

PROBLEMATICA PEDAGOGICA DE LA RELACION ENTRE EDUCACION Y PLURALISMO

por GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ
Universidad Complutense de Madrid

El carácter propedéutico y «didáctico» del presente trabajo impone limitaciones en cuanto a su grado de concreción y desarrollo. Conscientemente, el objetivo que se persigue aquí es el de identificar y relacionar algunos problemas básicos que aparecen en la consideración de los términos «educación» y «pluralismo» con relativa autonomía de la información contenida en planteamientos más específicos que aparecen en esta misma publicación.

Entre estos problemas podemos señalar el de la significación del «pluralismo»; la relación entre individuo, estado y bien común; el de la relación entre pluralismo, autonomía y orden; el de las metas educativas en un contexto de pluralidad; finalmente, habrán de significarse los problemas curriculares que pueden derivarse del pluralismo social.

1. ¿Qué es el pluralismo?

Este término tiene una aparición tardía en nuestros diccionarios de la lengua y pedagógicos. Por el contrario, es un término de uso habitual en la filosofía y en las ciencias sociales.

Moliner (1977) da dos acepciones de «pluralismo», una sinónima a pluralidad y otra de índole filosófica. Desde esta última perspectiva, se dice «pluralismo» como algo opuesto a monismo y distinto, también, de dualismo:

«El pluralismo sostiene, contra el monismo, que el mundo está compuesto de realidades independientes y mutuamente irreductibles; la cuestión del pluralismo aparece una vez que se ha resuelto la cuestión previa del universo; en efecto, reducido el universo a una reali-

dad fundamental, se trata de saber si ésta es una o múltiple, simple o compuesta» (Ferrater, 1976).

En el lenguaje socio-político, el término alude a

«La creación de instituciones específicas para distribuir y compartir el poder gubernamental, a la defensa doctrinal de dicha estructura y al intento de comprender el comportamiento político» (Kariel, 1976).

Las acepciones filosófica y socio-política tienen puntos de coincidencia entre sí. En el primer caso, se trata de resolver qué sea el pluralismo con respecto a los conceptos de «universo», de «unicidad» y «simplicidad» y de «multiplicidad» y «composición». En el segundo caso, los conceptos y principios que forman parte de la teoría del pluralismo social son, para el citado Kariel, los de la división y representación del gobierno, la descentralización geográfica, la autonomía de las asociaciones, la voluntariedad en las relaciones de vinculación, la relación de interdependencia y el gobierno por consenso.

El problema, reside, pues, en la cuestión de en qué medida se pueda predicar la existencia de la «pluralidad» a partir del «universo», esto es, sin romper la unidad del universo diferenciado o de la realidad plural. Desde la perspectiva filosófica —tanto ontológica, cuanto ética y antropológica—, se ha de determinar qué valoración merece lo individual a diferencia de —y en relación con— el universo del que procede, o de la clase a la que pertenece.

Mirando el problema desde un punto de vista ontológico y metodológico —y tratando de hacer posible una perspectiva pedagógica comprensiva y justa—, es preciso reconocer que el universo total de los individuos no existe fuera de los mismos, fuera de los individuos que lo configuran o integran, y que, al mismo tiempo, las diferencias que se dan entre unos individuos y otros son tan «reales», tan consistentes, como lo que hay de común entre ellos. Más aún, aquella configuración o estructura que se posee en común por unos ciertos individuos es la misma que «permite» que existan diferencias entre ellos. Por «lo mismo» que se unen, se diferencian, toda vez que la configuración total se realiza a partir de y por interacción de las partes diferenciadas. Adoptar otro punto de vista llevaría, bien a negar la diferenciación, y, en última instancia, la existencia de los individuos —cayendo en un absurdo y extremo igualitarismo—, bien a negar la existencia del universo, o de la clase.

Lo mismo puede afirmarse desde la perspectiva antropológica. Del hombre —del hombre educable y educador— ha de reconocerse, tanto lo que le une —comunitaria y socialmente— al conjunto de la Humanidad, como lo que le diferencia, bien de la Humanidad, bien del grupo humano-social al que «pertenece». El principio de la diferenciación —biológica, psicológica, sociológica— por cuya virtud el hombre —cada

hombre— se distingue del conjunto universal, configurando con otros individuos un cierto lugar o espacio común, de grupo o de clase, hace, también, que se diferencie dentro de tal grupo. De ello se deduce una consecuencia de carácter ético: no es justo tratar a todos los componentes de un universo o grupo como si fueran iguales. El trato justo requiere tener en cuenta, tanto aquello que es común a todos los individuos, como aquello en lo que se diferencian, sea en su constitución, sea en su funcionamiento.

2. *Individuo, Estado y Bien Común*

Uno de los problemas básicos que afectan a la relación existente entre la educación y la sociedad plural es el de la posible tensión entre el individuo y el estado. La cuestión radical estriba en si el estado inhibe, permite o potencia el desarrollo de la persona a través de la participación del individuo en los bienes de la comunidad.

En la relación entre el individuo y el estado se puede dar lugar, tanto por la vía del exacerbado individualismo, cuanto del estatismo totalitario, a la imposibilidad del desarrollo del bien común y, por ende, del desarrollo de la comunidad. Desde distintas perspectivas —filosófica, psicológica, sociológica y aun biológica y biosociológica— se puede analizar el fenómeno de cómo, desde el estatismo, se puede llegar a una destrucción casi total del individuo en cuanto tal, y también de cómo, desde el individualismo insolidario con el bien común, se efectúa el propio estatismo. Tales riesgos se han acentuado en nuestro tiempo, dentro de la concepción del estado soberano y con relación a los fenómenos de la aglomeración urbana y de la masificación social, de la economía centralizada e interdependiente, del desarrollo tecnológico, del control de las comunicaciones, etc.

Para evitar estos riesgos, se ha elaborado una teoría acerca de la necesidad y límites del pluralismo social. Dentro del marco de la defensa de los derechos individuales, se ha tratado de impulsar el pluralismo asociativo como expresión del reconocimiento de las diferencias humanas. El efecto inmediato deseado es el de la creación de «asociaciones» o estructuras intermedias como vínculo de unión interindividual y de identificación comunitaria. La asociación de los individuos en torno a las instancias intermedias proporciona, además de una vía para la identificación de las necesidades comunes, una posibilidad para defenderlas de los posibles abusos del estatismo.

No obstante, el individuo puede tener acceso al *bien común*, no sólo dentro de los grupos pequeños e intermedios, sino también en su referencia con el estado. El concepto de bien común puede entenderse desde distintas acepciones (cfr. Millán Puelles, 1976). Pero, adoptándolo en su

acepción social, puede considerársele como «el bien que puede ser participado por todos y cada uno de los miembros de una comunidad humana» (*ibid.*, p. 107).

El bien común se coimplica con la modalidad de la justicia que exige que se dé «a cada uno lo suyo». En efecto, el bien común, en su dimensión social, requiere que el bien sea comunicable, pero no que *necesariamente* se haya comunicado a los demás. El bien común es, de por sí, difusivo, pero ello no significa que se haya difundido hacia todos los individuos. En otras palabras, el bien común es un bien potencialmente participable y del que, en efecto, se participa gracias al ejercicio de la justicia social. Si entendemos la educación —*el proyecto educativo de un estado o de una comunidad*— como «bien común participable», correspondería a la justicia social hacer posible el acceso de los educandos a ese proyecto y a la educación verificar real y eficazmente tal posibilidad. En esta línea se justifica la igualdad de oportunidades ante, y dentro de, la educación como cuestión de estricta justicia social. Más tarde veremos cómo, entre los problemas pedagógicos que plantea el pluralismo social, se encuentra, no sólo el de la posibilidad de presentar metas comunes o diferentes, sino también el de la necesidad de atender a los diversos puntos de partida y a los diversos modos de participación de los educandos respecto del proyecto educativo.

El concepto implicado aquí —el de «óptima diversidad de oportunidades respecto de la educación»— requiere alguna precisión desde el ángulo del bien común. En las relaciones entre el individuo y la comunidad, el bien de ésta no se contrapone al bien «particular» de aquél, ni a su personal dignidad.

El bien común, en cuyo cumplimiento se implica la acción subsidiaria del estado, no entra en contraposición con el bien particular del individuo. El bien del individuo se basa en su dignidad personal, pero esta dignidad no es adversativa respecto del bien de la comunidad, ni se conculca cuando se afirma la primacía del bien común. Por el contrario, «dignidad de la persona» y «bien común» tienen, respectivamente, un carácter co-principial, de tal modo que aparecen como principios generadores de los derechos del hombre, tanto en lo que cada uno tiene de irreductible individualidad, cuanto en lo que participa de la común condición personal y, por ende, comunitaria. Desde nuestra perspectiva pedagógica, el pluralismo en materia de educación requiere, tanto el respeto a los derechos y bienes particulares, cuanto a los que se deducen de la participación en comunidades diferenciadas, como los que se siguen de la «pertenencia» del individuo a una comunidad estatal. Dos exigencias éticas confluyen en un mismo punto: el del desarrollo personal-comunitario. El individuo *debe* subordinarse al logro y desarrollo del bien común —el proyecto educativo de la comunidad— y el estado *ha de*

ejercitar, subsidiariamente, su derecho a intervenir en, y regular las, actividades de los ciudadanos cuando ello convenga al bien común, esto es, cuando el mero juego de las iniciativas particulares no sea suficiente para la efectiva participación de todos en el proyecto comunitario.

3. *Autonomía, orden y pluralismo*

Otro de los problemas ligados con el del pluralismo es el de la autonomía dentro de las organizaciones. A simple vista, una organización social —y correlativamente «educativa»— en régimen pluralista permite mayores márgenes de autonomía a los individuos y a los grupos sociales intermedios. El término «autonomía», utilizado con profusión en los lenguajes filosófico y sociológico, carece, como el de pluralismo, de significación unívoca. Pholman («Autonomie», en J. Riter, ed. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*) señala cómo, dentro de cierta referencia conceptual constante —la que se deriva de la propia significación etimológica—, el sentido específico del vocablo depende siempre del contexto en el que aparece, resultando, por lo tanto, con significaciones muy distintas según los casos. Desde la antigüedad clásica, autonomía se liga a libertad de tal modo que, para Herodoto y Tucídides, la ciudad-estado será libre si tiene poder legislativo propio (autónomo) no constreñido por los poderes externos, o bien porque estos poderes permitan que la ciudad-estado utilice sus propios recursos e instituciones. A lo largo de la historia del pensamiento, este término ha adquirido significaciones muy diversas, ligadas, ya a la razón, ya a la moral autónomas, bien a los motivos, bien a los valores, etc. Por otra parte, autonomía se distingue de «anómia» y tiene sentido contrapuesto a «heteronomía», entendida como dependencia y determinación legales extrínsecas.

Desde una perspectiva sistémica, un grupo social —y, correlativamente, una persona— con autonomía funciona como un subsistema interdependiente respecto del sistema complejo del que forma «parte» o en el que se integra. La diferenciación del sistema *total* se compensa con una relación de interacción y de participación en las metas comunes. Por supuesto, los grados de autonomía y de interdependencia son distintos según sean los tipos de sistemas. Así —y con referencia a la clasificación de sistemas complejos de Levins (1976)—, no es lo mismo en el caso de los sistemas *agregados* que en el de los *compuestos* y en el de los sistemas *de desarrollo*. De estos tres tipos de sistemas, sólo el último —el más apropiado para adoptarlo como modo o modelo para pensar la educación— alcanza altas cotas de autonomía e interacción funcional. Los sistemas en desarrollo no pueden tratarse con la analítica útil para los sistemas agregados y compuestos, ya que, como señala Levins

(1976, p. 484), «se trata de sistemas en los que los subsistemas componentes se han desarrollado conjuntamente y ya no son siquiera separables de una manera obvia...». En estos sistemas la metodología analítica ha de ser más flexible; ya no se trata de dividirlos en simples «componentes», sino también en subsistemas, procesos, funciones, etc.

El concepto de «orden» se refiere, así mismo, a los de pluralidad y jerarquía. En principio, orden significó relación estable de disposición de las cosas entre sí. Según esta acepción, se trataría de una cierta disposición duradera y recíproca que las cosas adoptan dentro de un determinado espacio, diríamos que dentro de una determinada unidad de espacio. Con diferencia de matices, este concepto se mantiene desde Aristóteles hasta Tomás de Aquino, pasando por San Agustín, Maimónides, etcétera. En Sto. Tomás, el concepto de orden se coimplica con la noción de «sitio» e incluye, de algún modo, el antes y el después (cfr. Ferrater, 1976, voz «orden»). Características del concepto de orden serían —además de las de relación, disposición, estabilidad y reciprocidad— las de referencia de perteneciente a la clase y de vinculación a la idea o principio ordenador.

De modo diferente, las concepciones modernas han puesto su mayor énfasis en la relación de las cosas entre sí —no tanto en la de las realidades de las cosas con su idea— y en el orden del conocer. Al propio tiempo, se ha pasado a concebir el orden como una forma de medida que se da dentro de los fenómenos seriados, estructurados y aun jerarquizados. Como se puede advertir, aunque sí existen diferencias, no hay una ruptura entre ambos planteamientos.

La física y la biología teóricas reconocen, en nuestro tiempo, una importancia decisiva al concepto de orden. Este concepto es sustantivo dentro de una teoría general de una y otra ciencias, así como respecto de todo problema que podamos observar, percibir o conocer: «el orden es algo más fundamental y más universal que casi todo lo que hasta ahora ha sido generalmente considerado como básico en nuestro pensamiento» (Bohm, 1976, p. 215). La forma de pensar de Bohm en este punto, originada en el ámbito de la física teórica —tan «diferente» del nuestro— nos ofrece sugestivas aportaciones. En primer lugar, no deja de resultar provocador que el físico teórico se cuestione cuál sea «la esencia del orden», aquello que «debe trascender... todo el campo de lo que puede ser puesto en palabras» (*ibid.*, p. 216). Pues bien, el punto de partida desde el cual cabría aprehender la idea de orden sería el de «conjunto de diferencias *similares*».

Con relación a esta primera aproximación conceptual se implican los conceptos de simplicidad, pluralidad, diferenciación, aleatoriedad, infinitud, apertura, similitud, relación o referencia y conjunción. No es posible entrar aquí, por razones de lugar, en la consideración de todos

estos términos que se articulan en torno al que estamos considerando. Mas, en todo caso, y como «cuestión de orden», es preciso constatar tres observaciones cardinales.

Primera, que los términos extremos —«simplicidad»-«pluralidad» y «referencia»-«conjunción»— se interrelacionan entre sí. En una realidad compleja y diferenciada existe un conjunto de diferencias, caracterizado, en una primera fase, por el dinamismo de su apertura «hacia» el infinito, y en una fase ulterior por la tendencia —desde esa misma apertura— hacia la conjunción en una unidad que *resulta* única y compleja. Diferenciación y relación se articulan y compensan entre sí.

En segundo lugar, ha de observarse que esta noción de orden es tan básica y amplia que fuera de ella no se podría percibir, ni pensar nada, ni siquiera lo azaroso. Cuando se hace referencia a la aleatoriedad en términos de «desorden», lo que estamos haciendo es introducir confusión en nuestro lenguaje. También en ella hay regularidad y, consiguientemente, orden. «Las leyes del azar son leyes naturales y científicas y rigen el cosmos lo mismo que las otras.» Tales leyes son tan comprensivas que tan sólo dejan fuera de sí —y aun esto no se acepta por todos— las decisiones humanas, en tanto que «inteligentes» y «libres» (Salet, 1975, p. 124). Al hacer el cálculo estadístico expresiones sinónimas «alta improbabilidad» e «imposibilidad», «alta probabilidad» y «certeza», resulta finalmente que los fenómenos aleatorios quedan comprendidos entre unos límites que es posible calcular.

Por lo que se ve, el concepto de orden es fundamental y, casi, ilimitadamente amplio, y, por lo tanto, indefinible. A su luz, «lo diferente» y «lo similar» se resuelven en la referencia a una conjunción final. De aquí se deducen los conceptos de jerarquía —relación de orden en niveles diferentes— y de estructura como «orden constitutivo de órdenes constitutivos, siendo el orden constitutivo el resultado de un conjunto de diferencias constitutivas similares» (Bohm, 1976, p. 220).

Esta forma de pensar puede resultar eficaz para el descubrimiento, análisis y verificación de los problemas pedagógicos ligados a la relación entre educación y pluralidad, toda vez que permite someter los problemas del pluralismo y aun del *desorden*, como hicieron Durkheim y Weber para la Sociología, a las mismas vías de análisis que los fenómenos simples y regulares, buscando la clave explicativa mediante la cual se restablezca el primado del orden jerárquico estructural a través de las diferencias y de las similitudes.

En el trabajo de Itzkoff (1969) se encuentra una base para un modelo de sociedad culturalmente pluralista útil para la reflexión pedagógica. Klein (1972), al revisar este estudio, ha identificado seis líneas básicas: existencia de ciertos derechos universales y básicos de todos los miem-

bros de la comunidad, existencia de comunidades culturales particulares con sus propios conjuntos de valores, la posibilidad de armonía entre estas comunidades diferenciadas y aquellos derechos universales, la interrelación positiva de estas comunidades diferenciadas entre sí y respecto de la sociedad en su conjunto, cada comunidad diferenciada impulsa no sólo su propio desarrollo, sino también el de las demás, toda comunidad cultural procura una base para la identidad personal que no se logra únicamente a partir de aquellos derechos básicos y universales. Como se puede advertir, una sociedad cultural y «educacionalmente» pluralista afirma y armoniza, al mismo tiempo, la realidad personal, tanto como la existencia de la sociedad en su conjunto a través del estímulo de la diferenciación comunitaria.

4. *El problema de las metas educativas en la sociedad pluralista*

La sociedad pluralista *debe* buscar y desarrollar metas educativas claras y estables para su propio «mantenimiento» como tal. Como hemos visto previamente, ello es posible dado que toda estructura tiende, a un mismo tiempo, a la diferenciación y a la coordinación y conjunción de sus funciones. En tanto que rigen unidad y diferenciación, los organismos plurales actúan en función de finalidades previstas y respecto de las cuales *ordenan* todas sus operaciones.

Para la consideración de este problema es menester afrontar tres puntos: el de los valores educativos en la sociedad plural; el de la diferencia en los orígenes, recursos y objetivos dentro de la misma sociedad, y el de la máxima homogeneidad deseable en el seno de una sociedad plural.

El primer problema es el más crítico y estriba en si la *determinación* respecto de las finalidades educativas asegura o vulnera los principios de una sociedad pluralista. Las respuestas ofrecidas a esta cuestión se alinean según una doble orientación, «positiva» y «neutra». La primera afirma que es necesario ordenar la construcción social y el proyecto educativo en torno a unos valores positivos de naturaleza social, moral, estética, ética o religiosa, esto es, acorde con los problemas que se plantean dentro de «la condición humana». La hipótesis fundamental sobre la que se apoya esta postura es que, sin unos valores bien afirmados, no cabe elaborar un proyecto de formación humanística que dé fundamento a la sociedad pluralista (cfr. Ibáñez-Martín, 1982).

Esta orientación «positiva» ha provocado reacciones críticas por parte de los que entienden que, de este modo, se constriñe la libertad

humana (que, por cierto, puede entenderse como condición de posibilidad y condición efectuada de los valores). Aquí la hipótesis básica relaciona la abstención o neutralidad con la posibilidad efectiva de ofrecer un proyecto educativo. En este contexto, cabe plantear una triple cuestión, empírica, lógica y ética: «¿son neutras las escuelas?», «¿pueden serlo?», «¿deben serlo?». Las respuestas actuales a estas preguntas son, casi universalmente, negativas (ver un ejemplo contrario en Snook, 1972 a).

Cuando se analizan las diferentes respuestas dadas en la bibliografía pedagógica al término «neutralidad» no se puede por menos que constatar que también respecto de él se manifiesta la pluralidad de pensamiento y de valoración. Snook (1972 a, p. 279) ha recogido diversas acepciones que, en lo sustantivo, cabe sintetizar así: un profesor es neutral si, y sólo si, no tiene convicciones firmes sobre lo que enseña, o, cuando, con independencia de las mismas o de sus intereses personales, no los manifiesta cuando enseña; un «sistema» escolar es neutral si su programa consiste únicamente en materias «seguras» (tales como la lectura, la escritura, las matemáticas o las ciencias) y no lo es si se enseña historia, política, religión o economía; una escuela o un profesor es neutral si no toma partido en los temas objeto de controversia o si lo hace sólo en relación con lo evidente. Todas estas acepciones, pese a sus diferencias, tienen un elemento en común, bien la negación a ultranza de todo valor por parte del sistema educativo, bien la abstención sobre todo problema opinable.

No es fácil mantener estas posturas hasta el límite del *neutralismo* y, en concreto, aquella versión según la cual «un sistema escolar» (*sic*) es neutral si su *currículum* consiste únicamente en materias seguras, esto es, sobre las que recae un consenso universal. No cabe duda razonable de que en tal postura se encierra un reduccionismo pedagógico al postular que se excluya del programa educativo todo lo que implique un juicio de valor. ¿No hay aquí ya un prejuicio presente? Por otra parte, resulta muy dudoso que la educación a través del lenguaje (esto es, a través de la lectura, de la literatura...) constituya una materia que deje al profesor a salvo de los posibles riesgos de influir valorativamente en sus alumnos.

Cabe adoptar una postura intermedia entre la neutralidad y la actitud positiva hacia los valores educativos dentro de la pluralidad. Es la que se refleja en la adopción de la apertura a la pluralidad como un valor educativo (Peters, 1979), o, si se prefiere, de la apertura a la pluralidad de los valores y de las manifestaciones del valor. Una propuesta concreta en esa línea apunta a orientar la formación de los valores en función del cómo, más que del qué, esto es, ayudando metodológicamente a afrontar la experiencia del aprendizaje del valor, pero sin presentar

otros valores específicos y distintos que el de la referida apertura a la normatividad (Howe y Howe, 1977).

Más allá de la neutralidad —y de la tolerancia como valor educativo— se encuentra ya el extremo del *adoctrinamiento*. Este problema se inserta dentro de las cuestiones más estudiadas en los últimos años (cfr. Snook, 1972; Reboul, 1977; Ibáñez-Martín, 1981) y es, quizá, por ello —por la abundancia de análisis, pero todos ellos recientes— por lo que todavía no ha adquirido una depurada significación conceptual. El caso es que este concepto tiene, según los casos, un sentido bipolar, positivo y negativo. Positivo en cuanto, al derivarse de «doctrina», se convierte en sinónimo de proceso de «enseñanza». Y negativo, en tanto en cuanto, por no respetar la libertad del educando, se pueda hacer sinónimo de manipulación restrictiva.

No resulta fácil, hoy por hoy, depurar los términos adoctrinamiento y manipulación. Este último concepto se utiliza con dos sentidos, uno neutral y otro axiológico. En este sentido se emplea, por ejemplo, para distinguirlo del adoctrinamiento: «la actitud psicológica del adoctrinante es radicalmente distinta de la del manipulante, en la medida en que aquel no esconde sus pretensiones mientras que éste trata de ocultarlas» (Ibáñez-Martín, 1981, p. 94). Pero no debe olvidarse la significación neutra, técnica, del vocablo dentro del enfoque tecnológico y cibernético de la Pedagogía, según la cual «manipulación» se hace sinónimo de intervención o control de las variables en función de unas metas conocidas e intencionalmente perseguidas y «operativizadas».

El adoctrinamiento puede calificarse como manipulativo, en su acepción peyorativa o reduccionista, en tanto en cuanto limita alguna de las dimensiones constitutivas del proceso y del acto educativos. Desde luego, «es «manipulativo» en la medida en la que restringe el desarrollo del principio de la libertad, al tratar de imponer las convicciones del profesor (en su caso, del padre, del gobernante, etc.). Pero también lo es, cuando al exponer las razones en las que se apoyan las valoraciones de un tema o de una perspectiva concreta, se presentan únicamente aquellas que argumentan a favor de la postura expuesta (White, 1969).

Del mismo modo, puede establecerse una relación entre adoctrinamiento y condicionamiento. Así parece considerarlo Ibáñez-Martín (1981) cuando recuerda el criterio de Holt acerca del valor «adoctrinante» del que intenta conseguir respuestas «correctas», diríamos que «externamente correctas», sin reparar si responden, o no, a un proceder autónomo y racional. De forma parecida se expresa Esteve (1983) al reflexionar sobre la red nomológica del concepto educación. Para este autor, condicionamiento, adoctrinamiento y manipulación son conceptos interrelacionados, siendo sus elementos comunes un control exterior

—no interiorizado— de la conducta y una ocultación (*intencional*) de una parte de la realidad.

A mi juicio, el *quid* del adoctrinamiento está en el impedimento —consiguiente a una ocultación intencional— del acceso a la totalidad de lo real, por lo cual puede afirmarse que adoctrinamiento es contrapuesto a educación entendido como «aprendizaje explicativo de la realidad» (Vázquez, 1983). El aprendizaje adoctrinante, o adoctrinado, bloquea el proceso de aprendizaje de la totalidad. Por el contrario, cabe estimar que el adoctrinamiento no radica exclusivamente en el hecho de que el control sea exterior al aprendiz, toda vez que este modo de proceder puede ser técnicamente exigible en las fases tempranas del proceso de aprendizaje, como paso previo a la creación de mecanismos de autorregulación. Mas, ciertamente, este acceso al autocontrol y al aprendizaje del espíritu crítico es un acceder, un ir teniendo acceso, por lo que, ya desde el principio, el educador ha de facilitar el desarrollo de la crítica racional y del autocontrol (cfr. Passmore, 1982).

Para que este proceso sea factible es preciso que el educador y el proyecto educativo presenten un frente abierto, no sólo hacia unas metas de libertad en la pluralidad, sino también respecto de unas metas que, en relación con los valores, sean, por la propia naturaleza de éstos, susceptibles de profundización y superación constantes.

El segundo problema crítico del reconocimiento y formulación de metas educativas comunes para una sociedad pluralista se podría formular así: «¿es posible la comunidad de las metas dentro de un organismo que cuenta con un *origen*, así mismo, plural y *diverso*? Tal es, como señala Warnock (1975), el «primer» tipo de problemas que se dan dentro de este ámbito. Aunque aquí se enuncia en segundo lugar, cabe sostener que es, desde luego, el que debe atenderse con prioridad lógica y temporal. La dificultad radica, no en el punto mismo de la diversidad de origen, cuanto en la posibilidad de que ello conlleve *diferentes puntos de partida* y, tal vez, en consecuencia, diversos objetivos educativos.

Las implicaciones pedagógicas, particularmente de tipo psicológico y didáctico, son evidentes. La adopción de cualquier decisión pedagógica dentro de una sociedad pluralista debe apoyarse en un previo diagnóstico de los «estados» y «disposiciones» de los subsistemas que la «componen». La falta de comprensión de esta cuestión conduce con frecuencia a pensar que no cabe una postura finalista dentro de los organismos diferenciados, cuando lo que *debe* considerarse es el conjunto de estados y niveles de entrada diversos en los que se encuentran sus miembros.

Como se puede advertir fácilmente, existe, en este punto, una clara implicación del *principio de la equifinalidad* que rige en los sistemas abiertos en los que «puede alcanzarse el *mismo* estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos» (Berta-

lanffy, 1976; subrayado añadido). Desde esta perspectiva, nada se opone a la viabilidad de las metas comunes identificadas y propuestas desde los sistemas plurales y abiertos a la unidad en un orden y plano superiores. No es preciso desarrollar el argumento favorable a que ésta se consigue en mayor medida cuando se tienen presentes los diferentes puntos de entrada en el sistema: las propias diferencias en ese «momento» se constituyen, si se regulan y controlan adecuadamente, en recursos funcionales para el logro de metas comunes a través de la diferenciación del sistema.

De aquí se sigue el tercer y último problema que afecta principalmente al reconocimiento de la posibilidad de metas educativas comunes en un sistema diferenciado. La cuestión es esta: ¿es deseable —y, en caso positivo, en qué medida— el desarrollo de la homogeneidad, en la sociedad plural, respecto de la educación? A primera vista, homogeneidad y pluralidad se presentan como caracteres contrapuestos. Mas, una vez que hemos advertido que hay continuidad entre unidad y pluralidad a través de la diferenciación, podemos aceptar la pertinencia de esta tercera cuestión.

Si en la sociedad plural se puede hablar de *diferencias específicas*, ello es posible con referencia a un *género común*. Los miembros de una comunidad social, y educativa, son, en el estricto sentido del término, *con-géneres*, esto es, participan del mismo origen, y actúan, en consecuencia, en función de metas comunes. Otra cosa es que los objetivos próximos y los recursos para la consecución y desarrollo de metas y objetivos sean diversos, propios de cada subgrupo social, y, aun en el límite, para cada miembro de la comunidad, según su radical peculiaridad.

La educación, por su parte, puede entenderse como «coherencia teleológica» si consideramos con Bresttschneider (1969) que la coherencia es aquel principio ontológico que se refiere a la conjunción y armonía de las partes a una totalidad espacio-temporal. La educación que se expresa en un programa (*curriculum*) común es uno de los postulados fundamentales de la comunidad. Además, la educación, entendida como proyecto perfectivo, en desarrollo, consiste en un conjunto de relaciones que son lógicamente posibles, y significativamente realizables, en términos de la estructura interna del sistema; bien entendido que en esta estructura interna se «incluye», también, la teleología del sistema.

La coherencia y homogeneidad de los comportamientos interindividuales es tanto mayor cuanto más autónomo y estructurado es un sistema. Pero dichas características no son sendos *a priori* de la comunidad, sino más bien el efecto de la interacción que tiene lugar, tanto en relación con el medio interno, como del medio ambiente del orga-

nismo. La distinción entre organismos teleológicos y mecánicos está asociada a su mayor o menor coherencia. Aquellos son capaces de establecer y de mantener tal característica en tanto en cuanto poseen una estructura más autónoma y diferenciada. Son organismos que se identifican y definen por sí mismos, al contrario de los que funcionan mecánicamente, en función de otros organismos.

Esta misma distinción resulta útil en relación con la mayor o menor participación de los miembros que constituyen un organismo en el logro de las finalidades respecto de las cuales se autodeterminan libremente. De tal modo se asocian las metas de un sistema, su estructura abierta y la participación dentro del mismo, que, a mayor participación, tiene lugar mayor homogeneidad y coherencia en las relaciones internas y ecológicas del sistema (una versión pedagógica de este punto puede hallarse en las investigaciones de Bloom sobre los «factores» del modelo de calidad de instrucción, aparecidas entre 1976 y 1980). Además, la participación en los asuntos sociales ha de entenderse, no sólo en la realización, sino también en su control y quizá no únicamente de modo indirecto, a través de representantes (cfr. Mann, 1977).

Tanto como el concepto de normalidad, el de coherencia tiene una doble significación, normativa y estadística. La coherencia y homogeneidad son normativas en cuanto implican tipos de acciones y de relaciones que son más adecuadas —y que *deben*, por lo tanto, realizarse— respecto de las naturaleza y finalidad de un sistema dado. La coherencia educativa se efectúa a partir de la autonomía de los educandos respecto de un fin «dado» y constituye la mejor defensa contra la imposición de mecanismos de acción «adoctrinante» y totalitaria. La coherencia desde la autonomía, da lugar a una estabilización y menor indeterminación de las relaciones a través de la participación en las metas educativas de la comunidad.

Al mismo tiempo, la homogeneidad tiene una implicación estadística. El hecho de que, a través de la participación y el desarrollo autónomo, se reduzca el recorrido de los valores matemáticamente posibles de las variables que expresan la actividad del sistema, no significa que todos y cada uno de los integrantes del mismo se conformen absolutamente con el patrón del sistema (Brettschneider, p. 55). Por el contrario, la actividad, digamos, educativa, de cada individuo puede evitar los valores extremos —favoreciendo, así, una *concentración* de la actividad—, pero da lugar, al mismo tiempo, a la creación de nuevas propiedades y relaciones asociadas a los «mismos» valores. De este modo, formalmente libre, la participación dentro de ideales homogéneos no se hace a costa de la diferenciación del organismo en su conjunto, sino que, por el contrario, da lugar a una más rica diferenciación e integración en su seno.

En consecuencia, puede deducirse que en una sociedad pluralista es

posible la búsqueda y desarrollo de metas educativas claras y estables, funcionales para su «mantenimiento» —entendido como estabilidad dinámica— en cuanto tal.

5. *Problemas curriculares derivados del pluralismo social*

Dentro de esta genérica reflexión teórica sobre los problemas pedagógicos relacionados con el pluralismo social existen muchas implicaciones curriculares que, por razones de espacio y de perspectiva, sólo serán objeto de una sumaria consideración en este apartado.

La cuestión más estudiada en este ámbito quizá sea la de la selección de los contenidos culturales en función de unos determinados valores adoptados como patrones y criterios de decisión. Tal problema está estrechamente relacionado con la dimensión más atendida en las investigaciones sobre los componentes curriculares. Pero existen, además, otros problemas importantes.

La relación entre la enseñanza y los valores se establece en un doble plano. Desde la teoría de la educación no se puede dudar sobre la necesidad de explicar la educación en relación con la normatividad (Escámez, 1983). Sin esta referencia, el proceso educativo carecería de la apertura y el dinamismo que formalmente le son exigibles. En consecuencia, y por razones antedichas en este trabajo, no es posible plantear la cuestión de la estricta condición neutral del *curriculum* formativo. En el plano de la tecnología de la instrucción tampoco es posible el diseño curricular si no es a partir de unas determinaciones previas sobre lo que *es deseable* y de cómo *ha de* operarse para lograrlo. Lo que es *normativo* en el plano de los contenidos, y de sus implicaciones teleológicas, es *prescriptivo* en el nivel del diseño del programa (Vázquez, 1981 b).

Tan importante como incluir los valores en la enseñanza es que los objetivos y contenidos de la misma tengan esa coherencia teleológica y estructural que se ha señalado en el apartado anterior. Por otra parte, también es preciso que los valores informen, no sólo *el qué* —los contenidos curriculares—, sino también *el cómo*, es decir, los recursos y procedimientos empleados para producir los cambios deseados en el educando y en la comunidad (Oliver, 1957).

Los valores sobre los que se elabora el *curriculum* tienen una doble, y difícil, misión. Si, por una parte, prestan estabilidad al proceso educativo, por la otra han de posibilitar el dinamismo y profundización de los objetivos, de los patrones del sistema educativo. La educación tiene, como subsistema social, la tarea de asegurar, tanto la estabilidad, como el dinamismo de la propia sociedad. Es, a mi juicio, el postulado funda-

mental del que entiendo el verdadero «más allá» de la sociología del *curriculum*; más allá, tanto de la reproducción, cuanto de la transformación de la cultura, de los patrones que configuran el programa formativo.

Con relación a cómo la escuela contribuye al cambio social, existen sendas teorías sociológicas, con sus implicaciones y consecuencias para la teoría de la educación. Desde una perspectiva «liberal», se reclama el papel de la escuela con miras a captar y desarrollar el desarrollo individual, a impulsar la movilidad social y a contribuir al logro de la igualdad de oportunidades. En esta línea, se le señalan al sistema escolar importantes responsabilidades respecto de la homogeneidad y diferenciación sociales.

En contraposición con esta teoría —que encierra toda una expectativa social—, se han desarrollado en los últimos años las llamadas «teorías de la reproducción» que pretenden establecer, con argumentos marxistas o neo-marxistas, el correlato entre el aparato de la ideología dominante —y la división de la propiedad, trabajo y poder— y las vías por las cuales la escuela distribuye el conocimiento. Según esta teoría, en el espacio escolar se reproduce la división social del trabajo y, en consecuencia, como ha señalado Willis, la educación no resulta algo concierne con la igualdad, sino con la desigualdad. Desde esta perspectiva crítica —desplegada, entre otros, por Bordieu y Passeron, Bowles y Gintis, etc.—, el *curriculum* escolar, aunque se diferencie en función de los diversos puntos de entrada de los alumnos, no contribuye a la homogeneidad social, toda vez que las experiencias simbólicas que transmite —de modo, no sólo expreso, sino también latente u oculto—, se dan dentro de un medio, a saber, el lenguaje, con todo el equipaje simbólico encerrado en el mismo, propio del grupo social dominante (cfr. García Carrasco, 1983). Esta teoría se ha desarrollado a través de distintos modelos, que estudian la «reproducción» económica, cultural y del *status* hegemónico (cfr. Anyon, 1981, y la crítica que de su trabajo, y con mayor rigor metodológico, hace Ramsay, 1983).

Más recientemente, las teorías crítico-marxistas han comenzado a desarrollar un nuevo enfoque de la sociología del *curriculum* en el que, yendo más allá del enfoque de la reproducción, por considerarlo insuficiente, tratan de elaborar sendas teorías escolares sobre la base de la comprensión del poder y de la resistencia como elementos centrales para explicar cómo se podría alcanzar la justicia social en las escuelas, o a través de la escuela (Giroux, 1980 y 1983).

Un segundo problema social y pedagógico relacionado con la pluralidad social es el del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Como se sabe, la discusión sobre la igualdad respecto de la edu-

cación se originó dentro del contexto de la posible relación existente entre las oportunidades «educacionales» y el mantenimiento de la desigualdad económica. En los últimos veinte años, y con mayor énfasis en los Estados Unidos, se ha desarrollado una discusión, todavía no agotada, en torno a si la escuela produce, o no, una diferencia; esto es, si sirve para reducir la varianza de los ingresos económicos en la vida adulta en relación con un determinado comportamiento de las variables educacionales (cfr. Carabaña, 1983).

Trabajos como los de Jencks, Coleman, Michelson, Jackson, etc., han mantenido la controversia de una crítica, no sólo metodológica, sino también de presupuestos fundamentales (naturaleza de la pobreza y de la desigualdad económica, concepto de «heredabilidad», concepto de calidad de instrucción, etc.). En todo caso, el eslogan de la igualdad de oportunidades respecto de la educación no se refiere sólo a una común, por controlada, situación *ante* la educación, sino también *dentro de* ella, y, en definitiva, de la concepción de una «óptima diversidad de oportunidades» respecto de la educación. Origen y fruto de esta perspectiva, cada vez se investiga más sobre la calidad de los procesos de instrucción dentro del aula escolar (una perspectiva de estos trabajos hasta 1980 puede verse en Vázquez, 1981 a) y, en concreto, sobre la calidad de los procesos de participación, autocontrol, trabajo autónomo, etc. Desde la perspectiva de la investigación, se ha producido, así mismo, un cambio de enfoque, según el cual importa más investigar los tipos de aptitudes y rasgos de los alumnos para asignarlos a diferentes tipos de tratamiento (respecto del paradigma ITA —interacción entre *tratamiento* y *aptitudes*— de Snow y Cronbach). El correlato ideológico y doctrinal de esta nueva visión es el ya citado de la óptima diversidad de oportunidades en relación con el derecho efectivo a una pluralidad de opciones educativas, tanto en su versión axiológico-ideológica, como en la más estricta de tratamiento educativo.

La política de la educación, basada en la investigación pedagógica y situada en el marco de las decisiones de asignación de recursos económicos a objetivos de desarrollo comunitario, debe hacer posible la reconciliación de los derechos individuales con la acción colectiva (ver el trabajo de Gaertner y Krüger, 1982, respecto de las tesis de Pareto).

Una política de igualdad de oportunidades incluye todo un conjunto de problemas pedagógicos diferenciados que requieren sendos análisis y tratamientos específicos. Entre ellos debe atenderse prioritariamente a los de las minorías culturales, lingüísticas, étnicas, de emigrantes, etc. Así mismo, la diferenciación y pluralidad se expresan también en la problemática de la educación de los sujetos con necesidades especiales, bien se les considere objeto de «educación especial» —en el sentido con-

vencional, restrictivo, del término—, bien se incluya en ellos a los alumnos con características «excelentes» (Cross, 1976), particularmente desarrolladas, bien a los sujetos con conducta social desviada, etc.

En fin, la consideración diferenciada de estas y otras necesidades nos apunta, por último, al problema fundamental que se expresa en la antinomia «*curriculum* común contra *curriculum* diferenciado» (cfr. Fenstermacher y Goodlad, 1983). Tarea de políticos y pedagogos es de afrontar conjuntamente la construcción de un programa mínimamente común para todos los miembros de nuestra sociedad. La Constitución española se apoya en, y traduce, los principios de unidad, diferenciación, pluralismo y libertad. Dentro de este gran marco, ha de desarrollarse la iniciativa política, social y educacional para hacer posible que exista una estructura curricular común para los programas escolares, particularmente en la *educación básica* (E.G.B. y Enseñanzas Medias).

Después de todo lo expuesto, la propuesta final para continuar la reflexión y considerar nuevos problemas ha de estar clara, al menos en su sentido más básico: debemos empeñarnos en el trabajo abierto, tolerante y solidario de *diseñar un ámbito educativo en el que se refleje y profundice continuamente la posibilidad de «una» educación con referencia a un ordenado pluralismo*. He aquí toda una tarea para la educación y para la investigación pedagógica.

Dirección del autor: Gonzalo Vázquez Gómez, Director del Departamento de Pedagogía Sistemática, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Ciudad Universitaria, Madrid-3.

BIBLIOGRAFIA

- ANYON, J. (1981) Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry* XI: 1, pp. 3-41.
- BERTALANFFY, L. von (1976) *Teoría General de los Sistemas* (México, Fondo de Cultura Económica).
- BOHM, D. (1976) Algunas observaciones sobre la noción de orden, pp. 215-241, en WADDINGTON, C. y otros. *Hacia una biología teórica* (Madrid, Alianza Editorial).
- BRETTSCHNEIDER, B. D. (1969) Education as teleological coherence, pp. 50-59, en VANDENBERG, D. (ed.) *Theory of Knowledge and Problems of Education* (University Illinois Press. Urbana, Illinois). Publicado originalmente bajo el título: (1960) Sketch for an Organismic Philosophy of Education. *Educational Theory* X: 2, April, pp. 137-141.
- CARABAÑA, J. (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo xx*. (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- CROSS, K. P. (1976) *Accent on learning* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).

- ESCAMEZ, J. (1983) Educación y normatividad, pp. 63-77, en VARIOS. *Teoría de la educación. I. (El problema de la educación)* (Murcia, Edics. Límites).
- ESTEVE, J. M. (1983) El concepto de educación y su red nomológica, en VARIOS. *Teoría de la educación. I. (El problema de la educación)*, pp. 11-25 (Murcia, Edics. Límites).
- FENSTERMACHER, G. D. y GOODLAD, J. I. (eds.) (1983) *Individual Differences and the Common Curriculum*. 82nd. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I (Chicago, The Univ. of Chicago Press).
- FERRATER MORA, J. (1976) *Diccionario de filosofía abreviado* (Barcelona, EDHASA-Sudamericana).
- GAERTNER, W. y KRÜGER, L. (1982) How to Reconcile Individual Rights with Collective Action, en STEGMÜLLER (ed.). *Philosophy of Economics* (Spranger Verlag).
- GARCIA CARRASCO, J. (1983) La educación como reproducción, pp. 79-96, en VARIOS. *Teoría de la educación. I. (El problema de la educación)* (Murcia, Edics. Límites).
- GIROUX, H. (1980) Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation, *Curriculum Inquiry*, X: 3, pp. 225-247.
- GIROUX, H. (1983) *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey).
- HOWE, L. W. y HOWE, M. M. (1977) *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de los valores* (Madrid, Edit. Santillana).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981) Introducción al concepto de adoctrinamiento, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX, 153, julio-septiembre, pp. 89-97.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1982) Posibilidades y características de una educación moral en una sociedad pluralista, en COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS. *Educación y futuro. I Seminario Técnico Internacional de Prospectiva General y Educativa* (Madrid). Multicopiado. 19 pp.
- ITZKOFF, S. W. (1969) *Cultural Pluralism and American Education* (Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co.).
- ITZKOFF, S. W. (1976) The Sources of Cultural Pluralism, *Educational Theory*, XXVI: 2, pp. 231-233.
- KARIEL, K. S. (1976) Pluralismo, tomo VIII, pp. 228-232, en SILLS, D. S. (ed.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Madrid, Edit. Aguilar).
- KLEIN, J. T. (1972) Human Nature and the Ideal of Cultural Pluralism (Review Article), *Educational Theory*, XXII: 4, Winter, pp. 479-484.
- KRALIKOWSKI, W. P. y REULAND, T. J. (1977) Autonomy and Education: in Response to Vicent Crockenberg, *Educational Theory*, XXVII: 3, Summer, pp. 233-240.
- LEVINS, R. (1976) Sistemas complejos, pp. 479-498, en WADDINGTON, C. y otros. *Hacia una biología teórica* (Madrid, Edit. Alianza).
- MANN, D. (1977) Participation, Representation, and Control, pp. 67-93, en SCRIBNER, J. D. *The Politics of Education*. The 76th Yearbook of the National Society for The Study of Education. Part II (Chicago, The Chicago Univ. Press).
- MEDINA, R. (1981) Situación social y educación personalizada, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX: 151, enero-marzo, pp. 113-125.
- MILLAN PUELLES, A. (1976) *Persona y sociedad* (Madrid, Rialp).
- MOLINER, M. (1977) *Diccionario de uso del español* (Madrid, Gredos).
- OLIVER, D. W. (1957) The Selection of Content in the Social Sciences, *Harvard Educational Review*, XXVII, Fall, reproducido en pp. 3-27 de Teachers College Record y Harvard Educational Review (eds.) (1967) *Problems and Issues in Contemporary Education* (S. L. Scott, Foresman and Co.).
- PASSMORE, J. (1982) La enseñanza de un sentido crítico, pp. 385-401, en DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (Madrid, Narcea).

- PETERS, R. S. (1979) Democratic Values and Educational Aims, *Teachers College Record*, LXXX: 3, pp. 463-482.
- RAMSAY, P. D. K. (1983) Fresh Perspectives on the School Transformation-Reproduction Debate: a Response to Anyon from the Antipodes, *Curriculum Inquiry* XIII: pp. 295-320.
- SALET, G. (1975) *Azar y certeza* (Madrid, Alhambra).
- SNOOK, I. A. (1972 a) Neutrality and the Schools *Educational Theory*, XXII: 3, Summer, pp. 278-285.
- SNOOK, I. A. (ed.) (1972 b) *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London, Routledge and Kegan Paul).
- REBOUL, O. (1977) *L'endoctrinement* (París, P.U.F.).
- TOURIÑAN, J. M. (1976) La neutralidad y la educación, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIV: 131, enero-marzo 1976, pp. 107-123.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1981 a) El tiempo educativo, *Bordón*, XXXIII: 237, marzo-abril, pp. 12-12.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1981 b) Armonía de los hechos y de los valores de la educación. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Educación. Buenos Aires. CINAÉ, agosto.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983) La educación como experiencia directiva temporal, pp. 125-144, en VARIOS. *Teoría de la Educación. I. (El problema de la educación)* (Murcia, Edics. Límites).
- WARNOCK, G. (1975) Education and Pluralism: what Sort of Problems?, *Oxford Review of Education*, I: 2, pp. 93-97.
- WHITE, J. P. (1969) Adoctrinamiento, pp. 272-292, en PETERS, R. S. (ed.) *El concepto de educación* (Buenos Aires, Paidós).

SUMARIO: El problema de la educación en la sociedad pluralista requiere verificar cómo es posible atender, a través de la diferenciación, tanto a la configuración total de la comunidad, como a la existencia de comunidades diferenciadas y de individuos con características y derechos propios. El proyecto educativo comunitario se hace posible, dentro de un sistema abierto caracterizado por su autonomía y orden, a través de la participación de individuos y comunidades en el diseño, realización y evaluación del propio proyecto. Es posible y necesario armonizar la existencia de unas metas educativas —y, en última instancia, de un *currículum* común— en la sociedad con el respeto, en la pluralidad, a las peculiaridades de todas las minorías e individuos que la integran.

Descriptores: Pluralism, differentiation, autonomy, order, neutrality, general curriculum.