



## Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

[fundamen@unsl.edu.ar](mailto:fundamen@unsl.edu.ar)

ISSN : 1515 - 4467

ARGENTINA

2001

José Gimeno Sacristán

### **POLÍTICAS Y PRÁCTICAS CULTURALES EN LAS ESCUELAS:**

#### **LOS ABISMOS DE LA ETAPA POSTMODERNA**

*Fundamentos en Humanidades*, primavera, año 2, número 4

Universidad Nacional de San Luis

Argentina

Pág. 7-43



*Fundamentos en humanidades*  
Universidad Nacional de San Luis  
Año II - Nº 2 (4/2001) / pp. 7- 43

# Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna<sup>1</sup>

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia  
e - mail: Jose.Gimeno@uv.es

## Resumen

La escuela que conocemos en un sistema universalizado de educación es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Tratar de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles.

## Abstract

The school that we know in an universal system of education is an institution created under the supposition of modernity, based on the idea that the progress is possible and the education is a mean to attain it. Education crisis and its answers are very related to the crisis of those suppositions. In the presence of actual changes,

---

<sup>1</sup> El presente artículo ha sido publicado originalmente en la revista electrónica *Heuresis* (1999), Vol 2, Nº 1, ISSN: 1137- 3573, España (<http://www.uca.es/HEURESIS/>). Reproducido con previa autorización del autor. Agradecemos a la Lic. Ana María Corti la colaboración brindada.

is a hazardous and highly problematic exercise try to suppose how will be the future of education.

**Palabras clave:** reforma curricular - posmodernidad - escuela - política educacional

**Keys words:** curriculum reform - postmodernism - school - educational policy

## Introducción

*«En el coro general de la época se han debilitado considerablemente, por relación a los siglos anteriores, las voces de quienes afirman el progreso como algo valioso, de quienes ven el núcleo de su ideal social en la mejora de la condición de los hombres y de los que esperan confiados en un futuro mejor de la humanidad» (N. Elias, 1989).*

La escuela que conocemos en un sistema universalizado de educación es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Tratar de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles.

## **Partíamos de una plataforma de valores seguros que eran referentes firmes para pensar el currículum**

La universalización de la escolaridad, ya lograda para un largo tramo de la vida de los seres humanos en las sociedades desarrolladas, fue acompañada, no sin luchas, avances y retrocesos, de la fe y esperanza en que la cultura y el conocimiento -por tanto, la educación que los proporcione- actuarían de motores de la dignificación de la condición humana bajo el supuesto de que el saber nos hace más libres y mejores, porque la cultura abría el mundo a los seres humanos, dotándoles de capacidades para entender y participar en él, dueños de su pasado y actores de su presente, conformando la personalidad entera de los sujetos y no sólo su pensamiento.

El ideal formativo clásico presupone que el saber nos potencia, libera y nos hace mejores porque con su posesión se mejoran las formas de vida, y esa es su principal funcionalidad: la formación humana. La cultura defendida en la escolarización bajo esa tradición racionalista moderna se apoyó en la fe en el conocimiento científico y en la crítica de la razón que se ponía al servicio de la emancipación respecto de los oscurantismos de diverso tipo, situando al sujeto y a la sociedad en la ruta del progreso material y moral.

Con el acceso a la cultura, la escuela democratizada para todos situaba a los que se beneficiasen de ella en el camino de la supresión de las desigualdades de origen, al tiempo que se promovía el acceso a los valores universales, desbordando las referencias locales de los microterritorios culturales de los que cada uno procede, con lo que se superaban sus lacras y limitaciones. Estas ideas, con matices diversos, constituyeron un legado del que nos hemos nutrido, lo que nos ha hecho entender la educación y su universalización como una herramienta de realización personal y social.

Fueron ideales anclados en la filosofía de las luces, en los regeneracionismos diversos, potenciados y aprovechados más tarde por el desarrollo industrial que necesitó de las escuelas dos funciones básicas. En primer lugar, el cuidado de la prole en sustitución de las células primarias de la sociedad, disueltas parcialmente al separarse el trabajo de la vida familiar. En segundo lugar, pasado el periodo de la primera industrialización salvaje, no sin la ayuda de las luchas sociales, la producción se empareja con el conocimiento y la educación aparece como propedéutica para el mundo del trabajo, una posibilidad facilitada por el retraso de la entrada en el mundo adulto.

El espacio separado y el largo tiempo de la escolarización prolongada generaba materialmente un lugar protegido para la infancia y para la juventud que proporcionaba las condiciones para cumplir las funciones educativas alejados de las urgencias cotidianas y las divisiones sociales. La escuela, como decía Dewey (1995), permitía la configuración de un ambiente controlado, organizado con un propósito educativo, simplificado, propicio para superar las limitaciones del grupo social en el que se nace; porque cualquier sociedad compleja subgrupos diferenciadas más o menos interrelacionados. Se abrían así unas amplias posibilidades para que las fuerzas y procesos de la educación que en ese espacio-tiempo se

desarrollaran, actuando como mecanismos potentes con efectos duraderos en la socialización y conformación de la personalidad.

Con todas estas confluencias se fue generando el abanico de posibilidades de diversa índole que puede cumplir la educación escolarizada, que, convenientemente articuladas, constituyen toda una filosofía educativa poliédrica cuyas caras sirven para prender en ellas aspiraciones muy diversas, no siempre coherentes entre sí. Aunque, entendidas de forma armonizada, constituyeron la idea de que educación era un importante instrumento para el desarrollo individual y para el funcionamiento social ordenado.

La confluencia de estos ideales y funciones en la creación y extensión de los sistemas educativos modernos asumidos por los Estados les prestaban a éstos la legitimidad de poder influir en los alumnos en aras del desarrollo personal, de la integración social y del progreso económico. Una intervención que conllevaba compartir y sustraer competencias a las esferas familiares en aspectos que a éstas les desbordaban: la cultura, la socialización y la preparación para la vida. En las sociedades industrializadas más avanzadas se elaborarían las políticas que tomaban a la educación como una de las señas de identidad de los Estados del Bienestar.

## **Promesas incumplidas. ¿retos permanentes o revisión de objetivos?**

*«... la eficacia de la modernidad se revela ante todo como distancia. Entre la promesa efectivamente realizada y la que sigue incumplida. De una parte el triunfal despliegue del progreso científico que acumula gestas de poderío técnico, que deja rápidamente anticuada la ciencia - ficción, la asimila a la crónica y la obliga a recurrir a una inventiva cada vez más desmesurada. De otra, los fracasos, las dilaciones, el fatigoso arranque -que también es siempre doloroso y apasionante combate- del proyecto de autonomía individuo, por difundir exhaustivamente esas libertades, para todos y cada uno, que son cuando menos tan esenciales para el poder (o autonomía) del hombre como pueda serlo la técnica»*

(Flores d'Arcais, 1994: 21-22).

Las promesas y virtudes anunciadas de la educación distan de ser una realidad en muchos lugares de la Tierra, lejos de alcanzarse en ellos la escolarización universal. Mientras, allí donde ha triunfado, su extensión coexiste con deficiencias importantes en la misma, mientras se ponen en tela de juicio supuestos básicos de la filosofía y de los ideales que legitimaron la universalización. De aquí, creo, arrancan nuestros retos.

La lucha por la modernidad hoy es en buena medida la re-invenición, cuando no la simple reivindicación, de algunas de sus promesas incumplidas. Ni el oscurantismo o los irracionalismos se han superado, ni la igualdad se ha cumplido, ni el saber colabora siempre al desarrollo de los individuos ni a la comprensión de lo que en todos ellos existe de universal, ni el espacio-tiempo escolar sirve como pudiera hacerlo al bienestar de los alumnos; mientras, los localismos reaparecen, se diluye todo proyecto de liberación unitario, al tiempo que nos instalamos en la virtualidad de la aldea global.

La crisis de los clásicos ideales se monta en nuestro caso una debilidad histórica añadida, dado que no somos hijos de «las luces», nuestra industrialización fue tardía y nos asomamos a la promesa del bienestar cuando el Estado que la promete entra en una crisis que algunos tratan de argumentar como definitiva.

## **La escolarización convive con el analfabetismo y con la desigualdad**

Nadie duda de que un pueblo escolarizado es la base de una sociedad más culta. El nivel educativo de la población sube, no sólo en sus parámetros estrictamente escolares, como afirman Baudelot y Establet (1990), refutando la idea de la decadencia de los sistemas escolares, lo cual presta alas al ideal ilustrado. Pero no es menos cierto que el acceso masivo a la educación no ha podido suprimir la lacra del fuerte fracaso escolar y del deterioro cultural, hasta caer en el analfabetismo funcional, que afecta a importantes contingentes de los egresados de la educación obligatoria. Hoy encontramos «analfabetos» en capas que tienen importantes dosis de escolarización. En el mejor de los casos, hay que reconocer que, habiendo asistido al sistema escolar, una importante porción de la población escolar sale sin los títulos de salida previstos.

Por unas u otras razones, allí donde se escolariza a todos subsisten las desigualdades, a las que se ha sumado ahora la provocada por el tipo de educación que se recibe. Hemos descubierto que a la escuela no se le puede pedir ser el instrumento todopoderoso para combatir la desigualdad; sabemos que la base culturales de origen y las paralelas a la escolaridad conforman capitales simbólicos a partir de los que se obtiene diferente «rentabilidad» de los escolares. Comprendemos que las diferencias se acentúan cuando distintos grupos sociales pueden proporcionar en diferente grado ayudas extraescolares a la escolarización, pues los potentes medios de difusión cultural extraescolar pueden disfrutarse y aprovecharse en función de la educación recibida y según el origen social (Bourdieu, 1988). El acceso de todos a los títulos académicos básicos deja a éstos en su estricto valor nominal, pasando a ser la diferenciación del conocimiento que les sirve de base el elemento discriminador de las titulaciones. Una discriminación que está en la base del rechazo y de la contracultura adolescente.

*«En el estado actual, la exclusión de la gran masa de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada en el bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante unas formas negadas de eliminación como son el retraso como eliminación diferida, la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de estigmatización, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la concesión de títulos devaluados»*(Bourdieu, 1988: 153).

Ante la crisis, unos tienen la tentación de «volver a lo fundamental» y seguro, admitiendo que no todos están igualmente dotados para alcanzarlo y que, por tanto, la educación, para no perder calidad, tiene que seleccionar a los mejores. Tentación que entre nosotros se va a poner a prueba cuando se tenga evidencia de los resultados de ampliar la escolaridad obligatoria sin haber hecho mucho por reinventar la práctica. La competitividad social por un mercado laboral escaso y el ascenso de la moral del éxito legitiman desde el punto de vista social las propuestas jerarquizadoras.

Otros, con fe en la larga lucha contra la desigualdad, no fácil pero sí susceptible de mejorar, nos apuntamos a esa re-invencción de las prácticas escolares, -no me refiero sólo, aunque también, a las de los profesores-; a una reorientación de los contenidos del currículum que haga del espacio - tiempo escolar un momento

sustantivo e interesante por sí mismo; a la integración de culturas académicas (ciencias, tecnología, humanidades, etc.); a no pensar los niveles educativos en la sola dinámica de su estricta continuidad en otros superiores en una carrera sin fin; a alguna provisión de medidas para atajar los déficit de la cultura familiar; en fin, a un modelo de educación y de actividad laboral permeables entre sí.

Lo peor, a estas alturas del recorrido, aunque nos cueste reconocerlo, no está en la constatación del incumplimiento de las promesas, sino en la pérdida de fe o, como mínimo, en su atemperación, pasa seguir con los mismos retos prometidos que siguen todavía vigentes. Cuando, desencantados e inmersos en el pragmatismo, se enjuicia la calidad no desde patrones cualitativos - culturales o pedagógicos - o según sus consecuencias sociales, sino mirando hacia el modelo del mercado como vía para estimular la eficiencia y eficacia de los sistemas escolares, incluido el sector público, apoyándose en las diferencias de la oferta para que los consumidores estimulen la «competitividad».

Pasamos, pues, por una época en la que sería osado tener alguna pretensión de poder dibujar una línea clara y uniforme para definir las aspiraciones -objetivos, decimos en educación- que deben guiar la continuidad de la acción de las instituciones sociales que, como es el caso de la educación, se ocupan de prefigurar el destino y bienestar de los ciudadanos y, a través de ellos, el de la sociedad. Ni tenemos claro el destino ni, como mínimo, podemos aspirar a disponer de un sólo camino para lograrlo. La Historia no se ha acabado, como algunos dicen o pretenden, sino que comienza verdaderamente.

Si no se puede tener medianamente clara la función de la institución, difícilmente podremos proponer un contenido coherente para la misma, respecto del que estemos convencidos que va a cumplir una función determinada. Los ataques que recibe desde distintos ángulos la institución escolar son presiones que se aprecian en las orientaciones que se pretende tome el currículum, es decir, los contenidos que expresan los fines de la institución. Porque más allá de expresiones retóricas, es en los contenidos de la actividad escolar y en los objetivos inherentes a las actividades con las que se desarrollan, entendidos aquéllos en un sentido amplio, donde se ve reflejada más visiblemente la misión de la escolarización. La inestabilidad del currículum, por así decir, es el reflejo directo de la crisis de la institución que lo acoge y de desestabilizaciones en la cultura de la que se nutre la selección cultural que compone el texto curricular. Por eso, más



que de reformas, como propuestas específicas y delimitadas, el signo de los tiempos es el de estar en proceso de reforma permanente, lo que ha de entenderse como la dinamización continuada de cambio interno y no la alteración de la estructura escolar, obviamente.

Los debates esenciales en torno a los currícula en la actualidad, como no podía ser de otro modo, están muy estrechamente relacionados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a las sociedades desarrolladas y que tienen como primera consecuencia la revisión del papel asignado a la escolarización y a las relaciones entre ésta y los diferentes aspectos que en ella se entrecruzan: profesores, organizaciones, relaciones con la comunidad. etc.

En definitiva, el currículum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables y como tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos.

## **Una institución con finalidades controvertidas y hasta contrapuestas**

Hay una serie de realidades que conviene no perder de vista para tomar un primer pulso al desasosiego y desorientación que se aprecia por diversos ámbitos, y que de forma difusa, a veces, afecta al profesorado. En primer lugar, es sabido que la experiencia escolar cumple y puede desempeñar papeles diversos, no siempre fáciles de conciliar en un proyecto coherente.

Sobre las espaldas de la institución recalcan aspiraciones como la de facilitar el acceso a la cultura, hacerlo en condiciones de que todos tengan oportunidades de lograrlo, garantizar la educación de los ciudadanos como tales para vertebrarlos en la sociedad, combatir las lacras sociales, preparar para el mundo del trabajo en un sistema productivo bastante diferenciado, suplir algunas de las funciones que tenía adjudicadas la familia tradicional y además garantizar el desarrollo de la personalidad completa del alumno, su autonomía e independencia y su bienestar personal. A la escuela se la supone como si fuese una especie de pararrayos

y de caja mágica a la que se considera todavía suficientemente potente y a la que aún se mira como referencia para salvarnos de demasiadas cosas. Merece confianza social y a ella se dedican abundantes recursos, aunque no tantos como misiones excelsas se le reclaman. Pero la escolarización queda muy afectada por tal crisis de legitimidad.

Se trata de la pérdida de la legitimidad moral de la institución educativa y de sus agentes. El profesor hace tiempo que dejó de considerarse como un ejemplo «maestro» al que tener de espejo en el que compararse, en un proceso paralelo a como los padres iban siendo cargados de deberes hacia el respeto de la autonomía y libertad de los hijos proclamado por la educación liberal, sustituyendo los deberes filiales de la sentencia bíblica «honrarás a tu padre y a tu madre» por las obligaciones paternas para con la autonomía del hijo (Lipovetsky, 1994). La educación moralizadora dejó de «tener prensa» (no ya sólo mala prensa), deslegitimándose su mera pretensión propositiva. El proyecto laico de una escuela para la ciudadanía solidaria, moralmente autónomo e intelectualmente interesante para ser atractivo por sí mismo para no tener que imponerse sigue sin realizarse adecuadamente, cuando empieza a considerarse la necesidad del respeto a las creencias de cada uno como constitutivas de la subjetividad.

Si esa pérdida de centralidad en cuanto a los referentes morales ha sido aguda, no es hoy menor la que tiene lugar en lo que se refiere a los contenidos que rellenan el ideal de cultural del hombre adecuadamente formado, ideal que no se sabe muy bien de qué se compondría en una cultura y en una sociedad fraccionadas, precisamente cuando son más esenciales unos mínimos vertebradores.

Si algo se puede apreciar como nota de nuestro tiempo, como ocurre en tantos otros campos, es la constatación de una crisis de legitimidad de las clásicas creencias que sostuvieron el desarrollo de los sistemas educativos modernos que hicieron posible la universalización de la educación y de la correspondiente base para sostener el relleno de la escolarización. Una crisis de legitimidad acentuada por la conciencia del fracaso parcial de las promesas que acompañaron a su expansión: hoy, muchos de los analfabetos funcionales han estado ya prolongadamente escolarizados. La discusión se puede cerrar con facilidad admitiendo que lo que se ofrece tiene que discriminar a los que acceden seleccionando a los mejores, y no escasean en estos tiempos de incertidumbre los argu-

mentos genetistas, darwinistas y tolerantes con la desigual capacitación de los sujetos.

## Un proyecto cultural sometido a revisión

*“Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros. ... entre los hombres, tanto la igualdad como la desigualdad son de hecho verdaderas porque la una y la otra se confirman con pruebas empíricas irrefutables. Sin embargo la aparente contradicción de las dos proposiciones ‘Los hombres son iguales’ y ‘Los hombres son desiguales’ depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y sacar las consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen de común o más bien sobre lo que los distingue» (Bobbio, 1995: 145).*

El proyecto unitario de cultura de la institución escolar pilotado y garantizado en el sistema educativo por el Estado está hoy bastante erosionado. La postmodernidad se ha caracterizado, entre otras cosas, por el ataque a la homogeneización, la reivindicación de los discursos ocultados y de las culturas locales, por el lenguaje estimulante de la diversidad ante la evidencia de las diferencias entre los seres humanos y entre las culturas.

A la polivalencia de fines escolares se añade el reto para el currículum que añade la condición social postmoderna que incrementa las contradicciones. En una sociedad compleja la diferenciación, la pluralidad, la diversificación de opciones, valores, aspiraciones, modos de entender la vida y de estar en ella que tienen individuos y grupos, son condiciones básicas a considerar. La sociedad, como consecuencia de procesos productivos complejos, de la urbanización y de la aproximación entre culturas diversas, se hace cada vez más compleja y mestiza, menos monolítica. Las sociedades urbanas modernas, frente a las tradicionales se caracterizan por acoger en su seno subculturas diferentes con diferentes grados de interrelación entre ellas. Una institución escolar encuadrada en un medio urbano atiende a estudiantes con referentes culturales muy diversos.

La diferenciación social de hecho ante la que se encuentra la escuela es una manifestación sociológica evidente que da pie a que adquiera legitimidad el dis-

curso postmoderno que niega las metanarrativas portadoras de proyectos globales y universales para la educación, porque -dice- la cultura es evidente que no es una ni puede imponerse como proyecto unilateral a todos, independientemente de las diferencias culturales, proyectos particulares, etc. La desmembración de las grandes narrativas que orientaron la educación moderna (progreso, ciencia, valores universales, cultura occidental, etc.) produce inestabilidad a la escolaridad y a sus contenidos, es decir, al currículum. Éste tendrá que abordar los contenidos como algo construido y en proceso de reconstrucción constante. Una posición coherente con las perspectivas constructuvistas de rango psicológico que orientan buena parte de la investigación psicopedagógica actual y que ha conformado, al menos en España, el bagaje de conceptos más divulgados en los recientes procesos de reforma. Esta especie de relativismo científico se suma al relativismo de los marcos de referencia culturales para construir la subjetividad de los individuos y al de los valores éticos que orientan el proyecto educativo. Sin seguridades ciertas de orden científico, cultural y ético es mucho más difícil reconstruir un texto que contenga la guía básica de la educación en un sistema escolar ya de por sí complejo.

La dificultad de establecer un currículum se ha constatado en educación desde que se comprendió e instauró el procedimiento de plasmar explícitamente a qué debía servir la escuela. Incluso desde los planteamientos renovadores de la escuela moderna se han divulgado principios de actuación que conllevaban la dificultad de universalizar y esquematizar propuestas de educación coherentes. Este ha sido el caso, por ejemplo, de la pretensión de una educación ligada a la vida que la rodea. Una fórmula difícil de rellenar con propuestas coherentes para ir más allá de un localismo estrecho. Y si ese acercamiento en una sociedad plural y democrática significa participación democrática en el marco de una colaboración entre la escuela y la sociedad o la familia, cuando se enfoca como capacidad del ciudadano de exigir servicios al gusto de los consumidores, desencadena un panorama de demandas variadas y hasta contradictorias que reclaman de los profesores y de las instituciones funciones y resultados no siempre coincidentes.

¿Cómo se puede servir al pluralismo desde una institución que nació para normalizar y esa es la función que todavía cumple? ¿Cómo mantener el ideal igualador sirviendo a una sociedad fragmentada? ¿Con qué legitimidad seguimos proponiendo una escuela única igual para todos, cuando se canta la diferen-

cia, la diversidad, el respeto a las peculiaridades? ¿Cómo proponer desde la escuela un proyecto que satisfaga a todos?. Los supuestos bajo los que nació la escolaridad que conocemos tienen que afrontar importantes retos y contradicciones.

Esto nos lleva a otra condición básica de los tiempos en los que nos movemos: las consecuencias de la participación en una sociedad democrática.

## **El triunfo de la democracia liberal y algunas de sus proyecciones en la participación en la educación**

La democracia liberal ha triunfado como modelo con la consiguiente llamada a que la sociedad civil cobre protagonismo en la decisión de los más variados aspectos que afectan a la vida de las personas y de los grupos sociales. Obviamente, la educación, en la medida en que en ella la sociedad se juega el futuro y los individuos las oportunidades de participación en la economía y en la vida social, es un objeto sobre el que la sociedad civil debe asumir responsabilidades. El Estado tiene que garantizar las oportunidades de educación para todos y la igualdad de los ciudadanos ante esas oportunidades. Pero desde la óptica del liberalismo no le corresponde al Estado decidir los valores que tienen que orientar a la sociedad, sino garantizarlas condiciones de que los grupos sociales hagan valer sus proyectos.

La traducción de este principio a las políticas y prácticas sobre el currículum son muy importantes. En primer lugar, se precisan de mecanismos, ordenaciones y políticas de información para que los problemas del currículum sean problemas debatidos en la sociedad. En segundo lugar, la deliberación aparece como el mecanismo que dará nueva legitimidad de las propuestas de currículum a desarrollar en las aulas. Esto no quiere decir que el Estado se debe retirar de regir el desarrollo de unas líneas curriculares básicas, sino que debe articular procesos de decisión democráticos complejos para que la sociedad se adueñe de su destino y establecer las garantías que eviten hegemonías ilegítimas, no apoyadas en razones defendibles. Una tercera consecuencia nos parece que adquiere especial relevancia: los profesores deben pensar su trabajo como desarrolladores del currículum no sólo en tanto que profesionales que desarrollan su enseñanza a partir de un texto curricular dado, sino como especialistas que comparten su ca-

pacidad de decisión con otras instancias sociales. Y como en el proceso de deliberación que debe llevar a la concreción de ese texto no tienen todos la misma capacidad de participación, por el diverso grado de formación e información que tienen los agentes sociales que están llamados a participar, entonces los profesores, además de ser «especialistas» en el desarrollo del currículum, tienen que ser informadores y formadores de todos aquellos que deben quedar implicados en los procesos de decisión. Cabe preguntarnos si los actuales profesores están en condiciones de llevar a cabo esta exigente labor. Si no lo están, la participación será ficticia.

Si la participación en educación, y más concretamente en el currículum, no es la de simples consumidores que eligen, sino que se entiende como colaboración en la definición del proyecto, en la medida en que ello sea posible, el problema para los profesores reside en encontrar una nueva definición de su rol en el que sus destinatarios son los estudiantes y los padres porque no sólo tiene que dirigir su enseñanza sino participar en el proceso de capacitación social para que las familias participen y no sean meros consumidores de opciones en las que ellos no tienen protagonismo.

Si la panorámica de fines insinuados más arriba es, ya de por sí, difícil para lograr una articulación coherente en un proyecto práctico, en una sociedad plural participativa lleva consigo que sectores sociales diversificados ponderen en desigual medida unas finalidades sobre otras, y entiendan cada una de ellas de forma distinta. Su propuesta está perdiendo fuerza el sentido de proyecto indiscutido y garantizado que se ofrece como ilustración a los ciudadanos. La sociedad democrática, cuanto más lo sea, cuanto más activamente se comporte como tal, tanto más exigente va a ser en demandar por sí misma contenidos a la educación. El esquema de un profesor sirviendo a un proyecto pensado desde arriba para unos disciplinados consumidores se rompe a favor de una confrontación más directa entre quienes proporcionan el servicio y los «consumidores» (familias y estudiantes).

## **Las consecuencias de la sociedad del conocimiento y de la información**

No corren buenos tiempos para seguir entendiendo la educación como un proyecto que tenga que ver con la mejora de la condición de los seres humanos a través de la cultura, con el fomento de la formación de sus mentes, con el goce de la posesión del saber, con el progreso moral de la sociedad, cuya necesidad es hoy más que nunca evidente. Ese discurso primigenio que da apoyo fundamental para establecer el currículum escolar sigue vigente, pero se ha dislocado de las prácticas.

Los ideales ilustrados y regeneracionistas son cada vez más ocultados por el pragmatismo y por la ideología de la eficiencia social. El saber, la cultura, pierden valor ante el conocimiento profesionalizado y la vorágine del consumismo de títulos y diplomas. La crisis de los ideales educativos no es más que una expresión de los cambios de valores en el medio social externo.

Un cierto germen de esta ideología utilitarista estaba ya en aquel pragmatismo de «educar para la vida» de fuerte significado progresista, en tanto era también una reacción contra el academicismo huero. Pero la vida ha significado en primer lugar la posibilidad de vivirla con dignidad material y esta no es posible sin el trabajo. El conocimiento hoy es un elemento de la productividad; su posesión es condición para desarrollar ese trabajo. Como dice Habermas (1987), el saber dominante -el conocimiento científico-, en la medida en que se ve en él un factor profesionalizador, deja de tener valor formativo; ha dejado de ser un recurso para una forma de ser y se ha convertido una forma de dominar el mundo. No se puede ir contra ese valor si queremos disfrutar de ciertos bienes, aunque somos conscientes de sus excesos, pero sigue estando por conquistar la dimensión formativa del saber -tanto del científico como del humanístico- para afianzar el valor de los sujetos en el mundo.

¿Podemos contrarrestar o complementar el aspecto instrumental con la dimensión formativa? ¿Acaso el modelo cultural dominante en las aulas no ha perdido -si es que lo ha tenido, más allá de experiencias minoritarias- su atractivo y sustancia, enraizado todavía en el academicismo vacío y enredado en el enmarañado de la burocratización pedagógica, de los exámenes, controles y libros de texto al servicio de los ritos escolares? ¿Tiene algo que ver con la cultura para la formación aquella que reconocemos en la escuela real, a la que hemos sometido a los patrones del currículum dominante en la práctica? (Gimeno, 1994). ¿Tie-

ne algo que ver lo que se enseña y las actividades a través de las que se hace con la sustancia de las áreas de conocimiento a las que se dice que pertenecen? ¿No es el contenido escolar, como dice Reid (1984), una yuxtaposición de tópicos definidos por la institución escolar?

Las sociedades más avanzadas plantean un marco de intercambios simbólicos para su miembros como no había tenido lugar en ninguna otra parte ni en ningún otro momento histórico. La sociedad del conocimiento (Bell, 1991) es una expresión que designa un tipo de sociedad y de cultura en las que cualquier actividad individual y social está ligada o reclama la posesión de conocimientos, desde las actividades más simples (consumir, relacionarse con otros, elegir entre posibilidades, ...) hasta las actividades profesionales más complejas. Estamos y estaremos cada vez con más fuerza en un mundo en el que la educación será actividad decisiva para poder participar y estar en ese universo o quedar excluido de él. La sociedad de la información designa, más bien, a una condición de la sociedad en la que determinado tipo de conocimientos y datos circulan con rapidez, rompiendo las barreras de las culturas delimitadas, las fronteras de la distancia, así como los límites de la capacidad de almacenamiento y de procesamiento de las informaciones. Es decir, denota una aceleración de determinadas características de la sociedad del conocimiento.

Sin haber resuelto adecuadamente en el terreno de las prácticas las promesas modernas de extender la cultura relevante, estamos entrando en la llamada sociedad postindustrial, del conocimiento o de la información, que reclama de la educación escolar una respuesta adecuada si no quiere quedar ésta al margen de los circuitos de comunicación de cultura y de conocimiento.

La sociedad industrial se basó en la energía, la post-industrial resalta el valor central que tiene el conocimiento teórico como eje en torno al que se organiza la tecnología, el crecimiento económico y la nueva estratificación social (Bell, 1991: 138).

Una sociedad donde es importante no sólo el conocimiento científico y tecnológico porque también la compone un fuerte sector de servicios, donde el saber es una industria en sí misma (Salvaggio, 1989). Este tipo de sociedad genera tiempo para la adquisición de conocimiento, facilita la difusión y el acceso al mismo, acerca los depósitos remotos del saber, hace del conocimiento y del ocio



actividades productivas, posibilita el acercamiento entre culturas; necesita, en suma, de la educación.

Poder disponer de los accesos a esa nueva sociedad y aprovecharlos va a ser la base de una nueva y más contundente dualización social.

Es pronto para saber de todas las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que van a tener estas sociedades, pues nos plantean interrogantes básicos sobre la democratización del acceso al conocimiento, su control, el mantenimiento de la privacidad, la concentración de poderes, la descentralización del trabajo, su desaparición, los efectos sobre la subjetividad transitada por una información que caduca con rapidez. Empezamos a conocer sólo algunas de sus consecuencias y posibilidades. A la educación le van a afectar de manera importante, desde las formas en que está institucionalizada a sus contenidos, recursos, métodos y relaciones con el mundo exterior en general, y con el mercado laboral en particular.

La imprenta puso de manifiesto el valor de la alfabetización para acceder a un saber encerrado en fuentes de acceso limitado que a partir de ella se hacía más público, incrementando los autores y los consumidores del saber. En los centros escolares todavía no se ha sacado todo el beneficio de aquel revolucionario invento cultural. Las nuevas tecnologías de la información plantean un concepto más exigente de alfabetización, reclaman destrezas intelectuales complejas para manejarse en un mundo simbólico. Los sistemas educativos funcionaron de «salas de espera» en la sociedad industrial y como mecanismos disciplinarios, además de servir de preparación a los niveles más cualificados. En la sociedad de la información y del conocimiento las fuerzas productivas tienen que estar altamente cualificadas, ser creativas y cada vez más autónomas, condiciones ligadas estrechamente a la educación (Castell, 1994).

Ante esta nueva condición, a la escolarización y al currículum se le plantean retos muy importantes, no nuevos, aunque sí más intensos. El primero reside en el de encontrar adecuados criterios de selección de contenidos. Es una obviedad que la capacidad de «reproducción cultural» materialmente posible de la escolarización ha sido sobrepasada hace tiempo por la acumulación de cultura lograda, en su sentido más amplio, y más en particular en cuanto al conocimiento e informaciones de los que se nutren los contenidos académicos. El desarbolamiento del contenido potencial a reproducir exige la substanciación de

criterios relevantes para seleccionar, porque el tiempo escolar y extraescolar es siempre limitado. Buena parte de la superficialidad de los aprendizajes escolares obedece a una lógica absurda de pretender abordar lo inabordable y pasar sobre ascuas sobretodo. Por eso hoy, más que nunca, resulta muy conflictivo arroparse de una legitimidad incontestable a la hora de realizar la selección siempre de algún modo «arbitraria» que compone todo currículum para cualquier nivel de la escolaridad. La imposibilidad de que el texto curricular que contiene los mensajes a aprender reproduzca, como dice Lundgren (1992), lo que se ha venido produciendo en el transcurso del tiempo o lo que se produce ahora mismo es un hecho que reclama el debate sobre qué es lo esencial y a lo que merece la pena dedicarse; lo que no es fácil ya de por sí, y menos contemplando las observaciones señaladas en los puntos anteriores.

Fórmulas como el aprender a aprender, la idea de centrarse en los procesos educativos más que en los productos, o la filosofía de la educación permanente no van más allá de recoger y expresar la imposibilidad señalada que resalta la pérdida de unos referentes definidos, claros y delimitados. A fin de cuentas el aprender a aprender tendrá que practicarse aprendiendo algo, porque los procesos no se dan en el vacío, con lo que nos encontramos con el problema original de qué hay que enseñar.

Hoy el debate esencial en torno al currículum es el de la realizar la selección apropiada. Una discusión que está por iniciarse coherentemente para llegar algo más lejos que al acuerdo de transmitir algunas competencias culturales básicas especialmente referidas a la educación primaria. Por esta razón, aunque existen otras, el debate curricular central para el sistema obligatorio está hoy en la etapa secundaria. En un sistema segregado, donde cada uno elige ramas especializadas con destinos académicos y profesionales diferenciados se evita el problema. Cuando esa etapa se integra en un sistema comprensivo los currícula que antes se impartían entre todos no pueden yuxtaponerse conjuntamente ahora para todos.

La búsqueda de una cierta racionalidad no es fácil si vamos a ir más allá del «quita esto para poner aquello», de la sustitución de unas asignaturas por otras o de las luchas corporativas de unos especialistas frente a otros por ubicarse en el sistema educativo. Y, desde luego, ese debate tiene poco que ver con fórmulas técnicas de diseñar currícula, proyectos curriculares y demás artefactos conceptuales al uso.

Esa sociedad del conocimiento tiene dos importantes proyecciones más sobre la educación y el currículum. Por un lado, hemos de constatar la aparición, explosión y difusión de mecanismos, medios y procedimientos capaces de comunicar saberes e informaciones en competencia con la escuela, que componen un auténtico currículum paralelo que implica una competencia que es suplementaria, competidora, suplantadora y hasta detractora de las funciones clásicas del currículum escolar. Suponen mecanismos culturales más atractivos que el currículum académico anclado en las viejas tradiciones comunicativas escolares.

Sus contenidos pueden ser en muchos casos triviales, pero sus posibilidades son enormes, como muestra la divulgación científica a través de revistas, publicaciones diversas y medios audiovisuales. El currículum escolar se devalúa por la sencilla razón de que deja de monopolizar la función de transmisión cultural que tuvo en el sistema escolar. La escuela se ve cada vez, de ese modo, relegada a la función de custodia que todavía sigue siendo importante. Los idiomas modernos, por ejemplo, se adquieren tanto o más fuera de la escuela que por el currículum académico.

Aunque sea materialmente una realidad importante el tiempo escolar de cara a la socialización de los estudiantes, no quiere decirse que necesariamente sea protagonizado por la fuerza y el proyecto defendido por la escuela, sino que puede ser más bien el momento y el territorio de juego de otras fuerzas traídas por la infancia y la juventud desde el ambiente exterior a las aulas y al patio de recreo, donde juegan en la mayoría de los casos ante la impotencia de la institución, cuando no ante su indiferencia ante la cultura juvenil.

Esa devaluación cultural del currículum debería obligar a volver a pensarlo y a meditar sobre la urgente necesidad de potenciar culturalmente a los profesores desbordados por esos otros «difusores» de cultura. Las reformas curriculares tendrían que considerar que no hay cambios importantes de la cultura en las aulas, y menos en la sociedad del conocimiento, que no pase por la potenciación intelectual de los profesores. En las nuevas sociedades, los profesores, anclados en la cultura en la que el currículum escolar era el único o el principal mecanismo de difusión cultural, pierden ahora legitimidad cultural. La identidad del profesor se configura en torno a funcionalidades diversificadas: cuidar de la infancia, estimular la socialización, etcétera, si bien una de ellas era central: la de ser poseedor de una cultura que los padres no disponen para transmitirla a los más jóvenes. El monopolio total de esta misión culturalizadora nunca la han poseído los

profesionales de la enseñanza, pero hoy la están perdiendo bastante deprisa. Asistimos una devaluación del profesor en la medida en que su dominio de la cultura es cada vez más compartido por una sociedad más informada a través de medios diferentes a la escuela. Cada vez más, mayor número de padres son tan cultos y están tan informados o más de lo que lo están los profesores. Cada vez más el capital cultural de los estudiantes se nutre de la influencia de medios atractivos diferentes al currículum escolar.

Los sistemas educativos tienen ante sí un reto gigantesco ante el que o responden convenientemente o quedarán relegados -en esta ocasión del todo- a una función de custodia, deslegitimados en una de sus funciones capitales: el proporcionar el acceso al conocimiento. La sociedad post-industrial necesita educación y genera muchas actividades de educación, pero no está asegurado que la vayan a proporcionar las instituciones que tenemos. Se abre un panorama de ofertas muy variadas, flexibles y atractivas, lejos de los patrones curriculares clásicos de la escolarización. Como ejemplo, podemos recordar el papel que está cumpliendo fuera de la escuela y en competencia cultural con ella la difusión del conocimiento de idiomas, la alfabetización en informática, la divulgación científica, la disponibilidad de saberes en bases de CD - ROM, la extensión de las redes de comunicación, etcétera.

En la medida que el panorama no está cerrado, pues como dice Castell (1994: 50), ahora empieza otra Historia, podemos empezar a pensar en el papel que tienen que cumplir nuestras escuelas para que puedan tener un cierto protagonismo en esta nueva dinámica social. En primer lugar, para que el conocimiento no se anule en la información intercambiable y en mero artículo de consumo, sin capacidad emancipadora para los individuos (Lyotard, 1989). En segundo término, para que la educación oriente al ciudadano en ese nuevo mundo gobernado y nutrido de actividades simbólicas. La escolarización dispone ya y dispondrá de mayores facilidades en el acceso al conocimiento. ¿Se perderá en ese mundo?, ¿vivirá marginada del mismo?, ¿marcará un rumbo crítico para los sujetos?

## **Entre el repudio de la burocracia, la retirada del Estado y las ansias de participación: la descentralización de la escuela y la posibilidad de diversificar el currículum**

Paralelamente a los rasgos anteriores y también como consecuencia de los mismos, aparece la deslegitimación del mismo aparato escolar, calificado de estructura voraz y de ser uniformador. Una característica que impide la acogida de la pluralidad, y que resulta irrespetuoso con la diferenciación necesaria que reclama la diversidad de modelos de vida, de voluntades y de destinos individuales. El sistema educativo, como casa común que ofrece un servicio igualador, será visto desde la crítica a los efectos de la imposición uniforme como un instrumento alienante que engulle a la vez las singularidades de determinados grupos sociales y de los individuos. Algunas demandas postmodernas de respeto a las diferencias serán más sensibles ante las peculiaridades grupales, pudiendo quedar cercenadas las de los individuos. Un sistema escolar unitario para una sociedad fragmentada puede ser un fuerte antídoto, pero puede y es en ocasiones apreciado como un anacronismo.

En educación también ha calado últimamente, como decía Arendt (1995), esa casi universal tendencia a la rebelión contra lo voluminoso, porque la grandiosidad implica centralizaciones fuertes que acaban generando la burocracia, que es el gobierno de nadie, sin responsabilidades concretas y para no se sabe quién. Hoy son bien explícitas las llamadas a que el sistema educativo se descentralice para que responda a la diversidad, para que cada comunidad pueda tener respuesta a sus aspiraciones, para que cada escuela se acomode a las peculiaridades de su medio circundante, para que desde el neoliberalismo ascendente se respete esa especie de derecho inalienable a la elección de oferta educativa en un mercado abierto en para que cada uno encuentre un lugar a la medida de sus aspiraciones. Se trata de una dinámica que contribuye a diversificar la oferta educativa, lo que se cree será motivo para caminar hacia una sociedad más creadora en la que las iniciativas se estimulen y en la que los individuos y los grupos aprendan resolver sus problemas sin la intervención del Estado.

Es cierto que la expansión del sistema de escolarización bajo la tutela de los Estados modernos ha garantizado los derechos básicos de los ciudadanos a recibir educación, a hacerlo con unas garantías y con unos mínimos comunes para todos. Al tiempo que propiciaba el logro de ese bien, se fueron estableciendo una

serie de controles sobre la práctica que homogeneizaban la experiencia pedagógica. Uno de los efectos derivados de la estructura burocrática, necesaria para mantener la coherencia de una organización compleja, es la burocratización de la cultura pedagógica que ha tenido lugar, la de las formas de hacer educación. No sabemos si la primera necesidad lleva al segundo efecto inexorablemente, pero desde la necesidad de no caer en planteamientos disgregadores hay que hacer posible que no sea así.

La práctica es muy semejante en las aulas de un centro y entre centros diferentes. Esta esclerotización es la que dificulta y hasta anula la expresión de la individualidad tan cantada desde la perspectiva postmoderna. El defecto no puede ser achacado en exclusiva a la perniciosidad del sistema en sí, pues ha contado con la colaboración prestada por: a) la debilidad profesional de un cuerpo docente que en demasiadas ocasiones encontraba el amparo para su seguridad en la comodidad de la dependencia, ajeno a otros controles directos sobre la calidad de sus prácticas, y b) por la estandarización de los mensajes y prácticas sugeridas por los materiales curriculares o libros de texto, tan profusamente empleados, contradictoriamente en una sociedad que permite el acceso a la variedad de la información y de la cultura como no habíamos conocido en otro momento.

Resulta evidente que, fijándonos en la observación y análisis de instituciones, la creatividad de las manifestaciones pedagógicas presenta débiles cotas de realización, entendida como profusión de opciones de experiencias pedagógicas institucionalizadas, caracterizadas como tales. No me refiero a que no exista creación y esfuerzos de tipo más personal, como bien se demuestra por las publicaciones que recogen sugerentes y ricas experiencias concretas de profesores y de pequeños equipos. Por decirlo de alguna forma, cabe decir que la apertura y riqueza de la variedad en tantos terrenos de la cultura no se corresponde con la poca variedad de estilos educativos que son también manifestaciones de la cultura. Los mecanismos de comunicación cultural, las formas de relación social se han diversificado, pero no las formas de la pedagogía institucionalizada.

La nueva epistemología educativa caracteriza a la práctica educativa como creativa, irrepetible, impredecible, campo de expresión de la profesionalidad docente, no sometida a controles de tipo técnico, ensalzando la inevitable autonomía creadora, pero desde un enfoque individualista que legitima la vieja creencia

de que «cada maestrillo tiene su librillo». Pero ese potencial creador o bien se pierde en experiencias no codificadas ni comunicadas o no alcanza a formar ofertas variadas e identificables, con la suficiente masa crítica como para generar estilos estructurados, delimitados, duraderos, que se puedan contrastar entre sí. Todos los centros se parecen enormemente entre sí. La enseñanza privada, en términos generales, aunque a veces mantiene la imagen de su diferenciación, en lo que a prácticas educativas se refiere, se parece enormemente a la oferta pública, por mucho que quiera presentarse con etiquetas singularizadoras.

Como un signo más de lo que queremos decir, perteneciente a un orden más abstracto, pensemos en que cuando se habla y se discute de educación o cuando se pretende hacer innovación en el sistema educativo, no se piensa ya en términos de la «pedagogía de...» (Freinet, Montessori, Decroly, Dalton, etc.), que eran modelos codificados de hacer práctica diferenciada, fáciles de comunicar a los profesores. Se tiende a adoptar planteamientos generales apoyados en teorías con pretensión de ser científicas guías de la realidad. Parece como si la práctica fuera una homogénea realidad que se puede regular desde el conocimiento científico a imagen de cómo las ciencias ordenan el mundo de la tecnología. No es incongruente que las reformas generales del sistema, referidas al desarrollo práctico del currículum en las aulas, se presenten, como lo han hecho en nuestro caso, bajo el amparo de teorías-guía que después se muestran inoperantes. La cientificización de la práctica es la última pretensión moderna de regular «racionalmente» el sistema educativo que refuerza ideológicamente la homogeneización lograda por la burocratización del sistema y por la estandarización de los materiales curriculares.

Para generar la creatividad pedagógica, diversificación de estilos, que den lugar a que la práctica institucionalizada tenga más expresividad, dando acogida a la individualidad creadora de los sujetos, no deberíamos mirar tanto a la diversificación del currículum o a la fragmentación del sistema escolar (bien sea bajo la óptica de la privatización o bajo la propuesta de libertad de elección dentro del sistema público), sino al rescate de lo pedagógico como territorio de experimentación y de creación. No deberíamos caer en la más fácil tentación de pensar la diversificación curricular como un diseño a la medida de cada uno o de cada grupo en la etapa de la obligatoriedad, sino explorar las vías por las que la experiencia de los estudiantes con el currículum es diversificadora. Hay que garantizar la expresión de la subjetividad al tiempo que mantenemos la equidad de la

oferta educativa, lo mismo que aceptamos que la pluralidad social ha de acogerse en centros donde todos quepan sin caer en la pretensión disgregadora de que cada fracción social (económica, religiosa, ideológica, cultural, lingüística, etc.) reclame su propio centro a la medida de «sus diferencias».

Esta propuesta es coherente tanto con el entendimiento de una autonomía profesional creadora en los profesores, a través de cuyo ejercicio se desarrollan, como con la idea de que los sujetos, cada uno de ellos, encuentren la posibilidad de que la cultura escolar dé cabida a sus posibilidades, a sus inquietudes, a sus peculiaridades, a las diferencias culturales, a la entidad subjetiva.

La misma legitimidad del Estado para proponer un proyecto común de educación se debilita por los ataques hacia su intervencionismo en la vida de los individuos y por la aspiración neoliberal a un Estado mínimo. Como mucho, se pide que el Estado garantice el derecho a la educación pero sin intervenir en ésta, dejando su dirección a cada comunidad, sea ésta la formada por profesores y padres, sean sólo los padres en una especie de «Estado de las familias» para combatir al viejo «Estado familia» interventor.

La internacionalización de la economía y, como consecuencia, la erosión del poder regulador de cada Estado en el mercado laboral del territorio que ya no gobierna en su totalidad, junto a la eclosión de la comunicación al margen de fronteras nacionales, han debilitado la capacidad de los estados nacionales modernos para dirigir un proyecto cultural unitario para toda la ciudadanía. Decae así una de las claves que dirigió la creación de los modernos sistemas escolares. La descentralización -no siempre para la participación social- es hoy tanto la bandera de la profundización democrática, como de la reivindicación de la singularidad (nacional, étnica, religiosa, lingüística, etc.), como de los partidarios de dejar al mercado los mecanismos de todo el funcionamiento social. Para que opere ese mercado se necesita poca intervención, de suerte que la competencia se establezca entre la diversidad. El fiel de la balanza entre las dos caras de la ambivalencia de la realidad humana que nos presenta Bobbio tiende hoy a escorarse hacia el particularismo.

La pasión diferenciadora que afecta a la postmodernidad de las nuevas políticas educativas, en la medida en que la traduzcamos en creatividad pedagógica,



hará de freno frente a pretensión de clasificar las diferencias en instituciones segregadas, tal como preconiza la ideología del mercado.

Para evitar, como a veces se dice desde la perspectiva conservadora, que la carencia de un modelo de calidad aceptada por todos lleve a dejar que el consumidor elija la que él quiera, el sistema educativo y sus profesionales deben tener la autoridad moral de definir proyectos culturales convincentes que creen referencias valiosas frente a la lógica de la definición burocrática que seguirá pretendiendo reformar la cultura pedagógica desde arriba o de la lógica del mercado que hará de la diversificación la bandera para poder elegir. En esa tarea lo primero que hay que procurar hacer es no regular la innovación pedagógica en sí misma, sino estimularla y establecer los controles necesarios para evitar el desvío de las experiencias respecto de objetivos fundamentales. La riqueza cualitativa y expresiva en las formas de desarrollar el currículum tendrían que primarse sobre la idea de un «currículum a la medida de los alumnos», nueva versión taylorizada de la «escuela a la medida del niño» en un mundo que ha roto sus moldes culturales y los correspondientes referentes de su reproducción.

## **Grandes retos para una institución cada vez menos potente**

Al tiempo que se debilita el papel cultural de la escuela, a la vez que se fragmenta el papel del sistema educativo, se tiende a ver en los centros educativos los redentores de todos los males morales que afectan a la sociedad. Apreciamos que nuevos cometidos se vuelcan sobre la escuela ante la desaparición de otras esferas de socialización: familia, comunidad, ... . Mensajes y compromisos como la educación vial, para la paz, contra el racismo, para la prevención de enfermedades, para la igualdad de los géneros, recuperación de las señas de identidad cultural y un largo etcétera, son saludables.

Ante los múltiples problemas sociales, miramos a la escuela porque es una de las pocas instituciones visibles que quedan en la sociedad postmoderna, pero corremos el riesgo de desligarla, distraendo su tiempo y sus escasos recursos, de su esencial funcionalidad moderna a re-descubrir en la sociedad del conocimiento, centrada en el cultivo del saber, en el placer de su descubrimiento, en el fomento de las actitudes críticas; bases todas ellas de la libertad, todavía más

necesarias en una sociedad cumple bien su función genuina en el terreno del conocimiento, será a la vez muy útil para otras muchas cosas.

No estamos volviendo las miras al intelectualismo unidimensional, porque la actividad cultural atractiva y comprometida sólo es posible en un clima donde otras muchas finalidades educativas se realizan a la vez.

En segundo término, la escuela encuentra hoy competidores muy fuertes. El poder de integración social lo tienen otras instancias en la sociedad, como son el mercado y los medios de comunicación que difunden arquetipos de ciudadanos. Desde estos otros agentes de las sociedades modernas se difunden ideales que poco tienen que ver con los valores que trata de defender la escolarización bien orientada. Los jóvenes asisten a una institución, que los sociólogos han llamado total porque atrapa a toda la personalidad, pero viven dentro de ella sin contaminarse demasiado, dividiendo sus ocupaciones, preocupaciones e intereses.

La escolaridad se encuentra muchas veces defendiendo teóricamente un modelo de vida en muchos casos a contracorriente de poderosos agentes. Su academicismo y falta de sentido comunitario le hace olvidar muchas veces la importancia de engazar su acción con las culturas juveniles. Sus ideales culturales y éticos contradicen en otros casos las orientaciones de esas culturas modeladas desde el exterior.

El reto que tenemos por delante es el de reinventar el currículum común integrador de las diferencias, al tiempo que crítico con las desigualdades, es decir la búsqueda de una escuela común para todas las individualidades -y resalto esto y no las diferencias de grupo- respetuosa con los valores de libertad, de la democracia y de la no discriminación, sin perder el ideal de la igualdad. Una escuela que trabaje, desde la modestia de que ella no puede todo, por el respeto hacia los demás y por un «mestizaje» educativo tolerante e integrador (Gimeno, 1995). La óptica de la diversificación escolar, sea ésta de origen económico o cultural, suele resultar insolidaria y estimula la incomprensión y la separación, cuando no el enfrentamiento. Y aunque cueste hoy decirlo y mantenerlo, para esa escuela sigue siendo fundamental la intervención del Estado regulando la estructura escolar, el currículum común, mitigando las desigualdades, pero dejando al arbitrio de la racionalidad comunicativa habermasiana, es decir al «sociedad civil educativa», su plasmación en prácticas concretas.

La escuela siempre va a encontrarse con la diversidad, más cuanto más prolongada sea la educación obligatoria. El reto es hacer compatible el derecho a la identidad de los sujetos, a su libertad, con los valores universales de la racionalidad moderna, haciendo que esos valores sean realmente universales. La dificultad y el riesgo proviene de acometer ese propósito en una sociedad cada vez más dualizada y fragmentada, cuando la ola conservadora hace valer el respeto a la libertad como capacidad de elección a la medida de las aspiraciones y conveniencias de cada grupo social, diferenciando las escuelas y creando ghettos culturales para los más desfavorecidos.

Hemos de reconocer que ante estos nuevos retos y problemas el pensamiento curricular para introducir una racionalidad renovada en los sistemas educativos y proporcionar una guía para la selección de fines y contenidos carece de instrumentos adaptables a la nueva situación. El currículum, como tantas veces se ha dicho, fue una práctica antes que un complejo terreno de aportaciones teóricas diversas. Por esa condición, como no podía ser de otro modo, los esquemas de explicación y las orientaciones normativas que constituyen la teoría curricular están impregnadas de los supuestos de la escolaridad acrisolada históricamente. Al cambiar esos supuestos el pensamiento sobre el currículum se queda sin referentes reales y es preciso redescubrirlos en una sociedad más compleja. En esta tarea, de poco sirven pretendidas aportaciones de expertos apoyados en «la ciencia» para conducir las reformas curriculares.

## **Las reformas curriculares: un mundo confuso de intenciones y de prácticas políticas**

Bajo el paraguas de la denominación de reformas tienen cobijo infinidad de tipos de iniciativas y programas con muy diversos propósitos. A título de ejemplo, se habla de reformas cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se plantea un cambio de estructura de niveles o de ciclos con la finalidad de hacer el sistema más justo; se habla de reformas al descentralizar el gobierno del sistema, cuando se incorporan nuevos contenidos o nuevas tecnologías, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los

mecanismos de control; se alude a la reforma cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, o cuando se dice incrementar la calidad de los profesores, ...

Como el sistema educativo no es un área sobrada del interés del público en general, de las fuerzas económicas, sociales y políticas, todo programa de reforma encuentra rápidamente ecos y esperanzas en los más directamente interesados en la educación o, al menos, en los que viven de ella: los profesores. Interés que suele estar llamado a cierta inevitable decepción por haber puesto más fe en hermenéutica en el discurso, más esperanza que análisis crítico y experiencia histórica.

Bajo rótulos que enuncian propósitos loables muy variados de transformación no podemos olvidar que en el lenguaje político las reformas tienen otra función: son argumento justificador de que existe una estrategia política para mejorar el servicio educativo, calificando cualquier acción normal sobre éste como un programa «de reforma». Reformar denota remoción y eso da cierta notoriedad ante la opinión pública y ante los profesores, más que la que proporciona una política de medidas discretas pero de constante aplicación, tendentes a mejorar el servicio de la educación. Se crea sensación de movimiento, se generan expectativas y eso parece provocar por sí mismo el cambio, aunque en pocas ocasiones, al menos en nuestro contexto, se analice y se dé después cuenta de los resultados conseguidos. El simple anuncio del movimiento se llega a presentar como sinónimo de la innovación: existe cambio si se proponen reformas, de lo contrario es como si no hubiese una política para la educación. Las reformas pueden acabar justificando la existencia de los reformadores, las medidas aisladas darían poca relevancia a su existencia. (No podemos olvidar el elevado número de profesionales que justifican su existencia en las actuales políticas de reformas varias). Este uso retórico - político sobre las reformas hace que sean realmente pocas las que dejen profunda huella en el sistema y, sin embargo, y que otras muchas pretendidas reformas no tengan otro valor que el ritual y litúrgico, a las que transcurridos poco tiempo les podemos preguntar qué han dejado además de confusión y desmovilización.

Reconociendo ideales positivos en el lenguaje de las reformas, admitiendo que, como ocurre en nuestro caso, se incorporan declaraciones de principios con los que es fácil estar de acuerdo, es difícil apreciarles en muchos casos méritos

más allá de estimular el consenso en torno a ciertos ideales. En educación pervive en gran medida una forma de entender el cambio social que se nutre de un cierto mesianismo y de la mentalidad burocrática tradicional. Aquél consiste en atribuir fuerza transformadora de la práctica al discurso que se difunde y en el que hasta puede creerse, cuya realización se hará realidad por la propia fuerza de la evidencia de sus bondades y por las vías de la intervención administrativa. En el fondo es una concepción de la innovación que resulta poco costosa, requiere pocos medios, más allá de difundir la retórica; parece fácil y relativamente rápida. En el mejor de los casos esa política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas ideas fuerza, lo que no deja ser importante, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad.

*“Nunca transformaremos la sociedad a la medida de nuestros deseos. Incluso si convenciéramos a la mayoría de nuestros ciudadanos para que nos siguieran, no tendríamos ninguna posibilidad de realizar un ‘proyecto de sociedad’. Porque la sociedad, las relaciones humanas, los sistemas, son demasiado complejos; porque también nosotros no habríamos movilizad sino una voluntad abstracta, desencarnada, el sueño despierto de nuestros conciudadanos: esa voluntad, este sueño, nunca gobiernan realmente la práctica» (Crozier, 1984: 21).*

Las reformas en política educativa coexisten y hasta sustituyen en muchas ocasiones la carencia de un sistema de innovación y puesta al día permanente, de una política «día a día» para mejorar las condiciones del sistema educativo. De esta suerte unas reformas seguirán a otras como si fuesen convulsiones periódicas. Se justifican, pues, en tanto el sistema educativo ha quedado abandonado a sí mismo, provocando medidas de choque reiteradamente. Al no abordarse las necesidades de forma cotidiana aparecen de vez en cuando como intervenciones taumatúrgicas y milagrosas. Como ha señalado Cuban (1990: 6) las reformas regresan una y otra vez porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones. Al no partir de un análisis de la globalidad del sistema tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el «todo» o encauza ese cambio (Popkewitz, 1982). Este mismo autor, refiriéndose al panorama de los EE.UU, asegura que, en sus aspectos fundamentales, las propuestas de reforma tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y sí, en cambio, con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas (Popkewitz, 1990). Si existiese un constante análisis de las

demandas sociales, si existiesen vías de implicación de los diferentes colectivos que participan en y del sistema educativo para clarificar criterios de calidad en las prácticas educativas y de ordenación y gestión del sistema escolar, si se realizase una constante evaluación de la cultura escolar, de las necesidades de los profesores y de los centros, si existiera un eficaz sistema de perfeccionamiento de acción continuada, si existiera una comunicación fluida entre la cultura externa y la que se «enlata» en los currícula, habría que utilizar con menos frecuencia este rito recurrente.

Sólo entendiendo la dinámica de un sistema tan complejo como el educativo los programas de reforma pueden ser eficaces.

Este sistema, en cualquier país, es un producto de su historia. Sus rasgos y peculiaridades tienen un origen concreto, del que en muchos casos hemos perdido el rastro sobre su razón de ser. A veces es fácil detectar el origen de una determinada característica que obedece a decisiones puntuales tomadas en un momento determinado, pero en otros casos es difícil rastrear desde el presente el origen de las formas de organizarse, las prácticas de selección de alumnos, los modos de tratar a éstos, cómo se ha legitimado el concepto de cultura que se transmite. De otras muchas prácticas ni siquiera tenemos consciencia de su existencia porque las hemos vivido como el medio natural en el que se ha desarrollado nuestra existencia y en el que los profesores trabajamos.

Esta realidad histórica que es el sistema escolar mantiene unas peculiares relaciones con el sistema social externo (las funciones que cumple hacia fuera: para la familia, la economía, la reproducción de grupos sociales, etc.), al tiempo que se estructura como una realidad institucional y pedagógica compleja compuesta de prácticas un tanto autónomas, que tienen cierta independencia respecto del conjunto socioeconómico y cultural exterior; si bien en muchas ocasiones esas prácticas internas no dejan de servir directa o indirectamente a ciertas funciones externas (los métodos autoritarios y la evaluación selectiva son, por ejemplo, condiciones internas de un currículum oculto al servicio de una función social jerarquizadora).

Las reformas pueden poner más o menos énfasis en el cambio en las relaciones de la educación con el sistema externo -cambios en su relación con la igualdad de oportunidades de diferentes grupos ante la educación, adecuación a la economía y al mundo laboral, nuevos proyectos culturales para una sociedad,

etc.- o pueden orientarse más hacia modificaciones en el sistema interno, como ocurre cuando se quieren transformar los métodos pedagógicos, el funcionamiento de los centros o la estructuración de los puestos de trabajo de los profesores. Esta distinción es puramente metodológica, pues no siempre es fácil, ni siquiera posible, separar esas dos dimensiones, pero sirven para analizar las sensibilidades políticas y para explicar fracasos en las funciones externas debidos al funcionamiento interno. Cuando se dirigen a alterar las relaciones del sistema con el exterior, las reformas tienen una significación más política; si pretenden cambiar la «cultura interna» del sistema educativo son de carácter más bien técnico. Los programas políticos de reforma suelen ser una mezcla no siempre explicitada de intenciones y de prácticas pertenecientes a esas dos orientaciones, sin distinguir muy bien las medidas, los tiempos, las resistencias, los medios y las estrategias muy diferentes que en un caso y en otro se requieren. El «ruido» que se provoca en aspectos técnicos sirve en muchos casos para justificar debilidades o encubrir propuestas en las funciones externas. Un ejemplo: hemos asistido a la divulgación de propuestas técnicas sobre cómo debe estructurarse el currículum, pero no se ha discutido qué pasa para que los contenidos hasta ahora exigidos provoquen un alto fracaso escolar en unos grupos sociales determinados.

Las funciones externas y las condiciones internas son, en ciertos casos, determinadas y redirigidas por las disposiciones legales y administrativas tomadas puntualmente; si bien, generalmente, están determinadas por la dialéctica cotidiana que se establece entre las prácticas educativas y las realidades sociales exteriores, fraguadas en el lento moldeado de hábitos de comportamiento y formas de pensar de padres, profesores, alumnos, directivos, políticos, editores de materiales, colectivos influyentes y especialistas diversos. El sistema educativo se ha configurado y se transforma evolutivamente a través de las formas de gestión cotidiana; un proceso en el que se van creando, por la vía de los hechos, usos y tradiciones que se condensan en una determinada «cultura sobre lo pedagógico», que pasa a formar parte de la realidad social y de los hábitos de una determinada sociedad.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo y su dinámica, como parte de la realidad social y cultural, no lo crean las leyes sobre la educación ni tampoco la ciencia o el conocimiento especializado de forma sustancial, sino que va fraguándose paulatinamente, se modifica parsimoniosamente, y las iniciativas y declaraciones que de forma ritual cada determinado tiempo se emprenden lo

transforman, en realidad, muy poco. De ahí que unas reformas sucedan a otras, declarando prácticamente las mismas intenciones. Afirmación que es válida sobre todo para aplicarla a las prácticas y funciones internas, de acuerdo con la distinción que hemos establecido. La «cultura pedagógica» de que hablamos la componen modos de pensar, comportamientos, relaciones de autoridad, formas de entender el conocimiento, expectativas e intereses de colectivos diversos, visiones ideológicas contradictorias. Todo ello se constituye en un entramado con un cierto equilibrio no carente de tensiones y conflictos. Las políticas para incidir en esa cultura tienen que plantearse a largo plazo y diversificarse en múltiples frentes coordinados. El cambio hay que pensarlo globalmente, aunque haya que realizarlo de forma progresiva. O, como plantea Eisner (1992), las reformas educativas han de contemplar una perspectiva ecológica de la escolaridad.

La primera condición de una reforma transformadora de la realidad sería la de clarificar, para no confundir ni autoengañarse, qué retos concretos plantea y con qué medidas piensa conseguirlos; de lo contrario sólo sirve a la ceremonia de la confusión de hacer que todo se mueva para que nada cambie.

Todas estas observaciones que tienen contundentes apoyaturas en la historia y en la documentación especializada son importantes porque las reformas, en tanto son cíclicos choques traumáticos dirigidos a los usos y prácticas asentados en el sistema educativo, tienen escasos o muy fugaces efectos; crean sensación de movimiento, pero producen pocos cambios reales y bastante desilusión si no inciden eficazmente en los mecanismos que configuran la realidad.

## **Realidad del contexto frente al voluntarismo de las declaraciones**

¿Qué rasgos esenciales pueden apreciarse en las reformas educativas de los países más desarrollados en estos últimos años? El panorama es bastante contradictorio y complejo, porque cada país arrastra una historia, unas deficiencias y unos retos inmediatos, diagnosticados y vertebrados políticamente según el signo de los gobiernos de turno y de acuerdo con la incidencia que pueden tener en cada caso las reivindicaciones de las fuerzas sociales en la política educativa.



Por lo que se refiere al marco económico e ideológico general, la década de los ochenta y parece que también así va a continuar en la de los noventa, ha sido un período recesivo para los movimientos sociales y progresistas en educación y para la misma política educativa. (En nuestro contexto inmediato puede apreciarse el irrelevante lugar que tienen las preocupaciones educativas en el debate político, más allá de los conflictos recurrentes con la enseñanza privada o con la Iglesia). La etapa Reagan - Thatcher ha sido la fiel expresión del signo de los tiempos. En España ese efecto se oscureció o mitigó por la llegada del partido socialista al poder en 1982, que recogió expectativas de cambio arrastradas durante el franquismo y los primeros pasos de la restauración de la democracia, de suerte que pudo concitar las esperanzas de cambio contenidas. Pero, por mucho que nos pese, las tendencias de los ciclos históricos de fondo terminan aflorando e imponiéndose a las coyunturas, de suerte que los lenguajes y las medidas se van acomodando a las coordenadas macropolíticas y económicas que engloban a los contextos nacionales, como ahora ocurre con el nuevo gobierno conservador.

Existe una ya larga crisis económica que lleva consigo una retracción de los gastos sociales en general y en educación en particular, así como una limitación del mercado de trabajo. Es obvio que las posibilidades de incremento de gasto en educación se van haciendo cada vez más difíciles, y de vez en cuando surge alguna voz que plantea dudas sobre si el Estado tiene que proveer un servicio gratuito tan prolongado como la educación, como ya empieza a ocurrir en otro servicio esencial como es la sanidad.

A esta crisis económica le ha seguido el cuestionamiento del estado del bienestar, acentuado más recientemente por la caída del bloque socialista y el triunfo de la ideología del mercado, con el consiguiente auge de valores y prácticas relacionados con la competitividad, el meritocratismo, la búsqueda de la «excelencia», el individualismo, el predominio de los más fuertes imponiéndose a los más débiles, la ideología de la eficacia. Correlativamente se erosionan los valores culturales, sociales y científico-tecnológicos, con las consiguientes secuelas en las formas de racionalizar las prácticas sociales. (Bastian, 1985; Shea, 1989; Shapiro, 1990). El discurso educativo, en consonancia, adquiere un tono conservador y tecnocrático, perdiendo la carga ideológica y utópica proveniente de la ilustración, retomada y elaborada por los movimientos progresistas, para los que

la educación es una oportunidad de mejorar las desigualdades sociales y el desarrollo del ciudadano. Así, por ejemplo, es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso

político-educativo sobre la «modernización» o sobre la adaptación la mercado de trabajo que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar.

No ha sido ajena a esta tendencia general la militarización que ha sufrido la economía durante la Guerra Fría, con el consiguiente condicionamiento directo del aparato de desarrollo científico y tecnológico, su incidencia en la ponderación de prioridades y sus repercusiones indirectas en la educación; influencia que se ha dejado sentir tanto en lo que se refiere a valores y prioridades en general, como en cuanto a prácticas educativas y formas de entender la racionalización de las mismas. Un efecto que fue señalado por Margaret mead (1958) y por Eisner (1975) hace tiempo, sobre el que puede verse el interesante trabajo de Noble (1991). Los efectos de esa militarización del pensamiento y de la práctica se dejan notar, por ejemplo, en el enfoque de la enseñanza en los sistemas de entrenamiento de habilidades y capacidades, en el desarrollo de la tecnología educativa, la educación apoyada en ordenadores, la psicología de la instrucción y la ingeniería pedagógica, modelos de enseñanza basados en la resolución de problemas o en el procesamiento de información, el estímulo de competencias cognitivas de alto rango, etc. Todo un sistema de prácticas e ideología que ha hecho retroceder a los planteamientos progresistas y humanistas en educación. La escuela como institución totalizadora ya no se cuestiona, y muy poco lo que dentro de ella ocurre.

Los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y distribución de la riqueza y del capital cultural se van sustituyendo por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la «excelencia», la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación en destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información, etcétera.

Consiguientemente, la concepción misma de la educación como consumo, conducirá a preocuparse menos por las condiciones de la enseñanza que reciben los estudiantes y mucho más por las resultados finales que se pueden obte-

ner, sometiéndose a las exigencias establecidas, si con ello se tienen más oportunidades de éxito. Debates «ideológicos» como el de la enseñanza pública-privada o el de la igualdad de oportunidades, la humanización de las relaciones pedagógicas, la disminución del control sobre los alumnos y toda pretensión de transformar las prácticas educativas hacia modelos más acordes con criterios de calidad interna pierden terreno. Se priman las funciones externas del sistema escolar respecto de la economía y el mercado, se oscurece la función de igualación y se concentran los esfuerzos en reformas internas del sistema coherentes con esas otras funciones externas.

Por poner algunos ejemplos cercanos, recordaremos la preocupación por la competitividad de profesionales en el mercado único europeo, el interés dominante por la formación profesional ajustada al mundo del empleo (aunque se hable de «dignificarla»), la vitalidad de la enseñanza privada, el auge del lenguaje sobre las nuevas tecnologías, la precariedad de las humanidades y de los estudios sociales (se llega a decir, no ya que faltan técnicos adecuados, sino que sobran humanidades), la preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos. Temas como el analfabetismo funcional, el fracaso escolar, el desinterés por la cultura, la desigualdad de oportunidades, la educación compensatoria, la situación de las escuelas rurales, los problemas de marginación juvenil, el autoritarismo en la educación, la implicación de la comunidad educativa, la capacitación contra la manipulación, la evaluación como instrumento de control, la calidad del profesorado, etc. pasan a la letra pequeña o a ornamentación del discurso y de las políticas educativas.

Como consideración final diré que no parece que los retos que plantea la cultura y la sociedad modernas a la escuela, que han de traducirse en la revisión no sólo del currículum, sino en nuevas formas de considerar su elaboración, implantación y desarrollo estén adecuadamente representados en las políticas de reforma curricular que son dominantes. Éstas se ven apremiadas por otras urgencias algo alejadas, por un lado, de las preocupaciones más concretas que los profesores tienen en las aulas. También me parece, por otro lado, que están alejadas de los planteamientos más globales desde los que sería necesario partir para reformular un proyecto cultural para las escuelas que tenga como meta una mayor sustanciación cultural de los currícula, una potenciación cultural y profe-

sional de los profesores y una siempre difícil igualdad de oportunidades enfocada desde las categorías clásicas de procedencia social y desde las más recientes de raza, pertenencia étnica y género ♦

## Referencias bibliográficas

Arendt, A. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.

Bastian, A. y otros, (1986). *Choosing equality. The case for democratic schooling*. Filadelfia: Temple University Press.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Castell, M. (1994) Flujos y redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. En: Castell, M. y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. pp. 15-53.

Crozier, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*. V. 19, Núm. 1, pp. 3 - 13.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Eisner, E. (1975), Do behavioral objectives and accountability have a place in art education? En: Smith, R. (Ed.), *Regaining Educational leadership*. Nueva York: John Wiley and Son.

- Eisner, E. (1992), Educational reform and the ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93. Núm. 4.
- Elias, N. (1989) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores D'aracais, P. (1994). *El desafío oscurantista*. Barcelona: Anagrama.
- Gimeno, J. (1994). Los contenidos escolares. Dilemas y opciones. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 225, pp. 8 - 14.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?. *KIKIRIKI*. Núm. 38. Septiembre-Octubre, pp. 18 - 25.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis*. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos.
- Lipovsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mead, M. (1958). Why is education obsolete? *Harvard Business Review*, 36 (6). Noviembre, pp. 23 - 30.
- Noble, D. (1991). *The classroom arsenal. Military research, information technology and public education*. Londres: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. y otros, (1982). *The myth of educational reform*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Popkewitz, T. y otros, (1990) El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, Núm. 291, Enero - Abril.
- Reese, W. (1986). *Power and the promise of school reform*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Reid, W. (1984). Curricular topics as institutional categories. En: Goodson, I. y Ball, S. (Eds.), *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*. Londres: Falmer Press.

Salbaggio, J. (Ed.), (1989). *The information society. Economic, social, and structural issues*. Hillsdale (NJ):Lawrence Erlbaum.

Shapiro, S. (1990). *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. Nueva York: Bergin & Garvey.

Shea, Ch. y otros. (1989). *The new servants of power. A critique of the 1980s schools reform movement*. Nueva York: Greenwood Press.