

# FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

---

---

*Gonzalo Jover Olmeda*  
Universidad Complutense de Madrid

Fechas de recepción y aceptación: 20 de enero de 2011, 14 de febrero de 2011

*Resumen:* La Educación Secundaria ocupa el núcleo del sistema educativo por su carácter de transición entre la unicidad de la Educación Primaria y un mundo de opciones diversas. A ésta se le asignan dos grandes funciones que, según como se planteen, pueden llegar a ser contradictorias. Por un lado, a la Educación Secundaria le corresponde trabajar la inmersión más profunda en los valores de la cultura, lo que podríamos llamar la función de formación académica o liberal. Por otro, se le asigna también la preparación para la vida del trabajo, lo que podríamos llamar la función de preparación profesional. El artículo analiza, desde distintos puntos de vista, las posibilidades de articulación de estas dos funciones. En primer lugar, se realiza un esbozo legislativo. A continuación se proponen dos diferentes modos de entender esa articulación, según dos perspectivas sobre las relaciones de la escuela y el mundo exterior, para situar más tarde la discusión en el marco de comprensión de la relación educativa como una relación de mediación. El artículo finaliza con algunas orientaciones para la acción.

*Palabras clave:* Educación Secundaria, educación liberal, formación profesional, continuidad y discontinuidad, relación educativa.

*Abstract:* Secondary Education is at the core of the education systems due to its transitional place between the uniqueness of primary education and a world of different options. It has to accomplish two major functions that may become contradictory. On the one hand, secondary education must carry out with the deeper initiation of students in the values of culture, what we might call the function of academic or liberal education.



On the other, it must also prepare for working life, what we might call the function of professional training. The article examines, from different points of view, the possibilities for articulating these two functions. First, it brings an outline of the Spanish legislation on the matter. Then the author proposes two different ways of understanding that articulation according to two perspectives on the relation of the school and the outside world. Later the discussion is placed within the framework of understanding educational relationship as mediation. The article ends with some guidelines for action.

*Keywords:* Secondary Education, liberal education, vocational training, continuity and discontinuity, educational relationship.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria constituye actualmente la piedra de toque de los sistemas educativos. El Banco Mundial, por ejemplo, la describe en estos términos:

La Educación Secundaria es una puerta a las oportunidades y a los beneficios del desarrollo económico y social. La demanda de acceso a los niveles más altos de la educación está creciendo espectacularmente a medida que los países van alcanzando la universalización de la Educación Primaria. El esfuerzo global de una educación para todos añade ímpetu al crecimiento de la Educación Secundaria. Por otra parte, la globalización y la creciente exigencia de una fuerza de trabajo más sofisticada, combinadas con el crecimiento de las economías basadas en el conocimiento, dan un sentido de urgencia a la mayor demanda de Educación Secundaria.

En el mundo actual, la Educación Secundaria tiene una misión vital, que combina las peculiaridades de ser al mismo tiempo terminal y preparatoria, obligatoria y postobligatoria, uniforme y diversa, general y profesional. La Educación Secundaria está siendo reconocida como la piedra angular de los sistemas educativos en el siglo XXI. Una educación secundaria de calidad es indispensable en la creación de un futuro brillante, tanto para los individuos como para las naciones (World Bank, 2010).

El uso de varios conceptos dicotómicos en esta descripción pone ya de manifiesto la complejidad de la Educación Secundaria, a la que habitualmente se han asignado dos funciones que, según cómo se planteen, pueden llegar a ser antagónicas. Por un lado, a la Educación Secundaria le corresponde trabajar la inmersión más profunda en los valores de la cultura, en la comprensión del mundo que nos rodea, lo que podríamos llamar la función de formación académica o, como se ha denominado tradicionalmente, la educación liberal. Por otro, se le asigna también la preparación para la vida del trabajo, lo que podríamos denominar la función de preparación profesional.



En nuestro sistema educativo, el bachillerato es el tipo de Educación Secundaria específicamente orientado a la primera función, y la formación profesional a la segunda, mientras que la Educación Secundaria Obligatoria, ya desde su nacimiento con la LOGSE, supone una combinación de ambas. Según esta ley, la ESO tiene por finalidad “transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato” (art. 18).

Ahora bien, la manera de articular estas dos funciones supone uno de los aspectos más conflictivos de los sistemas educativos. ¿Deben darse juntas? ¿Deben ir por separado? ¿Cuándo conviene iniciar la separación? ¿Según qué criterios?

En este artículo, comenzaré esbozando la articulación de estas dos funciones en las regulaciones legislativas sobre Educación Secundaria en nuestro país a lo largo de las últimas cuatro décadas. A continuación, delinearé dos posturas enfrentadas acerca de esta articulación, según dos maneras diferentes de entender la relación de continuidad o discontinuidad de la institución educativa con el mundo exterior. Después, situaré la discusión en el marco conceptual más amplio de la educación como relación de mediación entre educador, educando y mundo. Por último, propondré algunas conclusiones a modo de ideas directrices que orienten la acción en el debate en torno a las funciones de la Educación Secundaria.

## 1. ESBOZO LEGISLATIVO

La Ley General de Educación de 1970 estableció en su artículo 20 que:

20. 1. Al término de la Educación General Básica, los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar. Aquellos que no reúnan las condiciones anteriormente citadas deberán realizar pruebas de madurez, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.
2. Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título a que se refiere el párrafo anterior, recibirán un certificado de escolaridad.
3. El certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en los centros de Formación Profesional de primer grado. El título de Graduado Escolar permitirá además el acceso al Bachillerato.

Se abría con esta diferenciación la llamada doble vía tras la Educación Básica: una, la académica, para quienes tenían éxito, y otra, la profesional, para los que no lo tenían. No deja de sorprender la forma en la que, a lo largo de su articulado, la ley configuraba



estas dos opciones educativas. Mientras que el bachillerato se perfilaba como una etapa estrictamente educativa, centrada en la inmersión cultural, la formación del carácter, los valores cívicos, etc., la formación profesional tenía un sentido mucho más restringido, de naturaleza utilitaria, como si la preparación para el ejercicio de una profesión no tuviese nada que ver con la educación del carácter o la identidad cívica de los individuos.

Es verdad que en esta ley existía ya la intención de no conformar estas dos funciones como dos mundos separados y se establecía la necesidad de facilitar la interacción entre los diferentes niveles y opciones educativas bajo un principio de educación permanente.

Las consecuencias de esta regulación son, en cualquier caso, bien conocidas y supusieron la identificación de la función profesional como una vía alternativa de menor valor frente a la ruta principal de la formación académica, que proporcionaba el bachillerato.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) quiso remediar, con mayor o menor fortuna, esta situación, mediante la imbricación de ambas funciones. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la dimensión profesional se presentaba unida a la académica, como formación profesional de base. En la postobligatoria se modificaron los sistemas de entrada, de modo que tanto para el acceso a la línea profesional, los ciclos formativos de grado medio, como a la línea académica del bachillerato, se requería estar en posesión del graduado en Educación Secundaria Obligatoria. A su vez, para acceder a la formación profesional de grado superior se exigía haber pasado antes por el bachillerato. La LOGSE preveía también la posibilidad de acceso a ambos niveles de la formación profesional sin la titulación correspondiente, mediante la realización de una prueba para la que, en el caso de la formación profesional superior, se pedía tener cumplidos los veinte años de edad, lo que, en el fondo, suponía estimular el paso por el bachillerato, apoyado, además, por la posibilidad de convalidaciones. Una modificación posterior de la LOGSE redujo en dos años la edad mínima de realización de esta prueba para los alumnos procedentes de los ciclos de grado medio, y abrió la posibilidad de sustituirla por unas enseñanzas complementarias, medidas que facilitaron el paso directo de un nivel a otro<sup>1</sup>.

La LOGSE se inspiraba en su regulación en el principio de comprensividad, que traduce el viejo lema socialista de escuela única, o la misma educación para todos, y que se refleja también en la inexistencia de opciones educativas diferenciadas en las etapas obligatorias, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. En la aplicación de este principio se ha querido ver una de las principales razones del fracaso de la LOGSE, medido en términos de los bajos niveles obtenidos en

<sup>1</sup> La modificación fue introducida por la *Ley 55/1999, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales, administrativas y del orden social*, art. 69 (BOE 312 del 30 de diciembre de 1999).



las pruebas internacionales y el elevado número de alumnos que no logran finalizar la escolaridad obligatoria con éxito.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que nunca llegó a aplicarse, suponía un cambio de orientación, al romper con el criterio de comprensividad y establecer diferentes itinerarios en la Educación Secundaria Obligatoria. La LOCE introdujo, además, los Programas de Iniciación Profesional, que sustituían los Programas de Garantía Social, con la posibilidad de comenzar a los 15 años, por tanto, sin la necesidad de alcanzar la edad de finalización de la ESO.

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) se ha considerado en muchos aspectos una solución intermedia entre la LOGSE y la LOCE. Suprime los itinerarios de ésta, pero establece la posibilidad de una organización flexible de las materias comunes y optativas del último curso de la etapa obligatoria, de modo que puedan organizarse formando opciones. Además, apoya la continuidad en la línea de Formación Profesional mediante diversas medidas, como cursos preparatorios de las pruebas y exenciones (éstas previstas ya en la LOCE) que faciliten el acceso desde los ahora llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial a la formación profesional de grado medio, y de ésta a la formación profesional superior. La posibilidad, anunciada hace unos meses por el ministro de Educación, en el transcurso de las negociaciones del malogrado pacto social por la educación, de abrir itinerarios al final de la ESO, uno más encaminado hacia la formación profesional y otro hacia la académica, ha vuelto a reavivar la discusión.

## 2. LA ESCUELA Y EL MUNDO EXTERIOR. ¿CONTINUIDAD O DISCONTINUIDAD?

Las ambivalencias de las regulaciones legales acerca de la forma de articular la doble función de la Educación Secundaria dan prueba del carácter complejo del debate, a menudo deudor de perspectivas políticas enfrentadas acerca del modelo de sociedad deseable. Pedagógicamente, éste reproduce dos diferentes posiciones acerca de la educación y la función de las instituciones educativas, la escuela en un sentido amplio, con respecto al mundo exterior, tal como podemos ver en el pragmatista John Dewey y el filósofo político Michael Oakeshott<sup>2</sup>.

John Dewey es el teórico por excelencia de la idea de continuidad, principio de raíz evolucionista que se concreta pedagógicamente en la noción de la educación como crecimiento. Para Dewey, el crecimiento se basa en la inmadurez del ser humano en la época infantil. Ahora bien, inmadurez no significa carencia en relación con la plenitud del mundo adulto, sino posibilidad de crecer. La mayor dependencia que, debido a su

<sup>2</sup> He abordado esta diferenciación más ampliamente con respecto a la función cívica de la educación en Jover (2008).



inmadurez, tiene el niño en comparación con la que tienen las crías de los animales oculta dos poderes positivos. En primer lugar, sus mayores dotes sociales. Los niños “pueden salir adelante con su incapacidad física por su capacidad social” (Dewey, 1995: 47). El segundo rasgo que revela la dependencia es la plasticidad del ser humano, esto es, “la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de la experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder *desarrollar disposiciones*. Sin él es imposible la adquisición de hábitos” (ibíd.: 48).

La escuela es la institución que permite la continuidad de la experiencia entre unas generaciones y otras, de modo que cada una no tenga que empezar siempre de nuevo. Un presupuesto esencial de la filosofía de la educación de John Dewey es que esta continuidad no puede producirse, sin más, por transmisión directa. Escribe:

El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por medio del ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional (ibíd.: 30-31).

La escuela nace cuando las sociedades se complican tanto que esta tarea no puede quedar simplemente encomendada a la influencia asistemática del entorno social. La escuela representa, de este modo, una reproducción del ambiente social, mediante la ordenación, la selección y la ampliación de las influencias.

Johnston sugiere que para Dewey “el crecimiento como continuidad emerge como un autosostenido y autoperpetuante *telos* de indagación” (Johnston, 2006: 109). El crecimiento, como la vida, es un proceso sin un *telos* prefijado. Él mismo es su fin. El crecimiento humano consiste en un ajuste cognitivo entre el organismo y el medio que, a través de la ordenación, el control, la experimentación, etc., permite responder a la problematicidad del presente y predecir el futuro, de modo que puedan surgir nuevos ajustes. La posibilidad de experiencias satisfactorias, de experiencias que anuncien continuidad, depende de este ajuste cognitivo de acción en el medio, que nunca



es individual, sino que se produce en el ámbito de una comunidad de problemas y soluciones compartidas. Para Dewey, la comunidad democrática, y por tanto una escuela que reproduzca la clase de condiciones y experiencias que ésta ofrece, es la que mejores posibilidades proporciona para un crecimiento de este tipo, pues la democracia se basa en la idea de una comunidad de indagación libre en la que la búsqueda de soluciones se libera del peso del autoritarismo.

Oakeshott representa la figura antitética de Dewey, “que podría considerarse un arquetipo de todo aquello a lo que Oakeshott dedicó su carrera, si no para combatirlo, sí al menos para dar un testimonio eficaz en contra” (Purcell, 2003: 1). Este alejamiento es patente en sus respectivas concepciones de la educación y la escuela.

Para Oakeshott, la necesidad de aprender es el precio que tenemos que pagar los humanos por nuestra condición de seres inteligentes. Somos lo que aprendemos, nuestra propia historia autorrepresentada. El aprendizaje en el que llegamos a ser humanos no consiste en una adaptación a las circunstancias, como sucede en los organismos biológicos, ni en una adquisición de hábitos o destrezas sociales, sino en un compromiso (*engagement*) autoconsciente. Tampoco es el proceso teleológico de despliegue de una supuesta *humanitas*. La vida es una aventura en la que el ser humano confronta el mundo en el que vive, no tiene ni curso ni fin predeterminado. El mundo que habita no está compuesto de cosas, sino de acontecimientos descifrables. Es “completamente un mundo humano, no porque esté compuesto de seres humanos y sus artefactos, sino porque todo en ese mundo es *conocido* por él en términos de lo que *significa* para él. Un ser humano está condenado a ser un aprendiz, porque los significados tienen que ser aprendidos” (Oakeshott, 1989: 23). El mundo humano es un mundo de significados.

Correlativamente, las instituciones educativas no son lugares para crecer o para aprender a pensar. Estas actividades tan inespecíficas son tan imposibles como una orquesta que no toque ninguna música. Lo que caracteriza a la escuela es su retiro (*seclusion*), su desvinculación (*detachment*) del aquí y el ahora. La escuela es un espacio de iniciación, “un lugar aparte” en el que el aprendiz es liberado de las limitaciones de su circunstancia local. El aprendizaje instrumental, de las contingencias del vivir, es auténtico aprendizaje, pero no es ni el único ni el más importante. El ser humano no es un mero buscador de satisfacciones contingentes, sino alguien que, desde siempre, se ha embarcado en aventuras intelectuales, morales y emocionales. Su identidad de explotador de recursos es evanescente e instrumental con respecto a estas otras actividades de comprensión de sí mismo. Estas comprensiones son ellas mismas invenciones humanas, y sólo pueden apreciarse por el aprendizaje, de modo que incluso en las circunstancias más difíciles los seres humanos las han llevado consigo y las han transmitido a los más jóvenes mediante canciones e historias.



En cualquier ocasión que tenían, reservaban lugares y situaciones especiales dedicados a este aprendizaje, y hasta los tiempos recientes las escuelas y las universidades fueron esos lugares de aprendizaje, puestos al abrigo de las demandas de la utilidad para no distraerse de su ocupación con estas aventuras y expresiones de autocomprensión humana (ibíd.: 27).

Este tipo de ocupación es lo que se ha llamado educación liberal. Su función no es proporcionar información sobre la naturaleza humana, porque no hay tal naturaleza. El ser humano es una aventura histórica y cultural. La educación liberal es la invitación a tomar parte en una conversación cuyos lenguajes son los diferentes modos de conocimiento que configuran la cultura: las ciencias naturales, la historia, la filosofía, la poesía, etc. Aprender consiste en saber reconocer y discriminar estos lenguajes, familiarizarse con las condiciones de su pronunciación y hablarlos. Éste era el cometido de las instituciones de educación en el pasado. En ellas, cuando el aprendiz metía en su cartera el trabajo para llevárselo casa, introducía siglos de aventura intelectual humana. Frente a esta imagen, el mundo actual de los aprendices está lleno de seductoras trivialidades que no invocan a la reflexión ni a la elección, sino a la participación inmediata.

En estas circunstancias, la escuela es notablemente irrelevante. En gran medida, ha renunciado a su carácter de lugar aparte, donde se pueden escuchar frases de otro tipo y se pueden aprender otros lenguajes diferentes al del apetito. Ya no proporciona retiro, ni ofrece liberación. Su mobiliario son los juguetes con los que quienes llegan están ya familiarizados. Sus virtudes y vicios son los del mundo de alrededor (ibíd.: 41).

Estos dos ejemplos que he mostrado permiten comprender bien las raíces profundas del debate entre las funciones de la Educación Secundaria. Dewey es uno de los principales representantes del pragmatismo americano, una filosofía caracterizada, como escribió Richard Rorty, por su negativa “a dar crédito a la distinción entre conocer y acomodarse, entre tener contacto con la esencia y meramente arreglárnosla con lo accidental” (Rorty, 1997: 39). Para el pragmatismo, el conocimiento se define por su capacidad para resolver problemas. Desde esta perspectiva, para Dewey la separación de las funciones académica y profesional de la educación carece de justificación y representa sencillamente un anacronismo. Escribía:

La distinción entre artes “liberales” y “útiles” es el producto de una época en la cual los que se dedicaban a la producción industrial eran mecánicos y artesanos que constituían un estado social servil. El sentido de la doctrina tradicional de las artes liberales no puede ser comprendido sino en conexión con el hecho social de la distinción entre hombres libres, esclavos y siervos, y con el hecho de que sólo los primeros recibían una educación “intelectual”, que dadas aquellas condiciones significaba necesariamente una instrucción



literaria y lingüística. Al mismo tiempo que la revolución científica cambió radicalmente la naturaleza y el método de conocimiento, de la inteligencia y del aprendizaje, y que la Revolución industrial destruyó de una vez por todas las barreras existentes entre el brazo y el cerebro, la revolución política que originó la democracia dio un estado social libre a los que antes eran siervos. Y con ello destruyó el fundamento mismo de la separación tradicional entre las artes decorosas para un “caballero” y las que correspondían a quienes se ocupaban de la producción de servicios y de bienes útiles: es decir, la separación entre artes liberales y útiles (Dewey, 1961: 101).

Oakeshott, por su lado, mantiene una visión liberal del conocimiento, asentada en la tradición y en la historia, desde la que establece una nítida separación entre esas dos funciones. Emplea para ello la distinción entre “literatura” y “lenguaje”, este último entendido como la capacidad de conversación en un determinado tipo de conocimiento. En la formación profesional o vocacional, tal como Oakeshott la concibe, los estudiantes aprenden sólo a leer literatura, especialmente la de la ciencia, mientras que en una educación académica, como la universitaria, aprenden a pensar científicamente, esto es, a hablar en el lenguaje de la ciencia (Oakeshott, 1991).

¿A cuál de estos dos modelos se parece más el funcionamiento de nuestros actuales centros de Educación Secundaria? Una investigación recientemente concluida con mi equipo en la Universidad Complutense, nos ha permitido comprobar el perfil que adopta en ellos la dinámica continuidad-discontinuidad. La investigación se ha basado en un amplio estudio etnográfico que llevamos a cabo durante dos años en un instituto de la periferia de Madrid y en los entornos informales de relación cotidiana de los alumnos con sus amigos<sup>3</sup>.

La observación de estos escenarios muestra el difuminado de los espacios de dentro y de fuera de la escuela. La escuela ha sido colonizada por el mundo exterior. Esta colonización se detecta en fenómenos tan diversos como el modo de expresión utilizado en el aula o la forma de vestir, de dirigirse a los demás, de moverse por el espacio físico, etc. La clase se convierte en una prolongación del mundo exterior. Los conflictos se resuelven del mismo modo que allí. Un alumno relata:

Un gitanillo, así que va de flipao, yo creo que se cree gitano pero no es, y es tontísimo, el año pasado iba a mi clase, y me empezó a dar collejas, vale, estaba pasando porque la tutora me estaba mirando. Ya me cabreó, y cuando dejó de mirar la tutora, le pillé la cabeza, le di contra la mesa y le dije: ahora a ver qué me haces. Me vio la tutora y me dice: te pongo un parte grave ya; vale, lo que tú digas. Me puso un parte grave, luego vengo to

<sup>3</sup> Grupo de investigación sobre cultura cívica y políticas educativas. Proyecto SEJ2007-60622/EDU, Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+i.



cabreo, porque por una cosa que él me ha hecho, que él ha empezao, me ponen el parte a mí. Yo, sin ánimo de hacerle nada. Ya llevo a clase, se empieza a reír de mí: ja, tontito, tonto, pringao, no sé qué. Yo pasando de él, sigue, sigue, al final lo cogí del cuello, le tiré la cabeza contra la pizarra, le empecé a empujar, y estaba ahí to cagao, y yo: ahora qué pasa, ahora qué pasa (sesión del 22 de marzo de 2008, pista 1).

A veces, incluso la proyección del mundo exterior se desorbita cuando invade la escuela. Un grupo de adolescentes nos confiesa que en el instituto suelen realizar más actos vandálicos que fuera. Cuando les preguntamos la razón, sus respuestas son: “Aburrimiento. (...) No haces nada. (...) Estás siempre aburrido, y luego asomas la cabeza por la puerta para hablar con los de otra clase y ya te están gritando” (sesión de 22 de marzo de 2008, pista 1).

La relación de estos jóvenes con la generación adulta de los padres se caracteriza por la falta de conflictividad. No tienen problemas para pactar la hora de llegada por la noche, los sitios que pueden visitar o el dinero del que pueden disponer. Las discusiones que surgen se consideran normales y poco problemáticas. Son discusiones “controladas”, como nos dice un estudiante de nuestro instituto, “siempre iguales, nunca fuerte, ellos dicen: ‘haz algo’; yo: ‘no’; siempre así” (sesión de observación del 18 de enero de 2008, recreo). La relación se basa en una negociación continua en la que el adolescente suele terminar imponiendo sus normas.

Es el mismo tipo de relación que intentan mantener con sus profesores en el instituto. También ésta se basa en la negociación y en la pretensión de un tono distendido, sin barreras, donde la opinión de todos cuenta lo mismo. Les parece raro que los profesores quieran mantener cierta distancia. Otro estudiante nos dice:

Por ejemplo, el de música, siempre te llama de usted, y no sé, queda un poco (...) no importa, ¿no? Pero queda un poco (...) Hay profesores que te ayudan mucho, pero luego hay otros que, por ejemplo, mi profesor de Física y Química de este año nos dijo que nosotros éramos sus alumnos y que le teníamos que llamar por su nombre, como a él le gustaba que le llamaran, y que éramos solamente alumno y profesor, que no teníamos relación de amigos, eso nos dijo. Un profesor que te diga eso... no es que haya mucha relación. Por mucho que sea tu profesor, no le tienes que decir a los alumnos que tenéis esa relación, que no podéis tener relación de amistad. Eso es como poner otra barrera entre alumno y profesor (sesión de 22 de marzo de 2008, pista 2).

### 3. LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN DE MEDIACIÓN

Arrojar alguna luz sobre el debate que nos ocupa requiere situarlo en un esquema conceptual más amplio acerca de la educación. Durante muchos años he venido



trabajando en la idea de que la educación es fundamentalmente una forma peculiar de relación humana, una relación de mediación (Jover, 1991, 1998 y 2006). Para explicar lo que quiero decir con esto me basaré en un ejemplo inspirado en un caso real. Es algo que sucedió a una joven alumna de música. Aunque el escenario es el de Educación Primaria, como acercamiento también nos sirve aquí. El caso dice así:

Amelia tenía 10 años. Era una chica morena, inteligente, trabajadora y algo tímida. Asistía a la escuela de su barrio. En la escuela iba muy bien, y todos sus profesores la felicitaban. Estaba especialmente dotada para la música. Llevaba dos años estudiando solfeo y violín con una profesora de la Orquesta Nacional, Sara. Sara tenía grandes expectativas puestas en ella, y Amelia, en cuanto tenía ocasión, asistía a sus conciertos para verla tocar con la orquesta. No perdía de vista ni uno de los movimientos que hacía su profesora, su forma de coger el arco, de acariciar el violín... A veces los conciertos eran de noche y Amelia, de regreso, caía rendida en el coche. Debido a las clases especiales que recibía, Amelia estaba exenta de seguir las enseñanzas de música con la maestra de su colegio.

Después de dos años de práctica, llegó el momento de que Amelia diese su primer concierto como solista. Aunque estaba nerviosa, su carácter disciplinado la ayudaba a vencer la situación. Salió al escenario. En el gran salón, más de 500 personas la observaban, entre ellas algunos amigos y familiares, sus padres y su hermano. Sara la seguía desde los bastidores. El escenario parecía inmenso con la pequeña Amelia allí sola, sin más compañía que su violín, la partitura y el atril. Comenzó a tocar su breve pieza, y siguió, y siguió, y siguió... La ejecución fue casi perfecta. Al final, una gran ovación. Saludó al público como le habían dicho, y se retiró.

Sus padres y su hermano fueron rápidamente a felicitarla: besos y más besos. Amelia estaba emocionada. También llegó Sara. Cuando todos esperaban su felicitación, ésta le dijo a Amelia: "El si era bemol". Una lágrima se deslizó por la mejilla de Amelia. La madre, para quitar fuerza a la situación, recriminó a la profesora: "Menos mal que las otras tres mil notas, o las que sean, sí las ha hecho bien". Sara no se inmutó.

A los dos meses, Amelia comunicó a sus padres que deseaba dejar de practicar el violín, y volvió a las clases de música con su maestra de escuela, Nuria. También aquí llegó el día en que tuvo que dar un concierto con sus compañeros de clase. Amelia en esa ocasión tocaba el xilófono. Desde luego, aquello no sonaba tan bien como la otra vez, y muchos si bemoles parecían haberse quedado olvidados en las partituras. Pero Amelia, como el resto de sus compañeros, sonreía feliz. Sus padres respiraron tranquilos: si alguna vez lo había perdido, Amelia parecía haber recobrado su interés por la música, aunque, eso sí, ya sabían que nunca llegaría a ser una violinista profesional, como algún día quizás habían soñado. Tras el concierto, Nuria felicitó a sus alumnos y todos juntos se fueron a merendar.

¿Qué diferencia hay entre lo que hace una profesora de orquesta y una maestra cuando enseñan música? ¿Qué distingue una relación de la otra? ¿Qué es lo que da carácter específico a la relación educativa frente a otras formas de relación?



La relación educativa es una relación de ayuda basada en la no especialización original del ser humano, que nace como un proyecto por hacer, por definir. El educador es alguien que nos ayuda a ir dando forma a ese proceso de autodefinición. Ahora bien, el tener que hacerse como persona no implica simplemente dejar desarrollar un germen latente. En el ser humano naturaleza y cultura van juntas. Por este motivo, la tarea de hacerse, de descubrir, de inventar y negar, sólo es posible desde el “redescubrimiento” del legado cultural anterior. La ayuda del educador consiste en iniciarnos en ese mundo de significados que esperan a ser redescubiertos, y en el que cada cual ha de construir su propio proyecto. La ayuda se convierte así, estrictamente, en una relación de mediación entre el educador, el educando y el mundo.

El carácter de mediación de la relación educativa implica reconocer que ésta no es una relación de igualdad, sino que se establece sobre una asimetría: el educador es un iniciado que acompaña al educando en su tarea de redescubrimiento. Implica también conceptualarla dentro de las relaciones intencionales, constreñidas por un objetivo o finalidad que se pretende alcanzar. Esta característica de la relación educativa impide entenderla como un encuentro o relación estrictamente personal, como lo es la amistad. Ambas son conceptualmente diferentes. En la relación educativa hay una forzosidad, una tarea que cumplir, de la que carece la amistad, cuyo fin se agota en sí misma. Entre educador y educando se inserta la intencionalidad que condiciona el fluir libre de la relación; entre ambos se interpone el objetivo que hay que lograr, la vinculación a un mundo que los trasciende.

Sin embargo, por sí sola la intencionalidad no es suficiente para captar lo específico de la relación de educar, pues las pretensiones puestas en el otro pueden ser muy diversas. Lo que da especificidad a la relación es una clase especial de intencionalidad, que podemos definir como pedagógica, cuyo signo distintivo es la “orientación al mundo para el educando”. Al compositor de música, cuando enseña a los jóvenes de la orquesta, lo que le interesa es la belleza de la composición musical; al maestro o al profesor que educa a través de la música lo que le interesa es la forma en la que ésta contribuye al provecho del alumno, su apertura a un nuevo ámbito de realidad que lo enriquece.

Esta tensión entre lo objetivo (la orientación hacia lo externo, “el mundo”, “los objetivos de aprendizaje”, “las demandas sociales”, etc.) y lo personal (la orientación hacia el educando) en que consiste la educación adquiere tonalidades diferentes en las distintas fases del sistema educativo. En las primeras etapas predomina la orientación hacia el desarrollo del educando. Por el contrario, la de la Universidad ha sido, tradicionalmente, una educación orientada hacia las formas superiores del conocimiento, y hoy se critica la intromisión en ella de un profesionalismo mal entendido y del clientelismo, como una forma inapropiada de poner al estudiante en el centro en la que la vocación del conocimiento queda totalmente diluida.



El problema, precisamente, se sitúa en la Educación Secundaria, que ocupa en el sistema el punto medio entre estos dos extremos. La Educación Secundaria tiene la gran misión de servir de transición entre dos mundos, de descentramiento del estudiante de sí mismo y de apertura a nuevos horizontes; de ahí su gran dificultad.

## CONCLUSIÓN

La educación es una actividad práctica, esto es, una actividad en la que hay que adoptar decisiones al propio hilo de las situaciones. Por tanto, como en toda actividad práctica, más que recetas necesitamos principios orientadores. Del recorrido que hemos hecho por el debate en torno a las funciones de la Educación Secundaria, creo que cabe extraer tres de estas ideas directrices que orienten la acción:

a) En primer lugar, la exigencia de superar esa dicotomía anacrónica de la que hablaba Dewey entre artes liberales y artes serviles, actividad intelectual y actividad productiva. En el siglo XXI, el ideal de hombre educado no es el de quien no tiene nada que hacer, sino el de quien se gana honestamente la vida con su trabajo. Como decía hace unos años el profesor Ibáñez-Martín en un libro pionero en el tratamiento de los retos que la actual sociedad tecnológica plantea a la educación, “el trabajo, ordinariamente, no es, pues, un simple medio de vida, sino un verdadero modo de expresar el estilo con el que nos enfrentamos con la existencia” (Ibáñez-Martín, 1975: 126). Esta concepción más profunda del trabajo impone algunas condiciones a la función profesional de la educación que, como añade Ibáñez-Martín, “no puede limitarse a la transmisión de unas técnicas, no sólo porque si nos redujésemos a ello dejaríamos inerte a la joven generación ante cualquier cambio tecnológico, sino sobre todo porque (...) la formación va orientada primariamente hacia las dimensiones más específicamente humanas” (ibíd.: 127). Por lo tanto, la función profesional de la Educación Secundaria debe entenderse como una función plenamente educativa, y no como un simple adiestramiento en el manejo de técnicas, desgajadas de los fundamentos científicos que le sirven de base, de su comprensión histórica y, en general, de su lugar en una imagen global del mundo.

b) La segunda idea directriz es la necesidad de recuperar el valor del conocimiento, de la capacidad de participar en esa conversación de la que hablaba Oakeshott, que es la conversación de la humanidad, la conversación que da sentido de nosotros mismos, el afán por el saber, por el descubrimiento, por la literatura, la historia, el arte, las ciencias, etc. Dentro de la estructura de la Educación Secundaria, el lugar propicio para trabajar esa conversación sería la ESO, de modo que todos tuviesen acceso a ella.

No se me ocultan las dificultades que tal propósito entraña. Como hemos podido ver en la investigación a la que antes me refería, la escuela ha dejado de ser ese remanso de alejamiento de los afanes cotidianos y espacio libre de conocimiento del que hablaba



Oakeshott. Las motivaciones que los adolescentes de nuestro estudio muestran por el aprendizaje son casi siempre instrumentales. Uno de nuestros chavales nos cuenta que sus padres “siempre me están restregando que no estudio nada, y no sé qué. Pues, hala, ya verás (...) Y algún día que estudias, algún día (...) El otro día saqué un 7,5 en un examen, pues nada, se lo restregué” (sesión de 18 de enero de 2008, recreo). La escuela ya no es vivida como un lugar dedicado al conocimiento. La calle se ha infiltrado en ella, y al mismo tiempo se ha convertido en su sustituta. Los jóvenes que se aburren en la escuela declaran que “en la calle se aprende todo” (sesión de 1 de marzo de 2008, parque). El *ethos* que domina, fuera y dentro de la escuela, es el de la calle, el de la negociación, la participación poco estructurada, la ley del más fuerte, el buen rollo, la amistad.

c) Por último, la tercera idea directriz que quería plantear, y que ilumina la anterior, es la consideración del carácter complejo de la relación educativa como relación de mediación entre educador, educando y mundo, lo que implica la necesidad de una mirada pedagógica hacia el conocimiento cuyo sentido educativo radica en su capacidad para añadir valor a la persona que se educa. En su último libro, *Educación: un compromiso con la memoria*, Esteve lo planteó del siguiente modo:

La labor del maestro consiste, por tanto, en descubrir a sus discípulos las respuestas elaboradas por la ciencia que nos permiten comprender la realidad. Las preguntas y las respuestas relevantes que le llevarán a desarrollar el sentido de lo humano. Sólo tienen sentido las materias de enseñanza cuando se aplican a conseguir educación; es decir, cuando consiguen ayudar a nuestros alumnos a descubrir un campo nuevo, una pregunta nueva que se incorpora a sus preocupaciones para plantearse y entender una nueva dimensión del mundo que afecta a la vida humana (Esteve, 2010: 122).

La perspectiva de esta intencionalidad, que da sentido educativo al conocimiento que manejamos, es algo para lo que, lamentablemente, no se nos suele preparar a los profesores, o se hace de forma muy marginal respecto a la especialización que adquirimos en la disciplina en la que nos formamos y en las técnicas de su transmisión. Esta carencia provoca que nos autoidentifiquemos más con nuestra vinculación a un determinado campo del conocimiento que como profesionales de esa tarea tan compleja en que consiste educar. Tanto si se trata de una formación académica de corte liberal como de una formación profesional más utilitaria, lo importante es que lo que ofrezcamos al alumno le dé opciones de mejora, opciones para vivir una vida más plena. En eso consiste nuestra identidad como educadores.



## BIBLIOGRAFÍA

- DEWEY, J. (1961) "El problema de la Escuela de Artes Liberales" en *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Paidós: 99-105 (1.ª edición, 1944).
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid, Morata (1.ª edición, 1916).
- ESTEVE, J. M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona, Octaedro.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975) *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona, Herder.
- JOHNSTON, J. S. (2006) *Inquiry and Education: John Dewey and the Quest for Democracy*. Albany, SUNY Press.
- JOVER, G. (1991) *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona, Herder.
- JOVER, G. (1998) "Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación" en ALTAREJOS, F. Y OTROS *Filosofía de la Educación hoy. Temas*. Madrid, Dykinson, Clave: 139-157.
- JOVER, G. (2006) "Relação educativa" en DIAS DE CARVALHO, A. (ed.) *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto, Porto Editora: 315-318.
- JOVER, G. (2008) "Educación y ciudadanía en espacios sociales polifónicos" en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (ed.) *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza, SEP: 171-185.
- OAKESHOTT, M. (1989) "A place of learning" en FULLER, T. (ed.) *The Voice of Liberal Learning. Michael Oakeshott on Education*. New Haven y Londres, Yale University Press: 17-42 (1.ª edición, 1975).
- OAKESHOTT, M. (1991) "El estudio de 'la política' en una Universidad" en *El racionalismo en la política y otros ensayos*. México, Fondo de Cultura Económica: 177-209 (1.ª edición, 1961).
- PURCELL, F. P. (2003) "Ideas and Consequences: Michael Oakeshott and American Philosophy" *The 2003 Michael Oakeshott Association Conference*. Colorado College. (consulta 3 de noviembre de 2010 en <<http://www.coloradocollege.edu/Academics/MOA/PDFs/PurcellFrankPalmer.pdf>>).
- RORTY, R. (1997) "La verdad sin correspondencia" en *¿Esperanza o Conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. México, Fondo de Cultura Económica: 7-40 (1.ª edición, 1994).
- WORLD BANK (2010) "Secondary Education" (consulta 15 de noviembre de 2010 en <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20521252~menuPK:738179~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>).



