela no sólo no educa en la paz sino que educa en la violencia.

## *7.- Pruebas: niños y adolescentes violentos*

El 30 de marzo de 2007 la agencia Efe difundió la siguiente noticia: seis niños de una escuela de Roma jugaban en el patio con cuchillo de cocina y amenazaron a su profesora cuando intentó detenerlos. Los padres se hacían

---

<sup>28</sup> FEITO, 2002: 79.

cruces, pero la verdad es que los estudios basados en autoinformes que hemos realizado entre escolares, demuestran que en los últimos años se han incrementado las conductas violentas admitidas. Si en 1995 admitían haber cometido actos vandálicos el 16%, en el 2006 era el 23%. Los que se admiten haberse envuelto en peleas pasan del 17 al 38% y los que han conducido sin carné, del 22 al 30%.<sup>29</sup>

Porcentajes	1995 <sup>30</sup>	1995 <sup>31</sup>	2006 <sup>32</sup>
Vandalismo	16,3	16	23,4
Conducir sin permiso.	22,5	20	30%
Riñas, peleas	17,2	16,2	38,2
Robar en tienda	26,3 (alguna vez)	23,2 (alguna vez)	31,6

El perfil del adolescente infractor se diluye. La conducta es asumida por igual entre los que estudian en colegios públicos y privados, entre chicos y chicas, entre los de pueblo y los de ciudad, entre los que viven en barrios populares y los que viven barrios de clase media, y entre los que tienen padres con estudios superiores y padres con estudios primarios. Así pues, la condición posmoderna violenta de la escuela no es una especulación teórica ni una exageración fruto de generalizar sucesos extraordinarios recogidos por los medios de comunicación, sino un hecho.

## 8.- ¿Soluciones?

Un hecho que pide a gritos soluciones. Sin embargo, antes de proponer una medida, debemos analizar en profundidad el problema y comprender sus

<sup>29</sup> Encuesta realizada a 2.006 estudiantes españoles (exceptuando los de Ceuta, Melilla y las Comunidades Insulares) de 14 a 18 años que cursan Enseñanzas Secundarias en centros públicos (Gil Villa, 2007:42).

<sup>30</sup> Muestra Nacional del Equipo Rechea, de la Universidad de Castilla-La Mancha.

<sup>31</sup> Muestra regional (Castilla-La Mancha) del Equipo Rechea, en el mismo año.

<sup>32</sup> Estudio de la Universidad de Salamanca, muestra nacional.

causas profundas, porque sino corremos el riesgo de que no funcione. Las propuestas de la LOE que entrarán en vigor durante el curso 2007-2008 no parecen pensadas por alguien que comprende la evolución cultural de nuestra sociedad y nuestra escuela.

## *9.- Educación para la ciudadanía*

Lección de sociología de la educación. Los clásicos. Max Weber: la escuela como equivalente funcional de la iglesia. El Estado moderno – entendido como grupo social que consigue la dominación sobre el resto-, no puede imponerse sólo por la fuerza; necesita de la ayuda de asociaciones hierocráticas, es decir, de instituciones capaces de socializar en masa para conseguir la conformidad hacia el orden social de la forma más espontánea posible<sup>33</sup>. La escuela es la única institución capaz de realizar esta función una vez que la iglesia pierde su poder de convocatoria. Fin de la lección, volvemos a la realidad.

La realidad es que en la España gobernada por los socialistas en el año 2007, son sobre todo los conservadores los que denuncian el adoctrinamiento que supone, por definición, una educación para la ciudadanía. Este fenómeno nos causa sorpresa. Ya sólo falta, pensamos con ironía, que los neocon tengan como libro de cabecera el reprimir y liberar de Lerena.<sup>34</sup> Al estudioso de la sociología y de la historia de la educación le debe parecer que el mundo, en éste, como en otros muchos aspectos, se ha vuelto del revés.

Por el otro lado, suponemos que es legítimo que el intelectual que antaño criticó la función oculta de la escuela de masas de crear buenos ciudadanos y buenos trabajadores, hoy participe de alguna forma en la programación de la formación ciudadana. Sin duda estos autores deben ser mucho más cuidadosos que sus antecesores de la Ilustración a la hora de manejar el peligroso aparato de inculcación ideológica. Sin duda, antes de inyectar los valores en el cuerpo del alumnado, los habrán separado de la paja antidemocrática. Sin duda, en suma, la operación se realizará con más higiene, de forma que el riesgo de coger una enfermedad en el hospital de la escuela disminuya. Pese a todo, sin embargo, no deja de ser contradictorio el hecho de que se recete parte de la misma medicina de la que antes se sospechó, administrada de la misma forma, vía oral-curricular. De forma que aunque los

---

<sup>33</sup> JEREZ MIR, 1990.

<sup>34</sup> LERENA, 1983.

riesgos sean menores, no han desaparecido. La nueva Educación para la Ciudadanía pretende desarrollar los derechos humanos, pero:

1) No es posible separar los derechos humanos que pretende desarrollar la nueva Educación para la Ciudadanía, de los valores culturales que benefician a una parte de la población. No es posible porque topamos con la paradoja del etnocentrismo.

Observémoslo con un par de ejemplos. La integración de los gitanos en un aula con payos puede enfrentarse a la oposición del patriarca de la comunidad, amparado en las razones que podría haber aprendido de la sociología de la educación: “Nos negamos a que nuestros hijos aprendan vuestras materias con vuestros métodos, a que sufran el shock lingüístico del código elaborado<sup>35</sup>, a que estudien sentados y de forma individualizada, encerrados entre cuatro paredes y al margen de la naturaleza, en suma, nos negamos a que se haga con ellos violencia simbólica inculcándoles un arbitrario cultural, que es el que a vosotros os conviene, de forma que se les etiquete de mal alumnos y se les condene al fracaso escolar.

Segundo ejemplo. En Francia optan por eliminar todo símbolo religioso en las aulas con la pretensión de lograr así la neutralidad cultural. En España, algún colegio ha habido en el que un grupo de padres de alumnos ha pretendido imitar a nuestros vecinos arrancando los crucifijos de las paredes.<sup>36</sup> Pero se trata de un vano e ingenuo intento. Si los artífices de la ley francesa hubieran leído a sus compatriotas, tales como Bourdieu y Passeron, sabrían que de los conceptos que acabamos de recoger en el párrafo anterior se deduce que la neutralidad curricular no es posible, por definición.<sup>37</sup>

2) Las acusaciones de etnocentrismo a los modernos han llegado tan lejos que han dejado sin sentido oficios y actividades. Después del libro de Geertz sobre el impacto de la posmodernidad en la antropología<sup>38</sup>, es difícil hacer las maletas para ir a la selva a estudiar a los indios. Sobre nuestra conciencia de occidentales pende la espada de Damocles de la aculturación.

---

<sup>35</sup> BERNSTEIN, 1985.

<sup>36</sup> El País, 21-02-2006.

<sup>37</sup> BOURDIEU Y PASSERON, 1977. Cómo influyen las actitudes por clase social en la interacción que se da en el aula y en el fracaso escolar: BOURDIEU Y PASSERON, 1967,

<sup>38</sup> GEERTZ, 1989. Véase el capítulo segundo de la tercera parte de Teoría sociológica de la Educación (Gil Villa, 1994).

Colonialistas, racistas, etnocentristas, imperialistas, son las acusaciones que resuenan por doquier. Incluso la ingenua fotografía al lado de un cachorrito desnutrido en la sabana africana, o la lado de un saharauí desdentado en el desierto, es dudosamente ética. Es discutible defender que el cachorrito murió de inanición porque era el dictado de la naturaleza cuando nosotros comíamos chocolatinas energéticas mientras lo grabábamos. Es discutible la utilización del saharauí para vender estética o falsa solidaridad en nuestro círculo de amigos burgueses. El único gesto capaz de apartar esa espada de Damocles es el que propone Rorty: defender nuestros valores a sabiendas de que no son los mejores.<sup>39</sup> Pírrica victoria, falsa salida, pues la pregunta que podrán entonces hacernos es: “Le honra a Vd. el reconocer que no es el centro del universo, pero dígame: ¿hasta dónde está dispuesto a defender sus valores occidentales?” Porque, ¿qué más da si uno cree que su valor no es el mejor, sino simplemente el suyo, si de hecho está dispuesto a luchar por él? De esta forma el conflicto no se evita. La violencia acecha de nuevo.

### *10.- Más “mates”...*

Recuerdo la sorpresa que me causó la primera charla que tuve la oportunidad de dar en una universidad del sur de Brasil, cuando vi a los estudiantes tomar tranquilamente mate mientras me escuchaban. Desde el primer momento me pareció que, a pesar del poder estimulante de hierba mate, su consumo ritualizado contribuía a crear un clima de tranquilidad que favorecía el gusto por la reflexión. Esta fruición es una de las muchas diferencias que separan la educación en Latinoamérica de la educación que tenemos en el Viejo Mundo. Pues bien, los alumnos españoles no van a tomar mate en las escuelas, sino una ración doble de las tan temidas matemáticas. Y no lo van a hacer jugando con la Nintendo DS a través de juegos como Brain Training, sino al viejo estilo, basado en la clase magistral que usa la explicación abstracta desconectada de los problemas reales.

Puede que a nuestros jóvenes les falten dosis de sacrificio en su socialización, como forma de recuperar el sentido de la realidad que han perdido, como ayuda para orientarse en el proceloso mundo de la adolescencia posmoderna. Pero no podemos olvidar que el tan cacareado hedonismo juvenil es una simple reacción lógica a una familia patriarcal y machista, a un estado autoritario y a una escuela igualmente autoritaria; en suma, a una sociedad moderna que en realidad ha estado tradicionalmente anclada en el sacrificio. Un sacrificio basado en dogmas religiosos o en principios autoritarios irracionales.

---

<sup>39</sup> RORTY, 1991. GIL VILLA, (2001:45) y GIL VILLA, (2005:73)

Esa clase de sacrificio debió introducirse en nuestra cultura a través de las éticas puritanas que están en el origen del capitalismo<sup>40</sup>, y hoy sería la responsable del malestar de muchos hombres y mujeres que deben asistir a terapias en las que aprende a redescubrir el placer en sus diferentes dimensiones (elemental, mental, emocional, sensual, sexual y espiritual)<sup>41</sup>. Pero esto no sería necesario si la enseñanza que se ofrece en nuestras escuelas hubiera logrado ofrecer fórmulas de aprendizaje en las que se equilibra el sacrificio con el placer. Un sacrificio moderado y racional, no basado en el ejercicio sádico de la autoridad ni en la vuelta a formas de vida primitivas o premodernas –sectarias-. Como esto no ha ocurrido, y ante la pedagogía tradicional, estresante, competitiva, teoricista y abstracta y tendente al sadomasoquismo, la respuesta de los jóvenes es el hedonismo radical y descontrolado, así como la violencia. Y hete aquí que el artífice de la ley, en vez de impulsar aquellas fórmulas, acaba impulsando medidas disciplinarias que echan más leña al fuego del sufrimiento. No querías caldo, pues toma dos tazas. Más matemáticas, y de las de siempre. A través de este gesto se cuele la cara menos amable del socialismo. Parece que el legislador no se ha autoevaluado lo suficiente: en los últimos años, las medidas prohibitivas y sancionadoras que se han producido desde la óptica sacrificial, han aumentado (se persigue fumar, beber alcohol, correr en la carretera; aumentan las sanciones para los escolares, etc.), como si hubieran sido inspiradas por el viejo fantasma del estajovínismo y el autoritarismo de la izquierda.

Ahora bien, por otro lado aparecen nuevas medidas de protección de lo sujetos excluidos, mujeres, inmigrantes o personas dependientes. De esta forma, las políticas públicas acentúan la contradictoria tendencia cultural profunda que señalamos al principio: más tolerancia con los desiguales, más intolerancia con los iguales. Dicha contradicción tiene un aspecto negativo que se desplaza con el tiempo: A medio plazo, mientras las desigualdades persisten o son todavía potentes, crea malestar a través de las comparaciones. Entre las capas más bajas de la población autóctona francesa y española, por ejemplo, comienza a cundir la sensación de injusticia al ver que a la hora de conseguir una vivienda de protección oficial o una plaza en una escuela pública, tienen prioridad los inmigrantes. En segundo lugar, en un momento posterior e ideal en el que las desigualdades se han corregido lo suficiente hasta dar con una situación social óptima, sólo funcionará el mecanismo de la intolerancia. Tanto en un momento como en otro, se está fomentando indirectamente la violencia. En la medida en que las políticas públicas estimulan esta tendencia

---

<sup>40</sup> WEBER, 1973.

<sup>41</sup> Como ejemplo, véase la propuesta de RESNICK (1997)

contradictoria, alientan también y a su pesar la violencia. La única forma de neutralizarla es a través de medidas que equilibren los polos del sacrificio y el placer de la socialización en su justa medida. El Estado no puede obligar a las familias a adoptar este tipo de fórmulas socializadoras, pero si puede implantarlas en la escuela.

### *11.- ...y menos religión*

Se conceden menos horas a la religión porque se está en contra del adoctrinamiento, pero al mismo tiempo se educa para la ciudadanía, con lo cual se cae en el mismo problema. Mejor hubiera sido organizar el currículo de la vieja materia de forma que los alumnos pudiesen aprender las características de las distintas religiones, con especial atención a la católica. La educación religiosa es importante en nuestra época por dos razones fundamentales:

En primer lugar porque buena parte de los conflictos más graves que nos acosan tienen color religioso. En nuestro país, el atentado terrorista que más víctimas se ha cobrado, el 11M, fue perpetrado por individuos que actuaban movidos por causas religiosas. Los grupos musulmanes radicales más activos incluyen en sus programas la recuperación de Al Andalus. ¿Cómo es posible que precisamente en esos mismos años la ley que regula la educación disminuya la educación religiosa? ¿No es acaso la escuela el medio más potente para lograr la convivencia entre los inmigrantes musulmanes y los alumnos autóctonos mayoritariamente católicos?

Pero hay otro motivo. La mayor parte de los jóvenes son nihilistas, no creen en nada. No se trata del nihilismo por convicción tradicional, asociado por ejemplo a ideologías como el anarquismo, sino de un vacío general que rodea sus vidas al faltar la dimensión trascendental y espiritual. Este fenómeno contribuye a aumentar su desorientación. La falta de Dios y de dioses, en el sentido que le da a la divinidad la cultura clásica grecolatina, limita la identidad del menor a la dimensión del consumo y del éxito. Pero como la escuela tampoco educa el deseo, la probabilidad de que éste se encauce por el río del materialismo aumenta. Al destruirse los anticuerpos sociales que el joven ha tenido hasta ahora para combatir el virus de las aspiraciones infinitas del que hablaba Durkheim<sup>42</sup> -y uno de los cuales era precisamente la religión-, los menores sienten la tentación de procurar el éxito en sus vidas, en la mayor medida posible, a través de medios no legítimos, entre los que se encuentran los violentos.

---

<sup>42</sup> Refiriéndose al suicidio anómico (1982).



La religión católica puede ser tan sectaria como cualquier otra, algo que desgraciadamente ha demostrado durante mucho tiempo. Sin embargo, bien encauzada, puede ser un antídoto excelente contra la intolerancia. Los valores de los Evangelios no sólo son compatibles con la cultura occidental de los derechos fundamentales, sino que además, al estar centrados en el concepto nuclear del perdón, muestran toda una pedagogía de la educación para la paz y la solidaridad. Sin embargo, el anticlericalismo de la clase política progresista gobernante en España cierra este camino.

Dicho camino es uno más, y lo que en este trabajo he intentado mostrar es precisamente cómo, unas veces por culpa de fenómenos culturales profundos y anónimos, y otras por culpa de actores con nombres y apellidos – como en este último caso-, el caso es que la escuela de nuestra época se encuentra en una encrucijada sin saber adónde tirar. Todos los caminos parecen estar cortados por los escombros de las contradicciones de la modernidad. Cada vez se nota más el humo de la violencia.

## Referencias

- Bernstein, B. (1985), “Clase social, lenguaje y socialización” en *Educación y Sociedad*, nº.4.
- Bidwell, Ch.E. y Friedkin, N.E. (1988), “Sociology of Education”, en Semelser, N.J., *Handbook of Sociology*, Beverly Hills: Sorige.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977), *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona: Labor.
- Cohen, A. (1955), *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, Illinois: Glencoe.
- Durkheim, E. (1982), *El suicidio*, Madrid: Akal.
- Enguita, M. (1990), *La cara oculta de la escuela*, Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. (2002), *Una educación de calidad para todos*, Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982), *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997), *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d’água.
- Geertz, C. (1989), *El antropólogo como autor*, Barcelona: Piados.
- Gil Villa, F. (1992), *Escuela pública o escuela privada*, Salamanca: Amarú.
- Gil Villa, F. (1994), *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca: Amarú.
- Gil Villa, F. (1996), *Sociología del profesorado*, Barcelona: Ariel.
- Gil Villa, F. (1999), *El mundo como desilusión. La sociedad nihilista*, Madrid: Libertarias.
- Gil Villa, F. (2001), *Individualismo y cultura moral*, Madrid: CIS.

- Gil Villa, F. (2002), *La exclusión social*, Barcelona: Ariel.
- Gil Villa, F.(2004), *La delincuencia y su circunstancia. Sociología del crimen y la desviación*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gil Villa, F. (2005), *Elogio de la basura. La resistencia de los excluidos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gil Villa, F. (2007), *Juventud a la deriva*, Barcelona: Ariel.
- Jerez Mir, R. (1990), *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Lerena, C. (1983), *Reprimir y liberar*, Madrid : Akal
- Luque, R. (2004), *Todos somos Woody Allen. Neurosis y exclusión social en su cine*, Sevilla: Signatura.
- Lytard, F. (1979), *La condition Postmoderne*, Paris: Les éditions de Minuit.
- Ramírez, J.A. (1993), *Duchamp. El amor y la muerte*. Madrid : Siruela.
- Resnick, S. (1997), *Reencontrar el placer*, Barcelona : Urano.
- Rorty, R. (1991), *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1979), *La cultura. Reproducción o cambio*, Madrid: CIS.
- Schutz, A. (1964), *Collected Papers*, Vol. II. La Haya: Martinus Nijhoff Pub.
- Testanière, J. (1968), “Le chahut traditionnel et le chahut anémique”, *Revue Française de Sociologie*, nº. 8.
- Touraine, A. (1993), *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Varela, J. y Álvarez F. (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Weber, M. (1973), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona: Península.
- Willis, P. (1980), “Shop Floor Culture, Masculinity and the Wage Form”, en Clarke, J., Critcher y Jhonson (eds.), *Working Class Culture*, Londres: Hutchinson.
- Critcher y Jhonson (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal.