

# **TESIS DOCTORAL**

2019

## **CONFLICTO Y CONVIVENCIA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DURANTE EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA (1965-1982)**

**CECILIA CRISTINA MILITO BARONE**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIVERSIDAD, SUBJETIVIDAD Y  
SOCIALIZACIÓN. ESTUDIOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL,  
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN**

**Director: Dr. MIGUEL SOMOZA RODRÍGUEZ**  
Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, UNED

# RESUMEN.

## PRESENTACIÓN\*

Esta tesis intenta dilucidar bajo qué parámetros se trataron las problemáticas de conflicto y convivencia —tanto a nivel escolar como social— en el discurso pedagógico oficial del tardofranquismo y la transición a la democracia en la España del último cuarto del siglo XX.

A partir de 1959, la dictadura franquista cambia de cariz en el ámbito económico y protagoniza cierta apertura que producirá transformaciones en varias áreas. La redefinición del sistema educativo —con su punto clave en la sanción de la Ley General de Educación (LGE) de 1970— será una de ellas. Este trabajo se organiza teniendo en cuenta la puesta en marcha y desarrollo de dicha ley, considerándola como un hito de reestructuración y cambio. Su continuidad en el período democrático inmediato posterior es interesante por contradictorio, a la vez que de suma importancia en nuestro tema de estudio al considerarse clave la promoción de la convivencia tanto en el plano educativo como en el político y social.

La tesis que presentamos se estructura en cuatro secciones bien definidas. En la introducción se dan a conocer el problema, los objetivos, las hipótesis y el estado de la cuestión, bosquejando el interés social que justifica la investigación. La segunda sección incluye el andamiaje teórico metodológico que, fundamentado en el análisis crítico del discurso (ACD), hizo posible y condujo el trabajo. En la tercera sección se describen los resultados obtenidos, organizados transversalmente en tres etapas. El periodo del tardofranquismo, delimitado entre 1965 y 1975 se subdivide en un antes y después de la puesta en marcha de la LGE. Por tanto, tenemos allí dos etapas: una que va desde 1965 a 1969, y otra que abarca de 1970 a 1975. La tercera etapa aborda la transición a la democracia, vista ésta en su acepción amplia desde 1976 a 1982. Asimismo, el estudio de la evolución de los conceptos a lo largo de las diferentes etapas ha necesitado de una perspectiva longitudinal que determinase cortes y continuidades. Por tanto, la

---

\* Aunque estamos de acuerdo con las perspectivas de género en el sentido de visibilización de las mujeres, el presente trabajo de investigación está escrito al completo en masculino genérico por simple economía del lenguaje.

integración de ambos enfoques —transversal y longitudinal— se desarrolla en las conclusiones. Éstas y el epílogo —apartado que delinea aquellos aspectos que no pudieron ser abordados pero que sería muy interesante que fueran tratados en el futuro por cualquier investigador interesado— se desarrollan en la cuarta sección.

Tanto en la realidad escolar como en el ámbito científico-pedagógico las temáticas de conflicto y convivencia se han tornado recurrentes. Su presencia casi constante en el ámbito educativo condujo a preguntarnos cómo se trataron esas problemáticas —especialmente en el discurso pedagógico oficial— en aquel sistema educativo vigente durante el tardofranquismo y la Transición puesto que entendemos que hubo de ser allí donde comenzaron a gestarse muchas de las situaciones que se señalan. El origen no se comprende como un punto fijo en el tiempo sino que se debe entender como un proceso.

Decíamos antes que el auge actual de las problemáticas de conflicto y convivencia en el ámbito educativo nos ha llevado a rastrearlas en el pasado. Por eso, las preguntas sobre la realidad histórico-social que hemos decidido abordar se refieren a las siguientes cuestiones: ¿qué se decía y cómo aparecían reflejadas las temáticas de convivencia y conflicto, tanto escolar como social, en la retórica educativa oficial del tardofranquismo y la transición a la democracia? ¿Cómo evolucionó el abordaje de dichas problemáticas desde una dictadura a una democracia? ¿Qué conocimientos se aportaron desde el ámbito científico-pedagógico sobre las temáticas de conflicto y convivencia, mientras estuvo en vigencia la Ley General de Educación de 1970? ¿Qué cosmovisión de la sociedad sustentaba la representación de estas temáticas en el ámbito institucional? ¿Cómo aparecía la transposición didáctica de las categorías en los manuales escolares? En definitiva, nuestras intenciones se orientan a saber qué tipo de tratamiento se ha dado a los conceptos de conflicto y convivencia en los discursos educativos oficiales. Por su naturaleza inherente, básica y subyacente a las dos categorías nombradas, también nos decidimos a profundizar en el concepto de sociedad.

El estudio y análisis específico de los conflictos escolares suelen abordarse desde perspectivas variopintas. En los enfoques constructivos se los concibe como inherentes a la vida social y se reclama una educación que promueva la enseñanza de su

resolución de forma positiva.<sup>1</sup> En sentido contrario, existe una importante cantidad de trabajos en los que se confunden los conflictos con una de sus posibles resoluciones, focalizando de forma excesiva en los fenómenos de violencia y comportamiento antisocial, disrupción, problemas de disciplina (trasgresión de las normas de convivencia), *bullying* (acoso moral, intimidación y maltrato entre iguales), vandalismo, agresión física, acoso sexual, absentismo y deserción; o fraude (copiar en los exámenes, plagio de trabajos y tráfico de influencias para mejorar calificaciones)”.<sup>2</sup> Los trabajos que enfocan el tema de los conflictos escolares a través de la disciplina<sup>3</sup> destacan las posibles características que ésta puede adoptar: punitiva, preventiva, positiva, etc. Otros análisis focalizan en los agentes susceptibles de estar implicados y describen en detalle los conflictos habidos entre profesorado y alumnado, entre el propio profesorado o el propio alumnado, y entre profesorado y familias.<sup>4</sup>

La caracterización del concepto de convivencia escolar como “institucional” nos aporta fundamento para focalizarlo en el discurso educativo oficial de la época. En un gráfico muy ilustrativo e interesante, Laura García Raga desarrolla su evolución en España desde 1970 hasta 2006.<sup>5</sup> Tal resumen sirve como antecedente para nuestro trabajo específicamente por lo que se indica como objeto y naturaleza de la convivencia escolar entre los años 1970 y 1980, es decir, la convivencia como formación en hábitos cívico-sociales, y la convivencia como enseñanza de contenidos conceptuales referidos a la Constitución y a la democracia, respectivamente. La Constitución de 1978 constituye un hito para proponer el aprendizaje de la convivencia democrática y su inclusión en el currículum nacional.

---

<sup>1</sup> De hecho, “...la mayoría de las personas, incluidos los investigadores, perciben que no han sido educadas para afrontar los conflictos de una manera positiva y, por tanto, no disponen de herramientas y recursos adecuados (Jiménez, 2004)”. Esquivel Guerrero, José Antonio; Jiménez Bautista, Francisco y Esquivel-Sánchez, José Antonio. “La relación entre conflictos y poder”, en *Revista paz y conflictos*, núm. 2 (2009), p. 8.

<sup>2</sup> Véase Torrego, Juan Carlos y Moreno, Juan Manuel. *Convivencia y ‘disciplina’ en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial, 2007, 2ª ed., p. 19. Sobre *bullying* y maltrato véase también Defensor del Pueblo. *Violencia escolar... op. cit.*

<sup>3</sup> Véanse Bannasar Solsona, José Joaquín; Mundina Mata, María Emilia; Olaso Masquefa, Vicenta *et al.* *Stop a los conflictos Manual para el profesorado de Enseñanza Secundaria*. Castellón de la Plana, Publicaciones del Excelentísimo Ayuntamiento de Castellón de la Plana, 2007; Vázquez Aguilar, Elena; Brioso Valcárcel, María José; Doncel Abad, David y Sotos Vidal, Blanca. *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid, CIDE, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009.

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, Arranz Lozano, Fátima. “Los conflictos”, en García de Cortázar, Marisa; Callejo Gallego, Javier; Val Cid, Consuelo del *et al.* *Consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid, UNED, 2001, pp. 139-156.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 223.

## **OBJETIVO GENERAL E HIPÓTESIS DE PARTIDA.**

A partir de los planteos e interrogantes indicados, así como también de lo hallado en las investigaciones precedentes, el objetivo general y básico que planteamos consiste en reconocer la implicación, el tratamiento y la evolución de los conceptos de convivencia y conflicto dispuestos en el discurso pedagógico oficial entre los años 1965 y 1982. Tal propósito requiere un análisis exhaustivo de los enunciados curriculares, los manuales escolares y las revistas pedagógicas de la época, intentando, a su vez, especificar la relación que mantuvieron con los factores sociopolíticos y económicos. Por tanto, se focaliza en el conocimiento de los cambios ocurridos en el ámbito educativo, tanto de la última fase del régimen dictatorial franquista como del modelo transicional democrático. Justamente ese pasaje —Transición— se convierte en terreno propicio para identificar continuidades y rupturas que pudieron haber sufrido las problemáticas de conflicto y convivencia abordadas por la escuela. Para este cometido, las hipótesis que rigen el trabajo se detallan a continuación.

La primera hipótesis que barajamos es que los cambios sociopolíticos estructurales necesarios para la construcción de la nueva democracia española del último tercio del siglo XX no modificaron de manera inmediata los aspectos de la cultura escolar de los centros de Educación General Básica (EGB) en lo referido, concretamente, a la concepción de la convivencia y los conflictos, tanto a nivel escolar como social. Esto nos lleva de forma directa a plantear dos nuevas hipótesis relativas a la cosmovisión que de nuestro objeto de estudio se transmitió en la retórica escolar. Una de ellas es que, derivada de una conjunción de corrientes teológicas y teorías sociológicas, creemos que la imagen de la convivencia y los conflictos sostenida por el discurso escolar durante el franquismo, se construyó desde un punto de vista funcionalista y organicista, y fue utilizada por el régimen en pos del control y el disciplinamiento social. Así, la transmisión de una imagen de una sociedad armónica, ordenada, unida, organizada y pacífica contribuyó a generar una idealización retórica de la misma. La hipótesis conectada a ésta sostiene que dicha idealización continuó durante la transición a la democracia y fue utilizada por el discurso oficial —política y didácticamente— para evitar el conflicto y convencer en la necesidad de no repetir los errores del pasado (refiriéndose expresamente a la Guerra Civil). Por último, recogiendo todo lo anterior y en perspectiva de estudio longitudinal, sostenemos que la concepción

de la convivencia y los conflictos transmitida por la escuela mantuvo, de forma implícita y explícita, un sesgo enraizado en el individualismo.

### **Estructura básica de la investigación y objetivos específicos**

Nuestro trabajo se fundamenta en el Análisis Crítico del Discurso (en adelante, ACD). Partiendo de su acervo teórico hemos utilizado las prácticas metodológicas más adecuadas a nuestra investigación. Comenzamos indicando un aspecto teórico clave. Un autor como Van Dijk sostiene que el ACD pretende “dar cuenta de las complejidades entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales”<sup>6</sup>, en concreto, dilucidar las representaciones sociales significadas en el discurso, matizadas y reinterpretadas, a su vez, por modelos mentales. Esto atiende al triángulo discurso- cognición-sociedad.<sup>7</sup>

La explicación que el autor hace sobre los componentes del triángulo discurso-cognición-sociedad vertebrará nuestro trabajo. Nosotros asumimos, además, que las relaciones establecidas entre los elementos de ese triángulo son dialécticas puesto que son indivisibles y se influyen mutuamente.<sup>8</sup>

En esta tesis el “discurso” se encuentra representado por las fuentes primarias — libros de texto, lineamientos curriculares, legislación y artículos científico-pedagógicos—, no sólo en atención a su texto escrito sino también, como aparece en la cita, atendiendo a toda su dimensión semiótica. Consideramos que tales discursos forman parte del “contenido planificado de la comunicación pedagógica”<sup>9</sup>, puesto que se constituyen como discursos oficiales de lo que hemos denominado “retórica escolar”, concepto que se explica en el sentido más amplio de la cultura escolar. Para observar la relación de esta última con los discursos de nuestras fuentes primarias, vamos a capitalizar las definiciones que sobre cultura escolar ofrecen Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito, respectivamente. La definición de cultura escolar que realiza

---

<sup>6</sup> Dijk, Teun A. van. “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”, en Wodak, Ruth y Meyer Michael (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa, 2003, p. 145.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 146-147.

<sup>8</sup> El Capítulo 3 lo dedicamos por completo a la explicación y uso del ACD.

<sup>9</sup> Fernández Enguita, Mariano. “El marxismo y la educación: un balance”, en Fernández Enguita, Mariano (ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel Referencia, 1999, p. 41.

el primero nos aporta, por un lado, la visión de escuela como equivalente a toda institución educativa y, por otro, nos remite a su naturaleza creativa que influye en la elaboración de los discursos a través de la trasposición didáctica:

“La cultura de la escuela [se refiere] a dos sentidos diferentes pero relacionados. Uno de ellos sería su carácter relativamente autónomo: la escuela —dando a este término un significado amplio, equivalente al de institución educativa— no se limita a reproducir el saber que está fuera de ella, sino que lo adopta y transforma creando un saber y una cultura propia, así como unos productos específicos o creaciones propias, una de las cuales, quizás la más peculiar, son las disciplinas escolares. El otro sentido del término cultura escolar remite al ámbito de las prácticas docentes y discentes en el aula y en el centro de enseñanza. Se trataría, en este caso, de formas de hacer y pensar, de mentalidades y comportamientos, de tradiciones y rutinas sedimentadas en el tiempo...”<sup>10</sup>

El discurso y los productos específicos creados por la escuela, en especial las disciplinas escolares, están profundamente relacionados con uno de los tipos de fuentes que hemos elegido para el análisis: los libros de texto. Estos van a representar el producto emergente de la organización disciplinar y se convertirán en referentes directos de la trasposición didáctica.<sup>11</sup> Por su parte, de la definición de cultura escolar que aporta Agustín Escolano Benito (compuesta por la cultura empírico-práctica de los enseñantes, el saber de los expertos y el aparato legal, político e institucional) recogemos, por una parte, el ámbito de la cultura escolar ligada al conocimiento experto, cuyo exponente discursivo y fuente primaria para esta tesis sería la revista *Vida Escolar* y, por otro, el ámbito político del que se derivan normativas y legislación.<sup>12</sup>

Continuando con el triángulo discurso-cognición-sociedad, el ACD aplicado a las fuentes señaladas permitirá reconocer la “cognición” individual y social sobre la convivencia y los conflictos, es decir, descubrirá las creencias, valoraciones y

---

<sup>10</sup> Viñao Frago, Antonio. “El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes”, en Escolano Benito, Agustín (ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, p. 109.

<sup>11</sup> Sobre la historia de los libros de texto y las disciplinas escolares véase Viñao Frago, Antonio. “La historia de las disciplinas escolares”, en *Historia de la Educación*, núm. 25 (2006), pp. 256-257.

<sup>12</sup> Escolano Benito, Agustín. “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2000), pp. 202-203.

representaciones mentales (individuales y colectivas) habidas sobre las categorías.<sup>13</sup> Esa cognición no será neutra u objetiva sino que estará basada en cosmovisiones y pensamientos de lo que, ideal y oficialmente, debía ser una sociedad. En consecuencia, las teorías sociológicas que arrojan luz sobre esto último serán fundamentales al marco teórico.

Para cerrar, lo que se nombra como “sociedad” aquí lo asumimos como “contexto”.<sup>14</sup> Los contextos locales son aquellos que definen las propiedades de la situación inmediata e interactiva del acontecimiento comunicativo. Es decir, limita lo que se dice y cómo se dice, depende de quién habla a quién, de cómo y dónde se hace, a qué propósito responde. En nuestro caso, el contexto local corresponde a los ámbitos curricular y educativo de la LGE de 1970. Por su parte, “los contextos globales se definen por las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas en la que tienen lugar los acontecimientos comunicativos”.<sup>15</sup> Nuestro contexto global está circunscripto, entonces, a las estructuras sociopolíticas, económicas, y culturales del tardofranquismo y la Transición, respectivamente. En definitiva, la relación del texto con el contexto y viceversa será la perspectiva que guíe el trabajo analítico.

Ahora bien, para la descripción de los objetivos específicos que nos marcamos, retomamos las palabras de Mariano Fernández Enguita sobre el contenido planificado de la comunicación pedagógica denominado aquí por nosotros como retórica escolar oficial. El autor sostiene que

“En el escenario escolar ello supone que los planes de estudio, los programas, los libros de texto y las lecciones magistrales, que forman el contenido más o menos planificado de la comunicación pedagógica, deben ser examinados y criticados no sólo en cuanto a su validez sino también en cuanto a su génesis. En otras palabras, que debemos preguntarnos no sólo si es más o menos cierto lo que afirma tal o cual lección de este o aquel programa, sino por qué se aborda ese problema y no otro; por qué, en general se seleccionan, se maximizan, se minimizan o se excluyen unas u otras parcelas de la

---

<sup>13</sup> Los resultados pueden encontrarse en los Capítulos 8, 9 y 10.

<sup>14</sup> Tanto los contextos locales como los globales son definidos en Dijk, Teun A. van. “La multidisciplinariedad del análisis crítico...”, *op. cit.*, p. 161.

<sup>15</sup> Dijk, Teun A. van. “La multidisciplinariedad del análisis crítico...”, *op. cit.*, p. 161.

realidad natural y social y unos y otros problemas de la cultura [...]; y por qué, en fin, se privilegian ciertos objetos de conocimiento...”.<sup>16</sup>

Coincidimos en que ese contenido planificado de la comunicación pedagógica no es idéntico en todas las épocas y no coincide tampoco a lo largo de los momentos históricos abordados en esta tesis. Por tanto, si el contenido a enseñar no es el mismo para todas las épocas históricas, quiere decir que hay una decisión de selección sobre él. Dicha selección la realizan, por lo general, los poderes dominantes a través de la administración, pero también a través de otros medios como pueden ser, en nuestro caso, las editoriales y los manuales que publican, o bien, los expertos académicos. En consecuencia, para determinar el espectro de la comunicación pedagógica prescrita en las etapas de análisis propuestas, es decir, para conocer la veracidad del conocimiento seleccionado para la enseñanza y su maximización, minimización, deformación u ocultamiento, nos planteamos unos objetivos específicos determinados, derivados de nuestro objetivo general y nuestras hipótesis rectoras. En este sentido, nos proponemos identificar en el discurso explícito de las fuentes primarias los conceptos de convivencia social y escolar, además de reconocer los mensajes implícitos referidos a esas mismas categorías a través de indicadores y del análisis crítico del discurso. De esta forma, intentaremos también reconocer dentro de lo posible, lo que no está, lo que ha sido excluido. Buscaremos establecer comparaciones transversales entre currículum prescrito, manuales escolares y artículos académicos para especificar correspondencias y desfases, así como también, comparaciones longitudinales del tratamiento categorial para identificar así homogeneidades, continuidades y rupturas. Como dijimos en varias ocasiones, necesitamos, además, conocer el marco sociológico en el que se desarrollan las categorías.

Para sistematizar, resumir y mostrar de forma esquemática todo lo dicho hasta el momento, indicamos:

Objetivo general:

- Reconocer la implicación y el tratamiento de los conceptos de convivencia y conflicto en la cultura escolar de las instituciones

---

<sup>16</sup> Fernández Enguita, Mariano. “El marxismo y la educación...”, *op. cit.*, p. 41.

de EGB entre los años 1965 y 1982 a través de los enunciados curriculares, los manuales escolares y las revistas pedagógicas de la época y relacionarlos con los factores sociopolíticos del período y sub-periodos en los que se insertan.

Hipótesis rectoras:

- Derivadas de una conjunción de corrientes teológicas y teorías sociológicas, la imagen de la convivencia y los conflictos, sostenida por el discurso escolar se construyó desde un punto de vista funcionalista y organicista, y fue utilizada en pos del control y el disciplinamiento social.
- La construcción simbólica de una sociedad ordenada, pacífica y armoniosa en la retórica escolar respondió a los fines del régimen franquista que necesitaba minimizar la conflictividad social en sus últimos años y se mantuvo en la transición a la democracia, utilizada para otros fines como la cohesión social en un momento de incertidumbre política, entre otros.
- En perspectiva de estudio longitudinal, la concepción de la convivencia y los conflictos transmitida por la escuela mantuvo, de forma implícita y explícita, un profundo arraigo individualista.

A partir de todo ello, los objetivos específicos se orientan a:

- Establecer el marco sociológico de las teorías que enmarcan los conceptos de conflicto y convivencia y, en consecuencia, atender a la conceptualización de lo que es y debe ser una sociedad.
- Identificar en el discurso explícito de las fuentes primarias los conceptos de convivencia social y escolar, ya sea en

discursos que tratan temáticas generales, o bien en definiciones específicas de tales categorías.

- Identificar en el discurso explícito de las fuentes primarias los conceptos de conflicto social y escolar, ya sea en discursos que tratan temáticas generales, o bien en definiciones específicas de tales categorías.
- A partir del ACD como herramienta metodológica y como filosofía de análisis, reconocer el discurso implícito referido a los conceptos principales (convivencia, conflicto) y sus derivados (social, escolar) a través de referentes e indicadores.
- Reconocer en las fuentes lo “no dicho” sobre los conceptos principales y derivados indicando, si es posible, los contenidos conceptuales que fueron excluidos.
- Establecer comparaciones transversales entre currículum prescrito, conocimiento académico y manuales escolares. Especificar correspondencias y desfases.
- Establecer comparaciones longitudinales del tratamiento categorial para identificar homogeneidades, continuidades y rupturas.

Por último, diremos que a lo largo del análisis de las fuentes hemos podido detectar un profundo arraigo social de cariz orgánico-funcionalista subyacente a las concepciones y representaciones de lo entendido por conflicto y convivencia. Tal hallazgo nos ha empujado a recoger aquellas teorías sociológicas que echaran luz sobre el panorama. Sin embargo, lo más interesante no ha sido esto. Hemos podido comprobar, por un lado, que esos arraigos sociales profundos sobreviven a sistemas políticos de diversa índole como puede ser una dictadura o una democracia. Aún más,

los distintos parámetros políticos legitiman esa cosmovisión social generalizada. Pero, por otra parte, ese carácter organicista que se promueve y sostiene para el sistema social, lejos de conseguir la cohesión que se espera, conduce y prospera en un individualismo disgregador.

En la vinculación de lo dicho con los periodos históricos concretos que se abordan en la tesis, el organicismo social promovido en el franquismo —junto al proceso represivo sistemático sin parangón en España— ha logrado dismantelar una ciudadanía organizada y las posibilidades potenciales de esa organización activa y participativa de la población. Ese organicismo, que algunos teóricos han denominado como anti-individualista, ha conseguido, muy por el contrario, establecer una sociedad atomizada en la que los individuos son representados como puntos que ocupan un lugar predeterminado en la trama social (negando las clases sociales) indicando que, desde su sitio, aportan al todo, al conjunto. Entendemos que el punto de vista profundo desde el que se suelen abordar estos temas tiene un sustrato individualista generado por una representación de la sociedad como un conjunto orgánico pero compuesto por elementos sueltos.

Previamente al análisis e interpretación de las fuentes primarias principales (normativa, libros de texto y revista *Vida Escolar*) se analizaron los contextos sociopolíticos y económicos y, en particular, el ámbito educativo, en el que se hizo especial hincapié en la evolución y transformación del currículum escolar, señalando en este último caso tres momentos decisivos: los Cuestionarios Nacionales de 1965, las nuevas Orientaciones Pedagógicas que siguieron a la Ley General de Educación de 1970, y los cambios curriculares de los años de la transición a la democracia, en especial, los ocurridos en la educación cívica.

El análisis de las fuentes primarias y, en particular, de los libros de texto, se dividió en tres periodos temporales, cada uno marcado por rasgos propios: a) los años anteriores a la Ley General de Educación (1965-1970), en los que la idea de convivencia aparece asociada al orden social y a la disciplina escolar; es entendida como armonía social y disuasión del conflicto; b) desde la sanción de la Ley General de Educación hasta el final del franquismo (1970-1975); en este periodo aparecen algunos elementos nuevos en la cultura escolar, como el trabajo en equipo, la cooperación y la participación activa

del alumnado; la convivencia se asocia al cumplimiento de normas, y aparece también el nuevo tema de la convivencia internacional entre países; el fundamento conceptual de la convivencia se basa en las ideas funcionalistas de orden y de bien común, en parte coincidentes con el organicismo; c) desde el final del franquismo, a los años de la Transición y el inicio de los gobiernos del PSOE (1976-1982), en el que se mantienen algunos rasgos de los periodos anteriores pero se acentúan los contenidos relacionados con la convivencia democrática y los derechos sociales y económicos; se hace explícita la “cuestión social” y se expresan en los libros de texto concepciones diferentes acerca del conflicto y de la convivencia; en conjunto, se acentúa una percepción individualista de la convivencia.

## **RESULTADOS.**

Los resultados del análisis de las fuentes primarias demuestran que la convivencia y los conflictos, tanto sociales como escolares, fueron presentados desde distintos puntos de vista. Los objetos de estudio de esta investigación fueron:

a) incluidos en una escala de niveles concéntricos que va desde la dimensión personal a la internacional, pasando por dimensiones intermedias como la familiar, la escolar, la del pueblo o comarcal, y la nacional;

b) tratados desde enfoques pertenecientes a las teorías sociológicas organicistas y funcionalistas, y abordados también por la corriente teológica de la doctrina social de la Iglesia, quién a su vez asume transversalmente aquellos preceptos de corte orgánico y funcional;

c) entremezclados con la retórica democrática tanto en el tardofranquismo como en la transición a la democracia. Ninguno de estos hitos se mantiene puro y concentrado en sí mismo. Muy por el contrario mantienen interrelaciones estrechas.

En el análisis longitudinal puede percibirse una profunda cosmovisión individualista que penetra la concepción de las temáticas estudiadas y se trasluce en el discurso de la mayor parte de nuestras fuentes, a pesar de pertenecer a coyunturas

sociopolíticas diferentes, y a pesar también de predicar retóricamente con la concepción organicista como referente de la vida en sociedad. Más allá de la idiosincrasia de los autores de dichas fuentes, la concepción individualista de la convivencia y los conflictos, transmitida muchas veces de forma inconsciente, estuvo motivada por los valores intrínsecos del capitalismo impresos en patrones culturales cuyas características principales se corresponden con la banalidad, la superficialidad y la infantilización, priorizando el protagonismo individual en la escala de valores sociales. Podría pensarse que en la exaltación personal existe un valor positivo en tanto que la consideración hacia la persona es vista como más humana que cuando es asimilada a las masas. Sin embargo, la perspectiva individualista (que no individual) *individualizante* (en tanto que creadora de mentalidades donde prima la percepción social del uno más uno) persigue, en última instancia, desagregar en pos de la manipulación social y la dominación.

Como hemos dicho, en las fuentes aparece la representación de la convivencia a escala incluyendo los niveles personal, familiar, escolar, comarcal, estatal, e internacional. No es una escala lineal sino de estructura concéntrica que permite justificar la descripción de la convivencia (complementada con la fórmula de evitar conflictos en su perspectiva organicista) como un constructo de características determinadas que se va repitiendo de forma similar una vez que se va ampliando en cada nivel. De esta manera, puede entenderse cómo la convivencia escolar, incluida en uno de esos niveles, fue descrita y desarrollada siguiendo parámetros de la convivencia social y, al mismo tiempo, se la trató como propedéutica a la misma. Sobre eso dimos cuenta en los resultados indicando que en el abordaje de la convivencia escolar siempre se hacía alusión a la preparación para la convivencia fuera de las escuelas, es decir, que el aprendizaje de la convivencia escolar estuvo al servicio de la convivencia social y no fue tratado como un fin en sí mismo.<sup>17</sup>

Durante el tardofranquismo, el objetivo último de la convivencia escolar no fue otro que el de formar a individuos de una manera específica que sirvieran a una sociedad determinada a través de la búsqueda del disciplinamiento doméstico de los cuerpos, activado en el control estructurante del aspecto, de los movimientos, de los

---

<sup>17</sup> Queremos dejar indicado aquí que no hacemos una crítica negativa del aspecto propedéutico de la escuela en sus enseñanzas para la vida social. Nuestra intención es remarcar que no se consideraba la enseñanza de la vida democrática en y para la escuela en sí misma.

comportamientos y de los pensamientos, y confluyendo todo ello en la persecución de un objetivo social último, la persona dócil y obediente. Partiendo de esta premisa, el referente de la convivencia, detectado tanto en los manuales escolares como en los lineamientos curriculares y las revistas pedagógicas, fue construido a través de la inculcación<sup>18</sup> de aquellas características personales deseables en el comportamiento de los individuos, asociadas éstas a las nociones de la materia tradicionalmente llamada Urbanidad: afabilidad, simpatía, amistad, austeridad, autonomía, bondad, camaradería, colaboración, compostura, conciliación, control, cordialidad, cortesía, cuidado, delicadeza, dignidad, estilo, discreción, disciplina, dulzura, claridad, elegancia, escrupulosidad, exactitud, exquisitez, higiene, limpieza, aseo, pulcritud, obediencia, orden, perseverancia, prudencia, puntualidad, regularidad, respeto, responsabilidad, sobriedad, tolerancia, veracidad. Vemos aquí un listado amplio de cualidades personales indicadas discursivamente en positivo, relacionadas con el control, el autocontrol y la moderación, y promocionadas como aptas para lograr una buena convivencia a la vez que impulsoras de la prevención y limitación de los conflictos. No olvidemos que la persona es el punto de partida de la representación a escala de la convivencia, interpretando así que lo que se logre con ella en relación a la convivencia y los conflictos será lo que se haya ganado para el resto de niveles.

Durante la Transición, la perspectiva basada en promover cualidades personales en pos de la convivencia se mueve hacia la promoción de pautas relacionales, aunque sin abandonar los parámetros normativos de orden y evitación del conflicto y su representación a través de niveles o grupos. Comienzan a aparecer, entonces, indicaciones sobre el diálogo y la comunicación, la libertad, la justicia, la contribución, ayuda y colaboración entre personas, etc., es decir, comienzan a incluirse muy lentamente características que pueden ser atribuidas a lo que puede considerarse como convivencia democrática. Los primeros pasos se dan con miedo. Esto puede observarse en las fuentes al hallar discontinuidades entre textos e imágenes, abuso de la normatividad en las propuestas de actividades en grupo o inclusión de expresiones contradictorias referidas a la misma cuestión. Como veremos más adelante, la concepción organicista del conflicto y la convivencia seguirá legitimada con el uso de la retórica democrática.

---

<sup>18</sup> Término entendido aquí como aparece en las acepciones 2 y 3 de la RAE: 2. Repetir con empeño muchas veces algo a alguien; 3. Infundir con ahínco en el ánimo de alguien una idea, un concepto, etc.

Todo lo dicho hasta aquí contribuye a la configuración de una retórica escolar singular que se propone construir mentalidades orientadas a una concepción estática de la sociedad cuyas cualidades principales serían armonía, orden, paz, disciplina, obediencia, jerarquía e individualismo. Esto se logra, en buena medida, con un trabajo simbólico cuidadoso y constante que realizan las instituciones sociales para actualizar las relaciones que mantienen con sus agentes<sup>19</sup>, y dar forma y legitimidad a cosmovisiones particulares de una determinada realidad social. Los conceptos de institución y lenguaje utilizados por Berger y Luckmann contribuyen al entendimiento de este proceso. El mundo institucional “se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica”.<sup>20</sup> Por tanto, el reconocimiento de la utilidad social (legitimación) de una institución debe ser permanentemente actualizado y los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de sus significados.<sup>21</sup> Ahora bien, uno de los mecanismos —si no el más importante— con el que cuentan los procesos de actualización y legitimación institucional corresponde al lenguaje y a los discursos:

“El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de ‘recuperar’ estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común”.<sup>22</sup>

En relación a la convivencia, ese trabajo simbólico de la institución escolar estuvo centrado en transmitir la metáfora del funcionamiento social perfecto, idealizando la armonía, el orden y la paz, y dejando a los conflictos como anomalías.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> Velasco *et al* denominaron a este proceso “repersonalización”. Estos autores utilizaron este concepto en un estudio etnográfico sobre la administración en el que analizaron situaciones que se llevaban a cabo cara a cara. Aunque en nuestro caso la base del análisis es el texto escrito, aquel concepto nos ha servido para ampliar la perspectiva de estrategia discursiva de la retórica de las instituciones. Velasco Maíllo, Honorio; Díaz de Rada, Ángel; Cruces Villalobos, Francisco; Fernández Suárez, Roberto; Jiménez de Madariaga, Celeste y Sánchez Molina, Raúl. *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid, Editorial Ramón Areces, 2006, pp. 18-22.

<sup>20</sup> Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, *op. cit.*, p. 80.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>23</sup> Coincidimos en esto con Henry Giroux quién sostiene que “los manuales presentan una narrativa cultural ideal y carente de conflictos, una narrativa que en realidad oculta las contradicciones sociales”. Estas palabras las utiliza para referirse a la narrativa presentada por la televisión y el cine en la

En este sentido, existe en las fuentes un escaso tratamiento del conflicto escolar y un alto tratamiento del conflicto social, expresamente circunscripto a otros lugares o a épocas lejanas, jamás referido a las circunstancias cercanas en el tiempo histórico o en la actualidad del momento. Por otro lado, en la metáfora del funcionamiento social perfecto, la felicidad de cada persona se relaciona con el cumplimiento de la función social que le corresponde. Curiosamente, esta construcción simbólica idílica de la sociedad se ha mantenido intacta durante el tardofranquismo y la Transición —y habría que ver si permanece hoy en día— aunque sirviendo a intereses sociopolíticos diferentes. Durante el primer franquismo, las referencias al orden, la jerarquía y la obediencia eran explícitas y aplicadas directamente a cualquier discurso ya que se trataba de someter a la población bajo parámetros dictatoriales. Cuando la dictadura comienza estratégicamente a legitimarse utilizando la retórica de la paz, la democracia orgánica y el desarrollo, aquellos argumentos se suavizaron pero nunca desaparecieron.

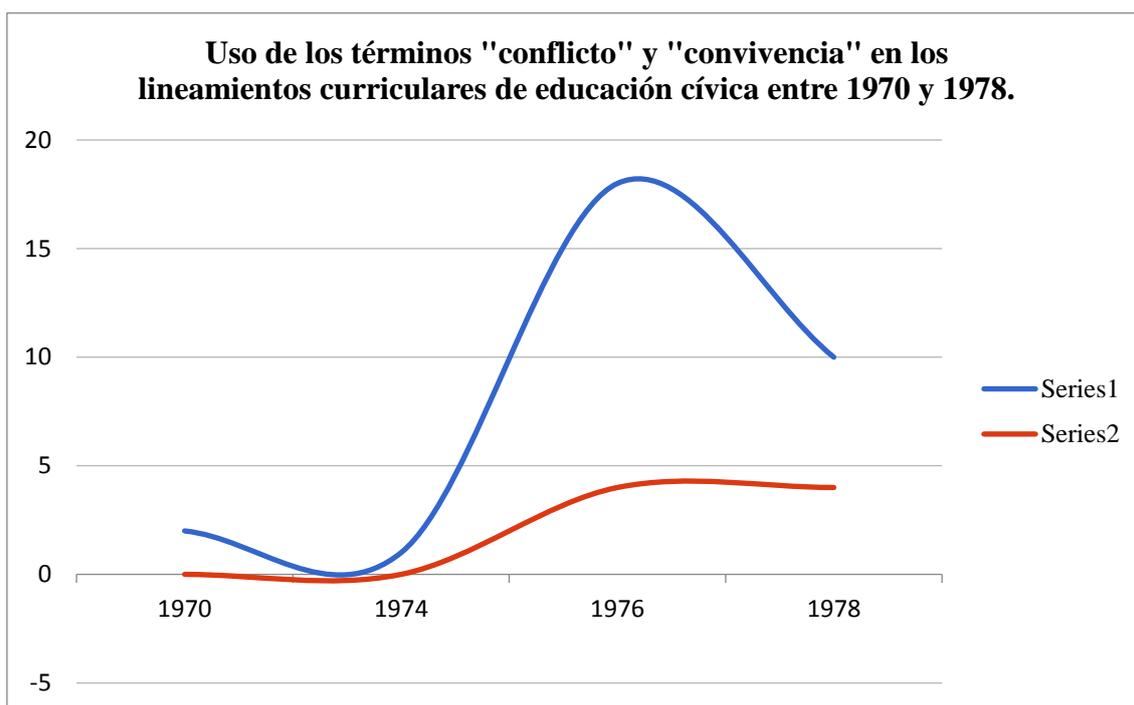
En el tardofranquismo, la construcción y transmisión de esa imagen de sociedad idílica sirvió a la necesidad de encubrir, neutralizar y minimizar los efectos de los permanentes conflictos sociales que se sucedían a diario: huelgas, manifestaciones, conflictos estudiantiles, ETA. Una buena parte de esas concepciones se perpetuaron —a veces de forma inconsciente, otras disimuladas y tergiversadas, y otras, por qué no, explícitas— en la Transición. En ésta, la representación idílica de la sociedad armónica y pacífica constituyó uno de los pilares simbólicos para apoyar el consenso de las élites políticas de no remover el pasado con el argumento de *no repetir los errores de la Guerra Civil*.<sup>24</sup>

---

construcción de un tipo particular de ciudadanía en los años ochenta del siglo XX en Estados Unidos. Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época Moderna*. Madrid, Siglo XXI, 1993, p. 36.

<sup>24</sup> Sophie Baby pretende analizar históricamente la violencia política sobrevenida durante la Transición y lo hace a través de dos ejes de reflexión. El que nos interesa en concreto aquí es el de la significación de la paz: “La obsesión de la reconciliación nacional, tan central para la comprensión de este periodo, alberga en su seno la cuestión de la violencia, puesto que la memoria traumática que se dirime es antes que nada el recuerdo de una violencia masiva y devastadora, una violencia que más tarde habría de fundar otra forma de violencia, tan selectiva como represiva, la de la dictadura franquista. La violencia existente constituye tanto una amenaza real para el proceso de democratización como el acontecimiento que reactiva los temores asociados con esa violencia pretérita [...] Por tanto, lo que está en juego no incide únicamente en la realidad de la violencia del presente de la transición, sino también en el peso de la memoria de la violencia pasada y en la gestión de la violencia temida del porvenir, cuestiones ambas que anidan en el corazón mismo del proceso de pacificación democrática que lleva a cabo la transición”. Baby Sophie. *El mito de la transición pacífica...*, op. cit., pp. 32-33.

En este sentido, en las fuentes es factible ver el impulso que desde el ámbito oficial se da a la insistencia por la convivencia. Lo que aparece en la siguiente tabla de cuantificación de términos es una muestra de ello. Dichos términos son aquellos que representan nuestras categorías principales, utilizados en los lineamientos curriculares del área de educación cívica entre 1970 y 1978. La línea azul representa la cantidad de veces que aparece el término “convivencia” y la roja, la cantidad de veces que se utiliza el término “conflicto”.



#### 1. Conflicto y convivencia en los lineamientos curriculares de educación cívica entre 1970 y 1978

(Fuente: elaboración propia)

Como vemos en el gráfico, hacia 1976 se dispara la utilización de la palabra *convivencia* en los lineamientos curriculares. Su influencia llega hasta tal punto que la educación cívica pasa a llamarse Educación para la Convivencia. En paralelo, las editoriales publican manuales escolares específicos para tal asignatura. Unos y otros durarán sólo hasta 1978, año en que se vuelven a cambiar las orientaciones pedagógicas para el área social ya que se necesitará de una nueva renovación asociada a la sanción de la Constitución. La intensidad puesta en la Educación para la Convivencia se concentra en los años duros de la Transición. Esta retórica fuerte demuestra lo violenta

y endeble de la coyuntura del momento y el refuerzo visible que desde el discurso escolar oficial puede brindarse a la retórica sociopolítica dominante.

Podríamos pensar que, pasado ese punto álgido de incertidumbre política, la necesidad de construcción simbólica de sociedad armónica pudo haberse relajado. Es posible que lo hiciera en el plano positivo o explícito, pero perduró de otras maneras. Por un lado, a través de la autocensura;<sup>25</sup> por otro, contagiando y mezclando esos valores de orden y armonía con los valores democráticos.

La autocensura casó perfectamente con la construcción simbólica de una nueva identidad española vinculada a la tolerancia, la convivencia pacífica y los valores democráticos. Estos se unieron, entonces, a esa imagen de sociedad idílica construida desde antaño y ayudaron a perpetuarla. De esta manera, la retórica escolar de una sociedad ordenada, perfecta y funcional asumía y se legitimaba en los valores democráticos.

La perspectiva longitudinal de las épocas estudiadas nos da una constante más allá del tipo, característica, descripción o definición que las fuentes hubieron dado sobre los conceptos de conflicto y convivencia: estos dos objetos de estudio fueron concebidos bajo una perspectiva individualista e *individualizante*.<sup>26</sup> Aun incluyendo en los discursos términos como clase social, desigualdad, marginación y otros constructos asociados a teorías estructurales de explicación, el punto de vista desde el que fueron abordadas las temáticas no incluía una base estructural/conflictivista, sino que mantenía una percepción orgánico-individualista de la sociedad. Ahora bien, ¿qué significa orgánico individualista teniendo en cuenta que en el marco teórico indicamos que las teorías organicistas y funcionalistas surgieron en oposición a los métodos sociales que estudiaban la realidad desde una perspectiva individualista? Esto requiere una reflexión.

---

<sup>25</sup> Boyd, Carolyn P. “De la memoria oficial a la memoria histórica...”, *op. cit.* pp. 91-92.

<sup>26</sup> El término *individualizante* incorpora la capacidad que tienen las prácticas de construir la vida social al mismo tiempo que son determinadas por ella. A esto se refiere el concepto de *habitus* de Bourdieu: “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”. Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991, p. 92. Las cursivas son del autor.

Ya dijimos que Durkheim critica las teorías de Immanuel Kant, Stuart Mill, Herbert Spencer, Jean-Jacques Rousseau, pero para entenderlo en dos líneas:

“Para Rousseau, la sociedad es un producto ‘artificial’ que se impone a los hombres, los arrebatada de la naturaleza e incluso los pervierte. Para Durkheim, por el contrario, la sociedad es el estado natural del hombre”.<sup>27</sup>

Al prototipo de individualismo sostenido por los contractualistas es al que se opone Durkheim. Sin embargo, a las visiones organicistas y funcionalistas que él mismo adhiere subyace también una perspectiva individualista. Nuevos estudios sobre sus trabajos sostienen que aceptaba tal percepción, pero distinguía los individualismos; uno asociado al utilitarismo (el que critica) y el otro asociado al bien común (el que promueve). En palabras de Lidia Girola:

“El utilitarismo concibe a la sociedad como un grupo de individuos aislados, donde cada uno persigue bienes externos asociados a la riqueza, el status y el poder. Durkheim, por su parte, afirma que la vida comunitaria es imposible sin la existencia de intereses superiores a los individuales. La felicidad y la libertad en las sociedades industriales avanzadas se logran en el contexto de unas creencias y tradiciones que aunque defienden al individuo, tienen muy presente el bien de la sociedad”.<sup>28</sup>

La contraposición al individualismo utilitarista se presenta haciendo hincapié en el hecho de que las personas se rigen por normas, creencias y tradiciones que tienen como fin último el bien de la sociedad en general. Si bien no se descarta la existencia del individuo, se lo asocia al bien común. Sin embargo, en el fondo de las teorías organicistas subyace una percepción individualista no estructural u organizativa que puede detectarse en las explicaciones que se dan sobre la relación que mantienen individuo y sociedad, y sus flujos de colaboración. Esos flujos se presentan a través de una cosmovisión que va en una dirección, del individuo al todo, es decir, desde el lugar particular donde se encuentre el individuo provee al bien común. Es en esa figura donde se percibe la connotación individualista de la teoría puesto que aparecen sujetos desagregados que aportan al todo social (aspecto indefinido y difuso) bajo parámetros

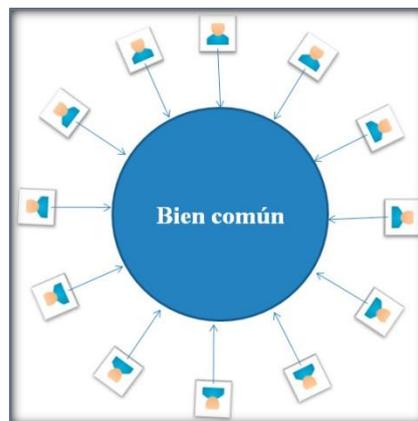
---

<sup>27</sup> Girola, Lidia. “El individualismo según Durkheim”, *op. cit.*, p. 75

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 77.

normativos, tradicionales o doctrinales que les proveen de encuadre. Es a raíz de esto que sostenemos que la visión organicista promovida por la retórica escolar oficial a lo largo de las etapas históricas estudiadas aquí mantuvo esa percepción individualista, exacerbada por la ausencia de la otra cara de la moneda, la que habla de la estructura de clases y las luchas de poder.<sup>29</sup> A continuación, veremos cómo llegamos a visualizar tales cuestiones.

Son varios aspectos lo que permiten dar cuenta de esa perspectiva individualista. Para seguir el hilo de lo dicho hasta ahora sobre el bien común, empezaremos por allí. El uso del constructo *bien común* se utiliza con ausencia de definición explícita, dando por hecho que se sabe de antemano el significado de algo tan complejo y dejando al lector la representación implícita de su concepción simbólica. Según lo hallado en las fuentes, dicha concepción puede ser definida como “bien común equidistante” y podría ser ilustrado de la siguiente manera:



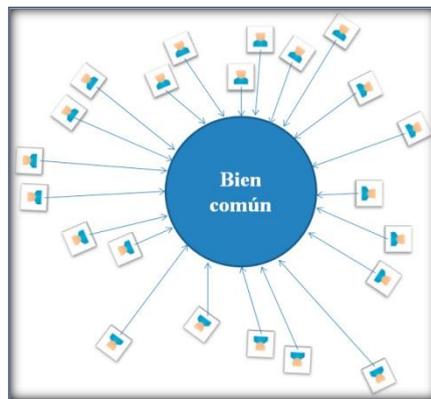
1. Bien común equidistante (elaboración propia)

La contribución de cada individuo al bien común aparece equidistante al centro, las personas parecen ser iguales entre sí y tendrían las mismas condiciones sociales. Las

---

<sup>29</sup> Como vimos, el surgimiento de las clases sociales y la lucha entre ellas sí están incluidas en los manuales, en capítulos específicos de Historia que explican la *cuestión social*. Sin embargo, en el trasfondo de la concepción de lo que es una sociedad, esa perspectiva se diluye, predominando la de armonía en un todo social funcional. Da la sensación de que la estructura social dividida en clases es cosa del pasado.

flechas dirigidas al centro significan que cada persona contribuye al bien común.<sup>30</sup> Es simple ver en el gráfico cuánto de ordenada debe ser la sociedad bajo esta perspectiva. Es difícil ver en una representación de esta índole dónde se ubicarían la explotación y la dominación. En realidad, las fuentes muestran que las teorías que abordan el tema del bien común son entrelazadas con el organicismo/funcionalismo, teorías que indican que cada persona ocupa el lugar social que *le corresponde*.<sup>31</sup> La insistencia sobre este punto en el discurso de las fuentes denota que es una premisa que no se cumple en la realidad social y que, por tanto, requiere de un trabajo simbólico intenso dedicado a convencer. De esta manera, cada persona desde el sitio designado, es decir, según su *status* y rol, contribuye al bien común. En consecuencia, la gráfica anterior puede ser modificada de la siguiente manera:



## 2. Bien común desde el lugar asignado a cada persona (elaboración propia)

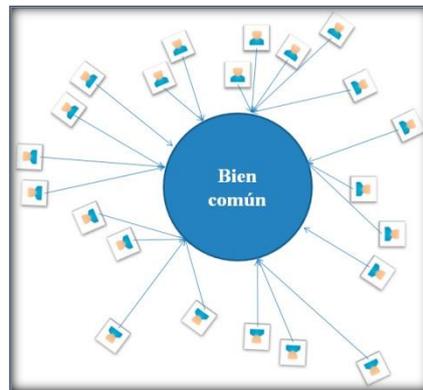
Aquí, el orden y la armonía se notan algo desdibujados, pero aún pueden encontrarse en la direccionalidad de las flechas o en la imposibilidad de representación de los conflictos. En este nuevo esquema lo que se representa muy bien es el funcionalismo, siendo los roles y *status* los puntos en el plano desde donde salen las flechas de contribución al bien común. Estemos o no de acuerdo con esta representación de lo que es una sociedad, allí puede observarse la injusticia. Ésta, justificada por el

<sup>30</sup> En los resultados vimos varios pasajes sobre esto, el siguiente es un ejemplo más: “[...] el esfuerzo de cada uno es útil a todos”. *Orden* de 8 de julio de 1965 *por la que se aprueban los cuestionarios...*, *op. cit.*, p. 13034 (“Nociones y conocimientos”. Segundo curso, niños).

<sup>31</sup> Como en la referencia anterior, muchas citas hemos incluido sobre esto en los capítulos anteriores. Este no deja de ser un ejemplo más: “En este perfecto y armonioso engranaje de una sociedad, cada hombre es una pieza clave ya que tiene un cometido concreto que realizar. Si falta en su cometido, la comunidad se resiente”, en Rastrilla Pérez, Juan y Arenaza Lasagabaster, J. J. *Área Social: Geografía e Historia 6º: educación general básica*. Madrid, SM, 1975, p. 275 (Tema 32: “Unidades de convivencia y divisiones administrativas de España”).

funcionalismo, se naturaliza al indicar que ya se sabe que no todas las personas son iguales ni valen para lo mismo y es por eso que cada uno está (en posición y rol social) en el lugar que le corresponde según sus aptitudes, características, cometidos y posibilidades. Se obvian con esto los condicionantes socioeconómicos del lugar de nacimiento, que operan y delimitan esas aptitudes, características y posibilidades. La postura individualista vuelve a constatarse en la direccionalidad, desde la persona al bien común.

Por otra parte, también se habla de cooperación al bien común, ¿esto es posible? ¿Dónde quedaría, pues, el sesgo individualista?



### 3. Bien común en colaboración con otros (elaboración propia)

Representada de esta otra forma, la colaboración no inhabilita la concepción funcional / organicista ni la dirección de colaboración del individuo hacia el todo. Se relaciona, además, con la descripción de la convivencia como *unión de individuos para*. A nuestro parecer, esto puede verse asociado a la asimilación implícita del concepto de comunidad, pero sin abandonar la concepción individualista.

Según lo que indicamos antes, sabemos que la convivencia fue concebida a escala. Así, todos los gráficos que hemos utilizado para explicar el bien común pueden ser extrapolables a todos los niveles de la escala. Eso no coarta la visión individualista, sino que la extiende a niveles que el sentido común no entiende como individualizables. Leamos estos dos ejemplos, asociados a lo que en las fuentes se incluye en convivencia nacional, visualizando los gráficos anteriores. Nos quedará clara la perspectiva individual que emana de los discursos: “La reunión de todos los hombres y tierras de

España en tareas comunes”<sup>32</sup>, y “[...] la convivencia nacional que es la convivencia ordenada de todos los españoles en la realización de la empresa colectiva de cada tiempo”.<sup>33</sup>

Ocurre lo mismo con lo que en las fuentes se considera convivencia internacional. Por un lado, se intensifican las referencias a la cooperación entre naciones y, por otro, se considera a la humanidad (todo social no definido de forma estricta) como entidad a la que van dirigidas las acciones para el bien común:

“Es preciso que los hombres olviden sus odios para que el progreso científico redunde en beneficio de la Humanidad [sic]”.<sup>34</sup>

La elección de esta cita como una muestra más de lo que expresan las fuentes sobre la colaboración del individuo al todo en el plano de la convivencia internacional no es fortuita. Nos abre la posibilidad de volver al significado profundo de los discursos. Más adelante abordaremos el tema de los odios y egoísmos como justificación de los conflictos. Ahora nos interesa poner en relieve aquello que en la frase no aparece. La lectura explícita dice que si se abandona el odio entre personas habrá un beneficio (en este caso científico) para todos. Sin embargo, ¿es real que los beneficios (económicos, sociales, políticos, educativos, etc.) del desarrollo del conocimiento científico redundan por igual en todos los habitantes del mundo? ¿Surgirá de forma automática una situación tal abandonando los odios? ¿Quedará esto así estipulado en el imaginario del lector? ¿Con qué propósito se ocultan marginación, discriminación, explotación, desigualdad y demás asociados a las posibilidades de uso y acceso al progreso y al conocimiento? Simplemente, nos extendimos en este punto con la intención de visibilizar lo que no habla y no asume la retórica escolar, resaltando el impacto que pueden dejar los significados subyacentes.

---

<sup>32</sup> Orden de 8 de julio de 1965 *por la que se aprueban los cuestionarios...*, *op. cit.*, p. 13036 (“Nociones y conocimientos”. Tercer curso, niños).

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 13050 (“Nociones y conocimientos”. Octavo curso, niños). Esta cita y la anterior cuadran con lo que se expone en la Ley de Principios del Movimiento Nacional: “La comunidad nacional se funda en el hombre, como portador de valores eternos, y en la familia; como base de la vida social; pero los intereses individuales y colectivos han de estar subordinados siempre al bien común de la Nación [...]”. Decreto 779/1967, de 20 de abril, *por el que se aprueban los textos refundidos...*, *op. cit.*, p. 5251.

<sup>34</sup> Coronas Tejada, Luis. *Las cosas que han pasado. 8º curso*. Salamanca, Anaya, 1971, p. 108 (Tema: “La Iglesia y los problemas del mundo actual”). Aquí también podemos identificar la posible fuente de dónde se bebe: “España, raíz de una gran familia de pueblos, con los que se siente indisolublemente hermanada, aspira a la instauración de la justicia y de la paz entre las naciones”. Decreto 779/1967, de 20 de abril, *por el que se aprueban los textos refundidos...*, *op. cit.*, p. 5251.

Lo mismo puede arrojar el análisis del discurso al observar las paradojas que se establecen al hablar de la convivencia, el conflicto o, en última instancia, de la sociedad incluyendo palabras que se asocian a puntos de vista estructurales o de las teorías de la conflictividad. Por ejemplo:

“Dentro de las comunidades humanas hay dos formas fundamentales de relación —la política y la económica— para entender la vida social. El hombre es un ser inmerso en una realidad política y económica, con unas normas establecidas de **convivencia**, de trabajo, de distribución de las funciones dentro de la colectividad [...]”.<sup>35</sup>

Aquí podría haber un leve reconocimiento estructural al incluir parámetros políticos y económicos. Sin embargo, se los define, por un lado, bajo la constante perspectiva individualista al sostener que la política y la economía son “formas de relación”. Por otro, vuelta a la concepción funcionalista/organicista al hablar de la distribución de funciones. En resumen, en esta cita quedan nombrados pero vacíos de contenidos el plano económico y el político.

En el ejemplo que sigue, la lucha de clases se pone al mismo nivel que los conflictos intergeneracionales y ambos se enmarcan en las teorías del cuerpo social, casando conceptos contradictorios.

“Todas las sociedades modernas están sufriendo en el momento actual una serie de males que, como la lucha entre las clases sociales o el conflicto entre generaciones, minan la salud del cuerpo social, llegando en algunos países a alcanzar situaciones verdaderamente dramáticas”.<sup>36</sup>

La perspectiva individualista se percibe cuando tales situaciones conflictivas son expresadas como males, como una enfermedad que ataca a la persona (que cuando se cura, se va). La connotación es clave: la lucha de clases parece responder a una situación pasajera, espontánea y superflua. Como vemos, en el discurso manualístico existe reconocimiento sobre las clases sociales. Aparece el término aquí y allá, en la

---

<sup>35</sup> Departamento de Investigaciones Educativas de Santillana. *Consultor 8. Ciencias Sociales*. Madrid, Santillana, 1974, p. 12 (Tema: “Valor de la ciencia política y económica”). El resaltado es nuestro.

<sup>36</sup> Serradilla Calvo, Martín. “Principios metodológicos de la educación cívico-social”, *op. cit.* p. 19. Las cursivas son de la fuente.

mayoría de los casos, sin definición explícita y de forma naturalizada en el discurso, aunque desde el punto de vista teórico esa inclusión es contradictoria. Cuando se abordan en el marco de las explicaciones sobre la *cuestión social*, parecen las definiciones más precisas y fundamentadas. Sin embargo, existe una disociación entre lo que se transmite en esos capítulos históricos y la idea naturalizada, aceptada y asumida de sociedad armónica al hablar de convivencia social.

Continuando con las especificaciones de los rasgos individualistas contenidos en los discursos, no podemos obviar la constante alusión a los términos de *amor* y *egoísmo*, ambos derivados del sentir humano particular,<sup>37</sup> en relación al conflicto y la convivencia. Amor, utilizado como fundamento, argamasa o facilitador de la convivencia. Egoísmo como causa de conflicto y desunión.<sup>38</sup> Proveniente de la tradición católica organicista y tamizado, además, por la transposición didáctica, el uso de las palabras amor y egoísmo aparece aplicado a la concepción y representación de la convivencia y del conflicto, respectivamente. En consecuencia, creemos que su inclusión en los discursos escolares, por un lado, reforzó los preceptos religiosos, pero por otro sirvió como fórmula para justificar en esas características personales las injusticias estructurales. A la vez, la prédica del miedo (utilizando el amor como excusa) y el ajuste a la norma funcionaron como complemento de aquel miedo proponiendo con ambos la salvaguarda de las personas. Visto el uso de estos rasgos

---

<sup>37</sup> Esto no niega la interpretación de que puedan ocurrir colectivamente (amor o egoísmo colectivo), solo indica que es una particularidad de los seres humanos como individuos. Las estructuras no pueden amar o ser egoístas, ni las organizaciones, ni la administración, etc.

<sup>38</sup> Ejemplos: “Las relaciones sociales son obstaculizadas o deformadas por el egoísmo, la injusticia, la pereza, la envidia, la timidez, la indecisión, la hipocresía, etcétera”. Delegación Nacional de la Sección Femenina. *Iniciación a la vida social, cívica y política. Libro de consulta del alumno: 6º nivel de E. G. B.* Madrid, Almena, 1974, pp. 22-23; “La puesta en práctica de los anteriores fundamentos de la convivencia —libre elección personal; voluntad de convivir; amistad, fraternidad y amor; participación voluntaria y colectiva; solidaridad, bien común y personal; e igualdad y justicia social— contribuye a crear una sociedad humanizada, en la que la convivencia entre las personas sea realidad”, en Sin autor. *Educación para la Convivencia 6º*. Madrid, Santillana, 1977, p. 11 (Tema 2: “Fundamentos de la convivencia humana”); “[...] el *sentido de cooperación* necesario para el buen funcionamiento de la sociedad y para el propio desarrollo de la personalidad, tropieza con obstáculos y conflictos que hacen que el individuo pueda sentirse *solo* (aun en medio de la multitud) o se deje dominar por el egoísmo más antisocial. Como defensa contra tal situación, algunas formas sociales que aseguran y enriquecen la comunicación interpersonal”, en Fernández, Antonio; Llorens, Monserrat; Ortega, Rosa; Roig, Juan y García Borrón, J. C. *Área de Ciencias Sociales Orbe-País 8. Historia Contemporánea. Educación Ética y Cívica*. Barcelona, Vicens básica, 1978, p. 373 (Tema 6: “Personalidad, amistad, amor y matrimonio”). Las cursivas son de los autores; “**Convivir** es establecer unas relaciones humanas de *amor* y comprensión, bajo unas condiciones de igualdad, justicia y libertad, en la sociedad en que se vive”. Abad Caja, Julián (Dir.); Olaizola Odriozola, María Teresa; Albacete Sánchez, Juan; Cuenca Escribano, Javier; Parra Ortiz, José María. *Sociedad 80, 6º EGB*. Madrid, Santillana, 1979, p. 223 (Tema 29: “La convivencia humana”). Las negritas son del manual, las cursivas son nuestras.

emocionales individuales, recalcamos lo peligroso de su utilización en lo concerniente a las temáticas de convivencia y conflicto, ya que diluye, es decir, minimiza, lo complejo coyuntural a través de la simplificación de causas en el arbitrio de las pasiones.

Para terminar, aunque a lo largo de este apartado intentamos presentar de manera sistemática las manifestaciones de la cosmovisión individualista que permanece en los discursos de nuestras fuentes, lo cierto es que dichos rasgos se hallan de forma constante integrados de forma imbricada y complementaria. Lo veremos en el siguiente ejemplo:

“Indiferencia y egoísmo. La tarea de construir el futuro es algo que concierne a todos. No sólo aquellos que poseen el poder político y económico, sino todas las clases sociales han de tomar conciencia de la necesidad de una solidaridad internacional, de la unidad y la hermandad de todos los hombres. Las familias de Occidente, que disponen de hogares cálidos, de una educación para sus hijos, de adelantos técnicos, no deben ser indiferentes ni egoístas ante el resto de la humanidad”.<sup>39</sup>

A pesar de reconocer las responsabilidades e influencia de los poderes político y económico, a pesar de reconocer la existencia de clases sociales, carga las culpas en el individuo (la familia) puesto que parece insinuar que todos somos responsables de la situación. Ya sea en situación de privilegio, semi-privilegio o en situación marginal, las responsabilidades parecen redistribuirse con aquellos agentes que tienen en sus manos la posibilidad de cambiar la situación. El uso de la palabra *todos* para asignar culpas y responsabilidades diluye las responsabilidades de quienes las sustentan. El mensaje logra su eficacia haciendo confluír las teorías orgánico-funcionalistas (solidaridad internacional, unidad, hermandad) y la moralización/individualización de los actos (indiferencia y egoísmo).

Lo que encontramos en las fuentes es una relación subjetiva de la convivencia y los conflictos. Se transmite una cosmovisión que nace y muere en la persona. Si se sostiene, como sucede en la mayoría de los textos estudiados, que la sociedad se

---

<sup>39</sup> Mañero Monedo, Mariano; Sánchez Zurro, Domingo J.; González Gallego, Isidoro. *Ciencias Sociales 8º E.G.B. Libro de consulta del alumno*. Madrid, Anaya, 1975, p. 232 (Tema 25: “Del presente al futuro. Los problemas sociales y el tercer mundo”). Nótese aquí que el libro tiene como receptores a familias de clase media puesto que habla de su pertenencia a “hogares cálidos”, “una educación para sus hijos”, etc.

constituye por la unión de personas, la perspectiva estructural se diluye y se cargan las tintas en el individuo, a quién se le responsabiliza de que las cosas salgan mejor o peor. En última instancia, se transmite la percepción de que es el único que debe cargar con las acciones que mejoran o empeoran las situaciones. Se hace hincapié en la culpabilización individual, no sólo desdibujando los condicionantes coyunturales, sino que también ocultando las potenciales posibilidades de injerencia y presión social que pueda tener una ciudadanía organizada.

En definitiva, todos estos aspectos que hemos indicado para demostrar la perspectiva individualista inherente al tratamiento de la convivencia y los conflictos en nuestro estudio, vienen a decir que cuando hablamos de sociedades o grupos, lo que importa y se resalta en el discurso es la experiencia de inserción individual. Toda explicación está ubicada en el individuo y es desde ahí, desde su punto de vista, que se estructura e implementa el conocimiento escolar.

----- 0 -----