

“Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre” (MORIN, E., *Introducción al pensamiento complejo*, p. 101).

TEORÍA

Uno de los rasgos que caracterizan el debate en el mundo educativo hoy en día tiene que ver con los procesos de desregulación del sistema educativo promovidos por fuerzas y motivaciones muy diferentes que, conjuntadas,

producen iniciativas y

experiencias difíciles de valorar por asirse a justificaciones diversas y, en ocasiones, bastante contradictorias. La búsqueda de una democracia más genuina en la que las pequeñas comunidades rigen el destino de sus instituciones, la necesidad de romper los proyectos culturales homogenizadores, la posibilidad de que los profesores se potencien como profesionales que deciden sobre sus prácticas mejorando su motivación, la promesa de mejorar los resultados académicos y hasta la necesidad de estimular la competencia entre los centros escolares permitiendo que sean diferentes entre sí y rivalicen por la clientela son argumentaciones que apoyan la desregulación.

LA DESREGULACIÓN DEL CURRICULUM Y LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

J. GIMENO SACRISTÁN*

Antes de continuar aclararemos que, referido al sistema escolar, el término *desregulación* significa toda una compleja gama de fenómenos que tienen como consecuencia la pérdida de legitimidad de un modelo de sistema escolar uniforme con un proyecto cultural unitario y dirigido a lograr unas finalidades válidas para todos, rígido por una ordenación administrativa y organizativa estructuradas, al menos en apariencia, que asegure la racionalidad del conjunto al servicio de aquellas finalidades. Esta condición, típicamente postmoderna, tiene múltiples manifestaciones que podemos enunciar de forma resumida en cuatro grandes apartados:

a) Por lo que se refiere al currículum nos encontramos con la revisión de un proyecto cultural aceptado mayoritariamente, con la consiguiente indefinición de los sistemas educativos, el relativismo en los fines o la pluralidad de opciones en su interpretación, la exaltación de las diferencias culturales a las que la educación debe responder, la puesta en tela de juicio del monoculturalismo asfixiante de particularidades y relatos diversos que desestabiliza cualquier propuesta de cultura común tachándola de uniformadora y la revisión de las fronteras asentadas en la cultura escolar revitalizando el conocimiento local y personal como base del aprendizaje subjetiva y socialmente relevante.

b) En el plano organizativo encontramos la descentralización del sistema escolar en subsistemas diferenciados, el desrabamamiento de las mismas instituciones escolares despojándolas de normas uniformes claramente establecidas a mantener en su funcionamiento, dotándolas, como contrapartida, de flexibilidad y capacidad de adaptación para poder ofrecer respuesta ante contingencias imprevisibles y a singularidades contextuales o demandas de sus potenciales clientes, favoreciendo, de paso, la participación democrática y los procesos creadores de los que trabajan, habitan y participan de las mismas. Es la plasmación de la crisis del modelo taylorista regido por el orden burocrático en las organizaciones que se asentaba en la separación y especialización de funciones ordenadas de forma vertical y secuenciada.

c) En el plano más genuino de la política educativa, el que hace relación a la configuración de la oferta del servicio educativo, la desregulación significa reclamación para que el Estado renuncie a monopolizar la educación, acentuando la privatización, incluso financiada con fondos públicos, si es que ya es una realidad la concurrencia de ofertas. Se modifica el mismo sistema público para dar cabida a la libre elección de centro, dando satisfacción a las preferencias del consumidor y estimulando mecanismos de competencia por la captación de los usuarios. Todo ello legitimado con los argumentos de la necesidad democrática de reconocer el pluralismo social y el renacimiento de una forma de liberalismo económico, entendiendo la libertad y el derecho a la igualdad de oportunidades como derecho a la acogida y expresión de las diferencias, en lugar de derecho a la equiparación.

Detrás de todo ello se esconde la pérdida progresiva de un proyecto moral del Estado para con la sociedad, bien porque ese proyecto pierde coherencia o porque es tomado como responsabilidad de la sociedad civil diversificada, de la que la comunidad educativa en torno a los centros formaría parte, bien porque se pierde como consecuencia del auge del liberalismo neoconservador que trata de arrebatar al Estado capacidades para intervenir en la sociedad regulada por el mercado.

d) Finalmente, mencionemos la consolidación de una nueva perspectiva epistemológica respecto de la interrelación teoría-práctica con determinantes consecuencias para el concepto de profesionalidad docente y para la legitimación de su práctica. Creemos que se produce una desregulación en la forma de entender la práctica educativa cuando se reconoce la inevitabilidad de tener que ejercer el oficio con incertidumbre porque carecemos de un fundamento seguro, de una norma científico-técnica contrastada y universal, aunque sólo existiese como aspiración. Esta condición postpositivista conduce, no a revitalizar la fundamentación artesanal, aunque se reconozca el valor de la experiencia críticamente acumulada, sino a pensar al docente como un profesional ayudado por un conocimiento que, en el mejor de los casos, sólo tiene capacidad de iluminar las incertidumbres a afrontar en el hacer cotidiano, incluso aumentándolas, para de esa forma sentirse algo más sosegado en la inseguridad personal y colectiva.

Las consecuencias provocadas por las desregulaciones señaladas pueden transformar muy sensiblemente el trabajo de los profesores y la legitimación del mismo, pensados ahora como "profesionales autónomos", "reflexivos" y "cooperadores" entre ellos, valorados por su capacidad de iniciativa, competentes para justificar y hacer valer sus opciones y sus servicios en el desarrollo de un currículum abierto de perfiles difuminados en el que se borran o desdibujan las fronteras entre lo que era conocimiento legitimado como sustantivo y lo que había sido ignorado por acientífico, localista y subjetivo (ARONOWITZ y GIROUX, 1991). Ahora bien, la modificación más sustantiva para la profesionalidad no procede de este discurso que puede ser poco incisivo en las prácticas cotidianas, sino del cambio de condiciones laborales ante las que el profesorado se defiende con la búsqueda de la profesionalización y de un rearne de poderes frente a la administración-patrón y frente a los consumidores (padres, alumnos) que reclaman participación. Estos movimientos de la concepción laboral, adornados con nuevos lenguajes epístémicos, pueden entrar en el camino de la defensa de una imagen de profesionales autónomos que, a semejanza de otras profesiones liberales, deben ganarse su clientela demostrando calidad -rendimientos- en su oficio en un sistema educativo desregulado o más privatizado.

Al referimos a nuestro contexto concreto, expresiones de lo que acabamos de enunciar se aprecian en el proceso de descentralización que se está experimentando y que

va poniendo de manifiesto por la vía de los hechos, ante la vista de profesores y ante el pequeño sector de la opinión pública más informada, que la realización de la educación puede plasmarse bajo proyectos diferenciados y adquirir matices, alcanzar distintos niveles de calidad dentro de un mismo sistema. Ocurre con la autonomía de cada universidad, de la que se dice que es responsable de su funcionamiento, de la enseñanza que imparte y de su investigación. Rasgos del mismo debate general se encuentran en los demás niveles del sistema escolar. Se puede apreciar ya el desarrollo diferenciado que territorialmente muestran las reformas educativas; en algunos aspectos casi se ofrece a los centros la reforma "a la carta"; se habla de centros con más autonomía financiera, curricular y pedagógica, al tiempo que el descenso de la presión demográfica hace tolerable la posibilidad de que los padres elijan centro público; se dice estimular a profesores más autónomos que tienen que definir colectivamente lo que antes les venía decidido desde arriba porque ahora el currículum se declara "abierto" y "flexible"; se recalca la importancia del reconocimiento y fomento de las "diferencias" dentro del sistema educativo, la oferta de opciones, la importancia de adaptarse a las particularidades culturales y de cada alumno, etc. Todavía no ha surgido, pero puede hacerlo pronto, la desregulación del servicio público educativo, y a la legitimación de esta última posibilidad pueden estar contribuyendo sin quererlo determinadas desregulaciones en el funcionamiento de los centros y en el currículum (GIMENO, 1994a).

Da la sensación de que se reblandece un sistema que era rígido, esclerotizado y uniformador, que se destaponan las compuertas de la libertad para la expresión de la creatividad, que desaparece el monstruo burocrático voraz y totalizador, que la cultura se abre al pluralismo, que se propicia una más fluida permeabilidad entre las instituciones escolares y el contexto en el que viven, que se quitan los límites a la capacidad innovadora de los profesores sometidos a dictados externos. Esta retórica, como no podía ser de otro modo, tiene que ver con el cobijo que ofrece un paraguas ideológico más amplio en un contexto de revitalización renovada de la fe en el poder autorregulador y creador del mercado liberado de trabas.

Este lenguaje plantea contradicciones importantes, dado que la práctica educativa no sigue miméticamente dichas consignas, al re-

"Por lo que se refiere al currículum nos encontramos con la revisión de un proyecto cultural aceptado mayoritariamente, con la consiguiente indefinición de los sistemas educativos, el relativismo en los fines o la pluralidad de opciones en su interpretación y la revisión de las fronteras asentadas en la cultura escolar revitalizando el conocimiento local y personal como base del aprendizaje subjetiva y socialmente relevante"

caer sobre ella otras presiones hacia la homogeneización que comentaremos más adelante. No obstante, el cambio en el discurso es importante, al menos como legitimación de la aspiración a alteraciones en esa dirección en algunas de las condiciones que regulan el sistema educativo y la práctica en las aulas.

Si no enteramente instaladas estas prácticas en nuestra realidad inmediata, sí que están probándose en otros contextos. Estamos ante la divulgación de unas ideas que reconocen la desregulación de la asentada, teórica o real, homogeneidad del sistema educativo propiciada históricamente por la consolidación de rutinas, por la ordenación administrativa del aparato escolar en todos sus componentes bajo un sistema centralista y uniformador y por los sistemas de control sobre el currículum, los centros y los profesores. En la configuración de los estados modernos ha sido fundamental un sistema de control, de supervisión y de vigilancia directa en el que ha colaborado el aparato escolar, o bien se ha servido a ese fin con medidas indirectas a través del control de la información (GIDDENS, 1993: 62). Ahora esos mecanismos resultan inadecuados y afloran formas nuevas de legitimación, controles con otra apariencia. Por ejemplo, el gobierno del aparato ciencia-tecnología-economía es más eficaz guardián del currículum escolar que cualquier intervención burocrática sobre el mismo.

El simbolismo de la desregulación frente a la práctica regulada: algunas contradicciones

El alcance de estas reformas desreguladoras en lo educativo es en ocasiones poco claro y muy desigual, dado que, cuando se habla de transformar los centros, se está utilizando un lenguaje con desigual trascendencia referido a problemas de más libertad de los padres para elegir centro, de autonomía en la gestión financiera, de opción entre partes optativas del currículum, de respuestas a la diversidad de alumnos, etc. que convendría delimitar. La desregulación puede ir desde la concesión de más autonomía en la gestión económica de los fondos asignados por la administración para gastos de funcionamiento hasta la recomendación de que los centros obtengan fondos por sí mismos, como ya lo hacen algunos, o la de condicionar el puesto de trabajo docente con la elección por parte de los padres. Desde decir que los centros tienen autonomía pedagógica para definir su actuación



hasta dejar que el centro defina el currículum total o parcialmente en colaboración con los padres, o el permitir la diferenciación educativa global y que los padres seleccionen la que más les interese. Estamos ante una serie de dimensiones continuas que tienen escalones con significados y consecuencias muy distintos.

En los últimos años están cobrando presencia en nuestro contexto las ideas de que los centros han de ser más autónomos en cuanto a gestión, organización y enseñanza, pudiendo diferenciarse entre sí al establecer y desarrollar proyectos educativos o curriculares, que para nosotros es lo mismo, de acuerdo con las peculiaridades de sus contextos, las de sus alumnos y la voluntad de sus profesores y/o la de los representantes de la comunidad educativa. Esta propuesta forma parte del lenguaje con el que se presentan las reformas escolares desde el gobierno central y se ampara en la posibilidad que permite un currículum ahora regulado de forma más flexible, según lo califica el mismo lenguaje técnico y oficial. Estas sugerencias para encauzar la reforma, que sus responsables llegan a calificarlas como centrales para que su propuesta de renovación fructifique, son las "mayores novedades", "el espacio privilegiado ... para planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado" (COLL y MARTIN, 1994: 9). No son fruto de la reclamación del profesorado; ni siquiera son aspiraciones para muchos, no lo olvidemos. Por eso resulta poco difícil prever su destino a corto plazo. Digamos que son "concesiones liberalizadoras" para ajustarse en este caso a un esquema técnico de desarrollo del currículum. Tres ideas centrales están implicadas en estas ofertas: a) la de la diferenciación interna dentro de cada centro, b) la diferenciación inexorable entre los centros, puesto que la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones no son las mismas en todos los centros aunque se diga que sólo es a efectos pedagógicos y c) la del estímulo a la coordinación entre profesores.

No deja de ser curioso, como señala SMYTH (1993: 2) refiriéndose a las reformas que en la década de los ochenta se han centrado en la mayor responsabilización de los centros, que estos lenguajes de "devolverles" el poder a instituciones y profesores -que nunca tuvieron en el sistema no universitario- aparezcan en momentos en los que el sistema se recentraliza por otros medios, cuando ascienden los valores conservadores y cuando



© DOVER PUBLICATIONS

"Se modifica el sistema público para dar cabida a la libre elección de centro, dando satisfacción a las preferencias del consumidor y estimulando mecanismos de competencia por la captación de los usuarios. Todo ello legitimado con los argumentos de la necesidad democrática de reconocer el pluralismo social, entendiendo la libertad y el derecho a la igualdad de oportunidades como derecho a la acogida y expresión de las diferencias en lugar del derecho a la equiparación"

se debilita el papel del Estado en la prestación de servicios públicos, cuando decrece la inversión en educación, cuando se pide más rigor y disciplina en las prácticas escolares para volver a los valores básicos de referencia. Estas tendencias afloran, en fin, cuando innovar es más difícil porque los consumidores reclaman desde fuera resultados tangibles para competir en un mercado en el que la posesión de educación es hoy un *capital humano* más visible para los alumnos y para sus familias.

No es, precisamente, una crisis de crecimiento democrático para una mayor participación de profesores y de los ciudadanos lo que está detrás de estas políticas, sino una forma de entender la reforma de la estructura y del funcionamiento del sistema escolar sin aportar nuevos medios al mismo, haciendo que las presiones externas estimulen la reorganización interna y su acomodación a las demandas sociales de los padres o, en el mejor de los casos, presuponiendo que la desregulación por sí misma regenera la capacidad de iniciativa del sistema. Son reformas que, amparadas en la constatación de la obviedad de que la calidad educativa depende del funcionamiento de los centros, cifran en la liberación de éstos y en la concesión de autonomía la mejora de su funcionamiento y de sus resultados, a la vez que aumentan las presiones de la evaluación externa; todo ello sin tomar medidas activas de preparación de profesores, sin mejorar sus condiciones de trabajo y sin aumentar la disposición de medios para instaurar esa nueva cultura organizativa.

El debate y la propuesta de que los centros tengan autonomía para definir el currículum diferenciándolo, estimulando la vertebración horizontal de los profesores para trabajar en "equipos de calidad", quizás no tengan demasiadas consecuencias por sí mismas en la práctica, puesto que existen condiciones que no facilitan precisamente la heterogeneidad y la libertad curricular, ni la posibilidad de que los profesores configuren un tipo distinto de profesionalidad. No tendrían más importancia estos conceptos, aparentemente justificados con argumentos técnico-pedagógicos, divulgados de arriba hacia abajo, si no fuese porque traducen lenguajes correspondientes a reformas conservadoras de los sistemas educativos, autoexculpadoras de la progresiva menor intervención del Estado en la educación, bajo el argumento del mayor protagonismo de los centros, de los profesores y de la comunidad educativa en la búsqueda de la calidad apoyada en la diferenciación y en la com-

“Da la sensación de que se reblanquece un sistema que era rígido, esclerotizante y uniformador, que se destapona las compuertas de la libertad para la expresión de la creatividad, que la cultura se abre al pluralismo, que se quitan los límites a la capacidad innovadora de los profesores sometidos a dictados externos. Esta retórica, tiene que ver con el cobijo que ofrece un paraguas ideológico más amplio en un contexto de revitalización renovada de la fe en el poder autorregulador y creador del mercado liberado de trabas”

petitividad de los centros. El lenguaje de la diferenciación postmoderna se fundamenta ahora en enfoques pedagógicos y culturales, encubiertos bajo el proceso de descentralización, con halagadoras propuestas para los profesores.

Advertidos de que no es el lenguaje pedagógico el que transforma inmediata y directamente la realidad, convendría reflexionar un poco sobre las tradiciones y los contextos que se esconden en posiciones que tienen un profundo calado político. Ahora lo que se está discutiendo no es la libertad reconocida de poder elegir entre centros públicos o privados con proyectos educativos diferenciados y una imagen de calidad diferenciada a favor de unos o de otros, según los casos. Sería conveniente refrescar la memoria sobre lo que en su día constituyó un debate sancionado por la LODE, esperemos que por mucho tiempo, entre la aspiración de un sector a ver financiado su modelo diferenciado de educación y la opción de que existiera un sistema público pluralista gestionado democráticamente. Ahora, con la desregulación curricular, de lo que se trata es de diferenciar la oferta pública.

¿Qué sentido tiene plantear la diferenciación de los centros, cuando se acentúan las tendencias centralizadoras? ¿Es una política de profundización democrática reequilibradora o de clara resistencia, practicada pa-

radóamicamente desde la administración, cuando la política económica, cultural y científica escapa al control de los gobiernos? ¿Es una simple fórmula para salvar imágenes sin consecuencias reales? Dicho de otra forma: ¿es una propuesta política con valor simbólico edulcorante para captar lealtades, independientemente de la política real, un tanto más agria por la imposibilidad de ofrecer más medios? ¿Se esconde detrás una forma de responsabilizar a centros y profesores de la calidad y de los resultados de las reformas sin haber puesto antes los medios necesarios? ¿Se quiere deshacer de una rigidez inoperante, del intervencionismo burocratizante, cuando en realidad es una “liberalización” sugerida-impuesta desde arriba? Éstas son las preguntas para ahondar en este discurso. Si bien antes cabría hacer otra: ¿es éste el problema básico o uno de los retos fundamentales de nuestro sistema educativo para mejorar la calidad?

Podríamos olvidar el debate presuponiendo que es una fase más de un relato que primero olvidó que los centros eran las unidades de innovación, que los descubre ahora como elementos básicos y al no poder cambiar cosas importantes hay que llamarlas de otra manera. Como este lenguaje sigue difundiéndose con la aquiescencia de las más diversas opciones ideológicas, porque sirve a intereses muy contrapuestos, hay que polemizar sobre él, sobre todo porque ahora se está entrando en la desregulación de la oferta pública.

Las palabras sí crean realidad en tanto configuran la forma de percibirla y las aspiraciones de cambiarla.

Señalaremos algunas condiciones a las que se ven sometidas las instituciones escolares y la cultura externa a las mismas que acaban incidiendo en lo que en ellas se imparte y que no trabajan, precisamente, a favor de la autonomía curricular ni pedagógica en el sistema educativo. En el panorama de la actualidad se aprecian tendencias contradictorias, unas a favor de la regulación y otras a favor de la desregulación.

Factores reguladores

Dependencia del mercado: profesiones, complejo ciencia-tecnología...

Sistemas de creación-reproducción del conocimiento

Mundialización de las políticas

Regulación del sistema educativo y curricular

Uniformidad de materiales curriculares



Regulación del trabajo de los profesores
Hábitos metodológicos asentados
Controles y evaluaciones

Factores desreguladores

Participación social
Consideración de variaciones culturales
Atención a las diferencias del alumnado
Autonomía en los centros y de los profesores
Pluralidad de materiales curriculares
Métodos educativos variados
Itinerarios curriculares singulares

Ahondaremos en lo que puede ser un falso problema y lo que significa desregular los centros y el currículum cuando otras prácticas los *recentralizan* a través de mecanismos en los que poco o nada puede o quiere incidir el discurso oficial, con una preocupación que expresaremos con palabras ya lejanas de HARGRAVES (1982: 254), cuando se refería al énfasis que las reformas ponían en los centros en los momentos en que se aplicaba una política francamente conservadora en el Reino Unido, que ha llevado a un deterioro del sistema público:

“En un periodo de contracción, con los problemas que esta situación repre-

senta para la gestión interna de los centros, la necesidad de ser cauto acerca del posible avance que representan soluciones internas simplistas para los problemas a larga escala que afectan al sistema educativo como un todo es muy importante, porque el colapso de esas propuestas no sólo podría hacer fracasar la mejora de la motivación del personal sino que podría deprimirla todavía más”.

¿Burocracia o anomia? La flexibilización como falso problema

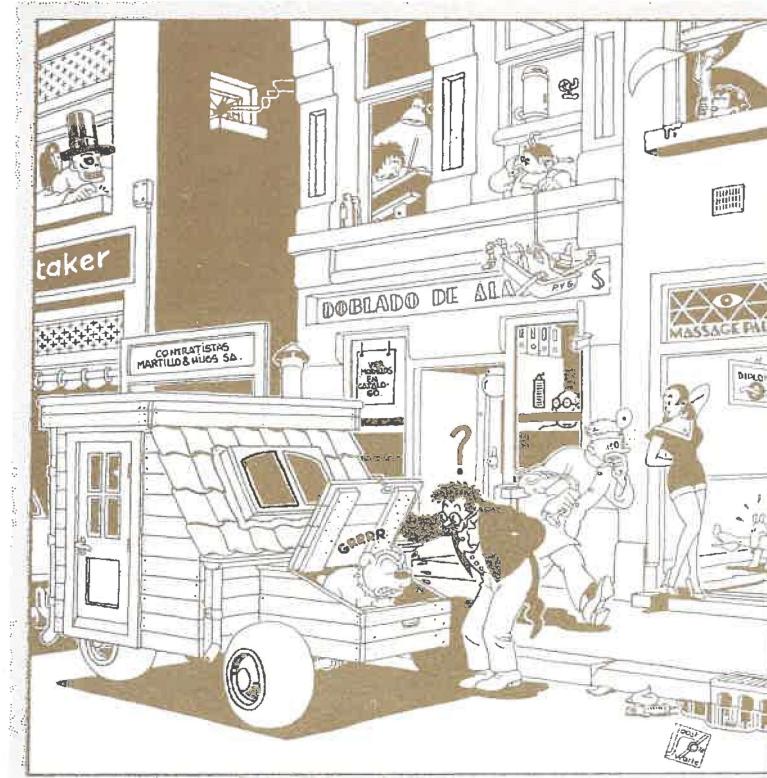
Desmitifiquemos, en primer lugar, el poder de la burocracia en la producción de la homogeneidad avalladora de la innovación de la enseñanza. Ni en lo organizativo, ni en lo cultural, ha sido nunca ésa una

condición insalvable para los profesores, ya que cada centro era y es, por el grupo de profesores que lo forma, por el contexto y, sobre todo, por la población de la que se nutre, una subcultura particular. Un hipotético currículum idéntico tendrá siempre significados potenciales y consecuencias muy diferentes para los estudiantes que frecuentan un centro u otro (BALL, 1989). Las burocracias perfectas laminadoras de las diferencias no han existido en el sistema educativo, pues bajo el cascarón de la rigidez normativa ordenancista se ha permitido un cierto *laissez faire* notable, achacable tal vez más a la ineficacia del control que a la intención de disimular, con márgenes para la creación individual de cada profesor y de todos ellos como grupo si hubiesen estado organizados y preparados para ello. Este era y es el problema.

“... las escuelas ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros (donde las escuelas difieren unas de otras según los elementos a los que asignen mayor importancia) y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos. El miembro ordinario (el profesor) conserva al menos algún control sobre la organización y la dirección de su labor en ella” (BALL, 1989: 26).

Cada centro respecto de todo el sistema educativo, cada aula y cada profesor respecto de la globalidad del centro, gozan de cierto nivel de autonomía; por eso decimos que el currículum siempre queda abierto y es flexible. El problema reside en la funcionalidad de dicha flexibilidad, para qué se instrumenta *intencionadamente*.

Al sistema escolar se le ha descrito con la metáfora burocrática e industrial taylorista de ser una estructura vertebrada de forma vertical, jerárquicamente, desde la más alta autoridad hasta cada anónimo profesor, sin autonomía en los eslabones de una cadena plegada a las directrices superiores. En ese modelo ideal la racionalidad se difundía de arriba hacia abajo, con tareas definidas, con unos cometidos diseñados por agentes externos a sus realizadores, sin línea de comunicación de doble sentido



JOOST SWARTE

entre la base y quienes toman las decisiones, con un sistema de innovación pensado fuera e impuesto verticalmente y un sistema de control basado en la vigilancia externa. En los sistemas escolares esa imagen de organización se ha plasmado en unos centros bastante burocratizados con un currículum fuertemente regulado y hasta definido en objetivos de rendimientos observables que los profesores están obligados a ejecutar. El modelo de objetivos derivado del esquema de diseño curricular tyleriano ha sido el patrón de racionalidad que ha acompañado a ese entendimiento de la organización escolar (GIMENO, 1982).

Ese modelo no ha dejado de ser una metáfora, que si bien ha tenido algunos efectos y ha producido mutilaciones importantes, no ha dejado ver claramente la dispersa realidad. En contra de la creencia de WEBER de que la organización penetraba todo, y de que el sistema escolar actuaba como institución voraz cuyas normas acaparan todas las lealtades de forma absoluta (LOPEZ NOVO, 1994: 46), parece que las instituciones que lo forman lo hacen con una intensidad baja, de suerte que, como señalaba DURKHEIM, se producen áreas de autonomía y de espontaneidad que hasta resultan más difíciles de obtener en grupos reducidos, en los que el clima de opinión y los mecanismos de toma de decisiones dejan menos margen a los individuos para salirse de las normas (GIDDENS, 1993: 131). Desde luego es más fácil "burlar" a la autoridad lejana de la Administración en el sistema público, con sus inspectores, que al director de centro privado, más autónomo, o al grupo de compañeros imponiendo por mayoría unos valores y un determinado proyecto en un centro. Hoy la burocracia en el aparato escolar tiene más el significado popular y despectivo de estorbo y de pérdida de tiempo en cumplir con determinados ritos que de poco sirven que el de ser un aparato organizado con papeles definidos y unificados por un propósito que implica la homogeneización de las unidades, donde una autoridad vertical integra los esfuerzos de los distintos niveles.

En la realidad, más que ser una organización perfecta, el sistema y cada centro puede ser visto a través de otro modelo metafórico: el de un conglomerado amorfó de células anómicas yuxtapuestas -centros o aulas-, aisladas unas de otras, ignorándose entre sí, sin constituir un orden organizado con una dirección colectiva que aparenta ser ilocalizable, un tanto errática, con dudosa capacidad para cumplir las funciones asignadas.

"Cada centro era, y es, por el grupo de profesores que lo forma, por el contexto y, sobre todo, por la población de la que se nutre, una subcultura particular. Un hipotético currículum idéntico tendrá siempre significados potenciales y consecuencias muy diferentes para los estudiantes que frecuentan un centro u otro. Bajo el cascarón de la rigidez normativa ordenancista se ha permitido un cierto laissez faire notable, achacable a la ineficacia del control"



© DOVER PUBLICATIONS

No quiero negar u olvidar las aberraciones históricas de intervencionismo y de control ideológico sobre la cultura, sobre los contenidos de la enseñanza, sobre los centros y sobre los profesores que existieron en nuestro sistema, cuyos vicios y consecuencias aún perduran. Nuestro problema en ocasiones -el de administradores y administrados- reside en que no podemos todavía disociar del todo el significado de regulaciones en una sociedad pluralista y democrática, interviniendo legítimamente con un proyecto en el sistema educativo, de los referentes que nos trae el pasado no muy lejano, frente al que toda desregulación aparece como buena y progresista. Hay que situar la discusión, más bien, en unas coordenadas de normalización democrática. Si la homogeneidad y la parálisis esclerótica existe hoy en los centros educativos se debe a otras razones que ya operaban en el pasado, sólo que encubiertas y fomentadas por esa costra del autoritarismo burocráticamente ejercido. La burocracia paralizante tuvo más efectos allí donde el profesorado estaba más desarmado intelectualmente.

La necesidad de otra cultura profesional

Si los profesores no se aúnan y no ejercen su creatividad profesional hoy, no es debido sólo al peso de las determinaciones burocráticas. La sociología profesional de los docentes ha insistido siempre en el rasgo del individualismo como nota definitoria de su comportamiento profesional. Pero habría que distinguir dentro de esa conducta matices y motivaciones. Existe el individualismo *forzado*, el *estratégico* y el *elegido* por el propio profesor (HARGREAVES, 1994: 172). El primero se produce por las barreras administrativas, por las estructuras escolares vigentes, por la organización interna de los centros, por la valoración del puesto de trabajo o por otras razones obstaculizadoras. Resolver esas barreras no sólo es un problema de establecer nuevas normativas. El individualismo *estratégico* es una especie de retirada personal para salvaguardia de la propia iniciativa ante las condiciones externas negativas. Esa estrategia puede salvar un fermento innovador o un poso recalcitrante; lo cierto es que cuando los profesores acceden al puesto de trabajo por procedimientos no ligados a un proyecto el encuentro de perspectivas educativas diferenciadas y hasta conflictivas es inevitable. Este problema sólo lo salvaría la descentralización casi total del sistema, de suerte que

cada centro pudiera elegir a sus profesores, y no seremos nosotros quienes recomendemos tal medida. El individualismo *elegido* es una opción que obedece a una forma de ser y de opinar.

Las tres situaciones se amalgaman en el sistema educativo, constituyendo toda una cultura profesional, seguramente crecida al amparo de la mentalidad verticalista jerarquizante, a la vez que anómica, que hace que la vertebración horizontal sea innecesaria, es decir, la constitución de los profesores como unidad "productiva" -educativa- en cada centro escolar. El individualismo forzado dificulta esa cultura, teniendo como resultado a largo plazo el de tipo natural, como una forma de ser que parece elegida. Pero sirve también para disimular otras causas.

Hoy la imagen del "buen funcionamiento" de empresas y de organizaciones no la proporciona la eficiente cadena de producción fordista, como tampoco lo hace en el sistema escolar. Otra imagen de empresa viene a relevar a la anterior justificando la bondad de los centros escolares como entidades menos reguladas, más flexibles, sin una tan estricta definición de papeles expresa en la enorme cantidad de disposiciones que los poderes han vertido sobre el sistema educativo. Se trata del modelo definido por la empresa japonesa con una mayor competitividad, explicada por el mayor compromiso de los trabajadores en su funcionamiento, incluso colaborando en la definición de los procesos de producción.

Este modelo apuesta por la búsqueda de la productividad apoyada en la hipótesis de que ésta depende de la existencia de un personal altamente cualificado, en el uso flexible de los recursos humanos, en la importancia de los grupos en la organización del trabajo y en la asignación de responsabilidades, en la participación colectiva en la toma de decisiones, en la elevada moral y en la dedicación del personal. Su lógica se basa en la maximización del compromiso de sus miembros. No tiene que recurrir a mecanismos de control externos potencialmente alienantes y conflictivos. No hay escisión entre la fase de planificación y la de ejecución, propia del mecanismo organizativo en cadena, porque los trabajadores ahora vertebrados horizontalmente analizan los procesos y proponen las medidas para mejorar la producción, por lo que no es precisa la instancia planificadora minuciosa y externa. El efecto vertebrador de la cadena lo logra ahora la automatización.



© DOVER PUBLICATIONS

"Al sistema escolar se le ha descrito con la metáfora burocrática e industrial taylorista de ser una estructura vertebrada de forma vertical. En los sistemas escolares esa imagen de organización se ha plasmado en unos centros burocratizados con un currículum fuertemente regulado y definido en objetivos de rendimientos observables que los profesores están obligados a ejecutar"

La disminución de la especialización que había sido impuesta por la cadena de producción se compensa ahora con la eficiencia dinámica aportada al proceso global (LOPEZ NOVO, 1994).

Este modelo, más coherente con el actual desarrollo tecnológico, reclama un nuevo tipo de trabajador más capacitado, un nuevo tipo de profesor. Como afirma SOTELO (1994: 70):

"La primera industrialización acabó con el esclavo, que no servía para colocarlo al servicio de la máquina, la destruía. La actual revolución tecnológica elimina al obrero atado a la cadena de producción, dependiente y disciplinado, que sustituye la automatización, a la vez que requiere un nuevo tipo de trabajador, mucho mejor informado y sobre todo capaz de tomar iniciativas y de ejercer la responsabilidad, no sólo para adaptarse a un proceso continuo de renovación en la tecnología y en la organización, sino para impulsar ambos procesos desde el puesto de trabajo. Acoplarse a las nuevas condiciones de la competencia internacional exige una nueva clase trabajadora más independiente y responsable, es decir, mejor cualificada y, desde luego, mejor pagada y con más derechos en los procesos empresariales de decisión".

La calidad y el buen funcionamiento de la empresa (léase los centros como unidades productivas) requieren condiciones organizativas tales como la posibilidad de adaptación a las condiciones rápidamente cambiantes del mercado (flexibilidad de las instituciones para realizar su oferta), para adaptarse a las demandas cambiantes (atención al medio inmediato) y la coordinación horizontal de los trabajadores (equipo colegiado de profesores). Este modelo reclama otro tipo de trabajador que, antes que ser el fiel servidor o el eficaz burócrata cumplidor, es el (profesor) competente con una capacitación que le permita adaptaciones constantes y con una formación permanente que revierta sobre el puesto de trabajo, con una mayor implicación en la mejora de los procesos (participación en la definición del proyecto educativo o curricular) y en la definición de los productos que es preciso lograr (concreción del currículum). En la eficacia de los logros están sus incentivos profesionales. Es decir, se necesitan profesionales especializados discutiendo los procesos que desarrollan y los productos que consiguen, más allá del papel de trabajadores no especializados ocupando los últimos eslabones de la cadena de producción o el de técnicos (funcionarios o trabajadores) fieles ejecutores de

“No quiero negar u olvidar las aberraciones históricas de intervencionismo y de control ideológico sobre la cultura, sobre los contenidos de la enseñanza, sobre los centros y sobre los profesores que existieron en nuestro sistema, cuyos vicios y consecuencias aún perduran. Nuestro problema reside en que no podemos todavía disociar del todo el significado de regulaciones en una sociedad pluralista y democrática”

las operaciones diseñadas fuera de su ámbito laboral. La sociedad del conocimiento en permanente innovación trastoca definitivamente las categorías laborales, demanda flexibilidad y capacidad de adaptación y de inteligencia creadora.

¿Qué significa este paralelismo?: un marco para entender la racionalidad del trabajo en instituciones y organizaciones, sean empresas industriales o de servicios. Desde luego una forma de entender la mejor consecución de los fines de una institución, la incorporación de los intereses de los trabajadores a los de la empresa, el reconocimiento del valor del conocimiento de los “ejecutantes” en la definición de los procesos, la importancia de la circulación del conocimiento, el afianzamiento de una autoridad apoyada en la eficacia.

La idea de que los profesores se vertebren en organizaciones horizontales, en equipos de trabajo en los centros guarda alguna relación, al menos conceptual, con esta forma postindustrial de entender las organizaciones productivas que altera profundamente las exigencias en el desarrollo del puesto de trabajo. Veamos.

Cualquier ocupación se compone de unidades de trabajo más o menos numerosas y homogéneas. Un puesto laboral globalmente pueden definirse, en lo que tiene de objetivable, como la función resultante de la combinación de tres factores: contenido de la actividad, espacio y tiempo de realización (INBAR, 1990). Si aplicamos esa función al estilo de realización individualista y al estilo cooperativo o colegiado de los profesores podremos comprobar que se provocan alteraciones



sustanciales, como se resume en el **cuadro 1** que presentamos más adelante.

La nueva cultura profesional choca con importantes déficits que hay que superar. Las condiciones de formación, las formas de selección y de adscripción al puesto de trabajo, la desconsideración del trabajo de calidad sometido al criterio todopoderoso de la antigüedad, el intervencionismo burocrático en el currículum por parte de la administración, la despreocupación por el debate sobre la calidad, la ausencia de un control democrático, la carencia de tiempos para pensar y decidir colegiadamente sobre lo que hacen los profesores, la ausencia de liderazgo pedagógico, son explicaciones posibles de la anomia existente, tan ineficaz en el sistema de organización vertical (fordista o taylorista) como en el horizontal (toyotista). La delegación de autonomía a los centros no resuelve por sí misma la distancia entre estas dos culturas profesionales, ni lo puede hacer a corto plazo, y hasta podría empeorar la situación.

En las microinstituciones -centros escolares- operan algunos de los principios de explicación de los cambios sociales a gran escala, resaltándose el papel de una cierta cultura previa como condición para que el cambio de estructuras se asiente. Las nuevas reglas se institucionalizan no por el hecho de legalizarlas, sino cuando han sido interiorizadas por la sociedad civil, por los participantes. Como afirma PÉREZ DIAZ (1993: 45):

“Es desde este ámbito de la sociedad civil desde donde emergen las meta-reglas del juego político, los supuestos básicos, las predisposiciones sociales y los criterios conforme a los cuales se define lo que es ‘normal’ y se espera que funcionen las cosas”.

Una consecuencia importante nos sugiere este alternativo modelo de organización del trabajo. La nueva cultura profesional de compromiso colegiado en pos de la calidad, aparte de reglas nuevas de funcionamiento, competencia de los profesores y rodaje en la cultura de la colaboración, exige el compromiso personal con el objetivo colectivo. En el caso de los trabajadores en la industria ese compromiso consiste en entender que la productividad condiciona sus mejoras y su supervivencia como tales. En el caso de los profesores han de ser razones morales y políticas las que lleven a la convergencia de intereses en torno a un proyecto de calidad, lo que implica otro tipo de “competencia profesional”, cuya importancia no se percibe tan claramente por

que no es acuciante. Hablo de razones morales porque se trata de coincidir con un proyecto educativo defendible por su bondad en cuanto a la educación que proporciona, es decir, definido desde reglas morales y no de eficiencia en abstracto. Y menciono las razones políticas porque es la eficacia del sistema público lo que está en juego detrás de unas formas de entender la profesionalidad. Si estuviese en peligro la pervivencia de este sistema ante la competencia con los servicios privados, como están proponiendo los privatizadores en diversos lugares, este riesgo se entendería muy claramente.

Como muestra, obsérvense estas apreciaciones de los mentores de nuevas formas de gobernar en los EE.UU. (OSBORNE y GAEBLER, 1994: 148 y 163)

“... únicamente la competencia puede motivar a todas las escuelas a que mejoren. Pues únicamente la competencia por usuarios crea las consecuencias reales y las presiones reales a favor del cambio cuando las escuelas fracasan”.

“... la competencia existe, independientemente de lo que hagan nuestros gobiernos. En el mercado tan rápidamente cambiante de hoy en día, el sector privado está desplazando aceleradamente del mercado a las organizaciones públicas. Las escuelas públicas están perdiendo terreno a favor de las escuelas privadas. El servicio oficial de correos está perdiendo te-

rreno frente a Federal Express y a UPS. Las fuerzas policiales públicas están perdiendo terreno frente a las empresas privadas de seguridad...

Nuestro sector público puede aprender a competir, o bien puede estancarse y encogerse hasta que sus únicos clientes sean los que no pueden permitirse otra cosa”.

Merece la pena trabajar por la cultura de la colaboración democráticamente entendida en los centros, porque es la forma de salir de la anomia indeseable desde el punto de vista profesional para los docentes y por las repercusiones negativas que tienen en la descoordinación de la educación que reciben los alumnos, además de por la imagen externa de calidad que se provoca. Para eso hay que poner en juego las medidas precisas de acción a medio y largo plazo. Pero no hay que hacerlo porque existiera una burocracia

avasalladora con un proyecto monolítico que ahora quedaría desregulado. La anomia, como la colaboración que la supere, en tanto son expresión de una cultura arraigada, son independientes de que se diga que existe un “segundo nivel de concreción del currículum” que corresponde precisar a los centros. Este mandato de colegialidad forzada ni es motivado por un análisis de la cultura contraria a su consecución ni su establecimiento formal generará los comportamientos necesarios en la “sociedad civil pedagógica” para que arraigue. Lo que se precisa es analizar las condiciones para una nueva cultura profesional apoyada en valores morales y políticos. Ése es un debate urgente en tiempos en que los servicios públicos se ven ampliamente discutidos como ineficaces.

Ahora bien, la colegialidad como nueva forma de trabajo, más en las condiciones de adscripción al puesto de trabajo en la enseñanza pública, ha de guardar la tolerancia hacia el pluralismo.

En la educación la unanimidad de percepciones, de intereses y de proyectos es imposible. Aprender a colaborar y a respetar la discrepancia en un ejercicio difícil que no tienen el privilegio de explorar más que los profesores de los centros públicos; en los centros privados la adhesión a la empresa es condición para el trabajo.

En la medida en que la confec-

ción de un proyecto educativo puede quedarse en otra exigencia burocrática, sin entrar en la modificación de las claves que provocan la cultura profesional dominante, esta forma de desregulación curricular en los centros no generará otra cultura; sí potenciará a quienes ya la tengan, aunque estén en sus inicios. Para que ese proyecto sea dinamizador de la vida de los centros necesita de cambios profesionales y organizativos. La deformación burocratizadora no debe confundir la instalación de un proyecto con el hecho de su formulación. Muchos grupos humanos actúan coordinadamente para conseguir determinados objetivos sin escribir lo que cada uno tienen que hacer. Es un cambio en las condiciones de formación, de trabajo y de cultura profesional lo que está en juego.

Es decir, el argumento de que la autonomía delegada y el proyecto curricular devuelven el protagonismo a los



JOOST SWARTE

profesores mejorando la profesionalidad y la coordinación colegiada será, en el mejor de los casos, una posibilidad, sólo posible realidad a medio plazo, puesto que de un cambio cultural se trata, si se toman las medidas para modificar las causas profundas de la cultura profesional que hay que sustituir. En todo caso es una promesa cuyo éxito ha quedado en otros casos sin demostrar (HARGREAVES, 1982: 263), pero con un seguro impacto negativo directo: el aumento del tiempo dedicado a la planificación coordinada que, o bien se añade a las tareas actualmente desempeñadas por los profesores, intensificando así su trabajo y repercutiendo en la vida privada, o bien son obligaciones que detraen tiempo y energías de otras funciones docentes cuya calidad puede verse resentida. Y en muchos casos ni siquiera es un tiempo de planificación, sino, como hemos podido observar, de discusión del significado de las normas a que se ve sometido ese proyecto llamado curricular. La intensificación la hemos podido comprobar en diversas evaluaciones de las reformas, tanto en EGB como en Secundaria (GIMENO, 1993a; PEREZ y GIMENO, 1994).

En los centros siempre se producen diferencias entre alumnos

Nos detendremos ahora en otra serie de argumentos que sirven a la desregulación. Las iniciativas desreguladoras en el currículum suelen utilizar el argumento de la existencia de diferencias culturales e individuales entre los estudiantes. Parece ser una condición democrática, además de un respeto "científico" a la realidad psicológica, la necesidad de que la cultura escolar se diferencie en relación con las categorías culturales de procedencia de los alumnos o la de que se flexibilice el currículum para que las diferencias puedan ser acogidas. Sólo recordaremos aquí algunos de los principios que vertebran este debate.

Ante estas proposiciones hay que recordar otra. La de que los centros se diferencian entre sí y dentro de sí por diversas razones, aunque se parte de un currículum homogéneo. Sabemos desde hace tiempo que la cultura seleccionada en los *currícula* no es neutra y que no tiene la misma relevancia para todos ni da lugar a que todos alcancen los mismos resultados, dada la desigualdad social existente, transportada por cada alumno al sistema escolar bajo las categorías de clase social, género, grupo de edad, raza, procedencia rural o urbana, etc. Los alumnos reciben y reac-

"La nueva cultura profesional choca con importantes déficits. Las condiciones de formación, las formas de selección y de adscripción al puesto de trabajo, la despreocupación por el debate sobre la calidad, la ausencia de un control democrático, la carencia de tiempos para pensar y decidir colegiadamente sobre lo que hacen los profesores, la ausencia de liderazgo pedagógico, son explicaciones posibles de la anomia existente"



© DOVER PUBLICATIONS

cionan ante la enseñanza desde esas categorías sociales, por lo que, de hecho, reciben educación diferenciada aunque la propuesta de currículum sea igual para todos. El contexto cultural de origen, el contexto educativo del centro y las peculiaridades subjetivas median entre las propuestas y los posibles resultados. La misma separación de especialidades culturales -ciencias y humanidades, formación cultural teórica frente a formación profesional o práctica- ha servido para diferenciar la cultura que se proporciona a grupos de alumnos diferenciados.

El currículum realizado en la práctica es más heterogéneo de lo que la imagen ordenancista del currículum prescrito u oficial nos haya podido hacer creer y de lo que lo es el currículum presentado a profesores y alumnos a través de los libros de texto (GIMENO, 1994c). Esta heterogeneidad real a que da lugar la homogeneidad establecida en las prescripciones curriculares y en los textos no es resultado de la intencionalidad decidida de diferenciarlo entre los alumnos del sistema escolar ni reside fundamentalmente tampoco en las prácticas pedagógicas de los profesores, sino que tiene lugar porque los alumnos son desiguales ante los contenidos y obtienen del currículum diferentes significados y posibilidades sin que la educación haga mucho por cambiar esa realidad. Las tasas desiguales de fracaso escolar según grupos sociales es una muestra de ello; los resultados de cada centro, las distintas evaluaciones de profesores de un mismo nivel y de la misma asignatura, la acomodación de las expectativas de rendimiento previsible que los profesores hacen de chicos y chicas en diversas áreas de conocimiento, o según el grupo social de pertenencia, guiados por multitud de indicios, son otros ejemplos de diferencias o, simplemente, de desigualdades.

Un currículum más desregulado, más "flexible", definido según el contexto y las características del alumno, puede ser instrumento para ajustarse a las diferencias provocadas por el origen de los estudiantes, para estimular las variaciones, tanto las creativas como las arbitrariades, entre centros y entre profesores. Para paliar las "deficiencias" no es precisa la desregulación curricular, sino un claro proyecto cultural y una política y una práctica de compensaciones. Cuando se argumente que la autonomía del proyecto curricular ha de servir "para planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado" hay que discutir qué significa ese viejo principio de

la pedagogía moderna, tan fácil de asumir como peligroso en algunas de sus posibles consecuencias. Obviamente, habrá que seguir recordando -hay ideas que necesitan refrescarse porque no son tan obvias como a veces podemos creer- que las capacidades, intereses y motivaciones tienen orígenes culturales también. El lenguaje de la diferenciación ha de plantear que las chicas pueden tener distintos intereses que los chicos, que determinados centros cuentan con alumnos de menores capacidades que otros, que los gitanos quizás no tengan ganas de estudiar muy intensamente... El profesorado bajo una pedagogía de mensajes críticos podría entender las desigualdades culturales como diferencias a respetar o desniveles ante los que resignarse, ejerciendo una pedagogía reproductora en vez de niveladora; lo que no significa ahogar las manifestaciones individuales (GIMENO, 1993b).

El lenguaje actual de la liberalización es más dado a proclamar mucho menos la igualdad y más el reconocimiento de la diferencia. Obviamente no se trata de inculcar unos contenidos idénticos donde no quepan singularidades, sino que en determinado momento haya que diversificar el currículum. Lo que en estos momentos ocurre es que el lenguaje de la diferenciación sirve a una renuncia a la búsqueda de la igualdad social como ideal ilustrado, que pierde terreno ante la opción de expresar las diferencias para conquistar la libertad, ante el temor de que el igualitarismo pudiese amenazar la posibilidad de manifestar esas diferencias (BALLESTEROS, 1989). Hágase el cómputo de las veces que últimamente se utilizan términos como "diferencias", "flexibilidad" y "autonomía", por un lado, y los de "igualdad" y "fracaso" por otro.

Se suele repetir esta vieja consigna en favor de una enseñanza que ligue con los significados de los sujetos, engarzada con la de aprovechar la cultura ambiental de la que naturalmente se nutren los significados de los estudiantes, para evitar el efecto alienador de una cultura vacía de significados, que sirve como refuerzo al autoritarismo que la impone. Las consecuencias de practicar este principio a ultranza, que ahora se califica de constructivista, podría anular de hecho muchos contenidos. Tan vieja como esa idea es la de que la enseñanza puede y debe **crear** intereses, motivaciones y bases de referencia hacia contenidos relevantes necesarios para entender y manejarse en el mundo. La experiencia nos dice que eso puede hacerse con métodos y profesores adecuados sin que conectaran pre-



© DOVER PUBLICATIONS

La nueva cultura profesional de compromiso colegiado en pos de la calidad, aparte de reglas nuevas de funcionamiento, competencia de los profesores y rodaje en la cultura de la colaboración, exige el compromiso personal con el objetivo colectivo. En el caso de los profesores han de ser razones morales y políticas las que lleven a la convergencia de intereses en torno a un proyecto de calidad, lo que implica otro tipo de competencia profesional"

viamente con los intereses de los alumnos en un currículum desregulado.

Por otro lado, la idea de conectar con la cultura cercana nos lleva a pensar que la cultura *folk* o popular del medio ambiente inmediato es hoy algo muy distinto de la referencia romántica que tenían los innovadores de principio de siglo ante los desgarros culturales que provocaban las emigraciones incitadas por la industrialización, siendo la escuela misma un elemento de supresión de las diferencias en estas culturas de procedencia (GRIGNON, 1994). Es verdad, como dice este autor, que la escuela contribuye espontáneamente al monoculturalismo, debilitando la diversificación de las culturas, al depender de forma dominante de los mecanismos de comunicación basados en la escritura. Pero si desde el punto de vista antropológico la pérdida de la diversidad se evalúa como negativa, lo cierto es que la riqueza de la diversidad no es accesible más que para aquellos que están fuera de las culturas particulares. Hoy, menos que nunca, las culturas populares tienen independencia de la cultura dominante, de la científico-técnica, formal o elaborada, como la queremos llamar.

"Experimentar esta diversidad, tener conciencia y disfrutar de ella sólo puede hacerlo aquel que tiene los medios de relativizar cada una de las culturas de las que dicha diversidad se compone, por ejemplo, el indígena que es capaz de distanciarse de la cultura de origen, como sucede con el aprendiz, el becario, el observador exterior, el explorador social o el amante de lo pintoresco que va de curioso o de simpatizante de las clases dominadas. Para aquellos que forman parte de las culturas dominadas, o que provienen de ellas, la diversidad es con frecuencia un handicap, una deficiencia; su experiencia, sus saberes, su 'cultura' tienen una amplitud limitada, un valor local... Sabemos que la diversidad constituye un obstáculo permanente para la solidaridad popular y para la unidad del movimiento obrero; ha sido, y sigue siendo una fuente inagotable de oposiciones, de conflictos y de luchas internas: oficios contra oficios, pueblos contra pueblos, barrios contra barrios" (GRIGNON, 1994: 131).

Las culturas locales no sirven como categorías aisladas para responder a los dilemas de la selección del currículum. El dilema curricular está en poder responder a la dialéctica cultural que se produce en un mundo en rápida transformación entre las culturas locales y la universalizadora. En palabras de FUENTES (1992):

"En la educación la unanimidad de percepciones, de intereses y de proyectos es imposible. Aprender a colaborar y a respetar la discrepancia es un ejercicio difícil que no tienen el privilegio de explorar más que los profesores de los centros públicos; en los centros privados la adhesión a la empresa es condición para el trabajo"

“... este mundo proliferante, local, portador de terribles cargas irresueltas, a menudo anacrónicas, pero muchas veces, también, aurorales, se inserta en, o enfrenta a, un sistema mundial de integración económica, a un vasto movimiento de ideas, información y tecnología. Es el llamado mundo de la ‘aldea global’. Existe en contradicción con el mundo de la ‘aldea local’. Pero las dos aldeas no existen en situación de aislamiento respectivo, sino en proceso de enfrentamiento creciente, no sólo por la contradicción entre una globalización que apunta enérgicamente al futuro y una localización que se aferra violentamente al pasado, sino, sobre todo, por la velez irrupción, por la vía de la migración, de la aldea local en la aldea global”.

El debate sustantivo no está tanto en enfatizar la desregulación para que el sistema escolar y el currículum y la realidad se acoplen como en aclarar qué cultura debe ser la relevante para hacerla después comprensible en el nivel de complejidad que la evolución del alumno hace tolerable; qué necesitan conocer hoy los ciudadanos y ciudadanas -sobre qué pensar, sin esperar respuestas idénticas- de un mundo complejo para facilitarle su entendimiento. Sin denigrar ni anular los referentes culturales de origen. La crítica a la práctica vigente tiene que centrarse en las razones por las que la cultura relevante presentada como tal no interesa al alumnado ni les sirve para descodificar el mundo. Quizá no sea relevante, quizás esté mal presentada, quizás esté mal organizada, quizás sea mal comunicada. Sin cambiar las razones por las que eso ocurre cualquier otra cultura en el currículum correría por los mismos derroteros.

Para lograr ese objetivo hace falta una pedagogía diferenciada en calidad y en cantidad, lo que es muy distinto a acomodar los contenidos a los alumnos. La diferenciación curricular rehuye esas preguntas resolviendo los conflictos por la vía de la diferenciación de carácter adaptativo. Hacen falta profesores que participen del debate cultural y puedan sopesar el valor de un contenido cultural, disponiendo además de metodologías y de condiciones de trabajo apropiadas. Aunque de métodos, de calidad de profesorado y de condiciones ahora no se suele hablar mucho. No hace falta argumentar la desregulación -flexibilidad- del currículum para que los profesores con su técnica hagan una enseñanza adecuada, pues muchos de ellos lo han hecho desde hace tiempo. El problema es si los profesores pueden o saben hacerlo. Si la importancia de realizar el *proyecto curricular del centro* puede dar lugar a estimular el tratamiento de estos dilemas, bienvenido sea, pero no es así como nos lo presentan.

Dimensiones	Trabajo individual	Trabajo colegiado
Contenido abarcado	Asignatura-área	Curriculum global
Unidades de programación	Unidades o módulos didáct.	Objetivos generales
Ambito de la actividad	Actividades de clase	Actividades de clases, del centro, extraescolares, etc.
Espacio físico	Aula	Centro, comunidad
Espacio social cubierto	Grupo alumnos	Profesores, padres, especialistas, etc.
Espacio laboral	Un solo profesor	Equipo de profesores
Tiempo de realización	Ciclo corto	Ciclo largo
Localización tiempo	Horario lectivo	Horario no sólo lectivo
Percepción de consecuencias	Bastante inmediatas	Consecuencias a más largo plazo

CUADRO 1

La heterogeneidad cultural y la desregulación curricular

“Las diferencias nacidas de la diversidad de lenguas, de mitos, de culturas etnocéntricas, han ocultado, a unos y otros, la común identidad bioantropológica” (MORIN, 1993: 68).

Dado que la desregulación del currículum se justifica, entre otras razones, como la posibilidad de encajar distintas opciones culturales o posibilitar su expresión, la discusión sobre la diferenciación a que da lugar tiene muy diversos significados, en función de la homogeneidad cultural en la que se inserta el sistema educativo. No es lo mismo plantear estos problemas en sociedades multiculturales que hacerlo en otras relativamente homogéneas, si bien esta última condición siempre lo será en un sentido relativo. Partimos de la consideración de que la cultura de la que nosotros participamos es bastante homogénea, sin acentuadas brechas culturales. Por decirlo gráficamente, un ciudadano puede desenvolverse, trabajar, divertirse, educarse, cultivarse, sin problemas de incomprendimiento desde Sevilla hasta Barcelona porque la pluralidad cultural misma que es consustancial a distintos ámbitos territoriales le permiten adaptaciones y entronques selectivos. Esta cierta base común hace que las diferencias no sean insalvables en una convivencia escolar común y en un currículum

básicamente igual, salvo el caso de algunas minorías marginadas, descontando el problema de las lenguas y lo que consigo implican, no muy difícil de resolver, como se está viendo en nuestro sistema escolar.

Ya sé que ésta es una opinión discutible porque la pluriculturalidad, además de ser una realidad constatable en ciertas sociedades, es también en ciertos casos una aspiración a la diferencia en trance de desaparición o a la cultura míticamente recordada como base de la identidad en proceso de diluirse, una especie de rechazo indirecto a las tendencias homogeneizadoras del sistema productivo, del consumo, de los medios de comunicación y de la mundialización en general a que lleva la propia dinámica generada por la modernidad (GIDDENS, 1993; MORIN, 1993).

En nuestro caso el multiculturalismo es más un problema en el horizonte, una vacuna para prevenirse ante posibles flujos migratorios y ante la política que crea fronteras entre los pueblos. Otro problema es si ha de contemplarse en el currículum dirigido incluso a sociedades homogéneas una perspectiva pluricultural necesaria, así como los relatos ocultados para situarse y abrirse a un mundo plural y que los jóvenes conozcan realmente su mundo, que cada día es un poco más el mundo de todos. A fin de cuentas, como afirma GEERTZ (1992: 57):

"Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podemos encontrarlo en lo que son los hombres: y los hombres son ante todo, muy variados".

En las sociedades avanzadas, sometidas a procesos de racionalización tecnológica, social y organizativa, el conocimiento válido para su funcionamiento se universaliza, se inserta profundamente en la cultura y la posesión del mismo pasa a ser base de la nueva diferenciación social (CASTELLS, 1994). Así, determinaciones para el currículum provenientes de la mundialización de la economía, de la ciencia y de cierta cultura aireadas por los medios de comunicación son muy evidentes al proponer e imponer moldes educativos uniformadores ante los que las regulaciones particulares de cada Estado o de cada sistema educativo resultan inoperantes o innecesarias. En las diversas actividades productivas y de servicios se imponen a escala global patrones de racionalidad, de planificación y de pre-

visión que homogeneizan las culturas (BELL, 1976: 399). Es la posesión o no de esos lenguajes comunes lo que ahora jerarquiza en sociedades que, al mismo tiempo, son mestizas. Otros elementos culturales autóctonos mediatizan la forma en que se vive esa jerarquización. Como consecuencia de esa mundialización a la que aboca el desarrollo de la modernidad, las culturas, por los efectos de la comunicación osmótica, se vuelven más heterogéneas internamente pero se parecen cada vez más en su heterogeneidad. Los fundamentalismos excluyentes evitan la comunicación porque se debilitarían con ella.

Como consecuencia, los *curricula* se recentralizan abarcando con sus efectos esferas más amplias que las de un sólo sistema educativo nacional, incorporando progresivamente más elementos comunes, al menos en una serie de componentes básicos, al tiempo que para comprender las propias e inmediatas realidades, incrustadas cada vez más de elementos de las ajenas, esos *curricula* han de hacerse más plurales internamente.

No es que el currículum se haya de diferenciar para poder contemplar el medio específico, sino que tiene que ser más variado para comprender la interculturalidad propia y la ajena en un mundo cada vez más interconectado, sin negar ni la una ni la otra. Ésta es la forma de no caer en la trampa de, por un lado, una uniformidad curricu-

lar y cultural impuesta por la economía dominante y por todo el aparato de conocimiento que la sustenta, compensada, por otro lado, con el particularismo de las lenguas autóctonas, las ciencias sociales, las humanidades o las creencias religiosas y morales sin contacto con las demás.

El lenguaje pedagógico renovador de comienzos de siglo postulador de que la escuela se adaptara al medio, principio al que hoy se quiere servir con la desregulación curricular, debe tener hoy otra lectura, porque el medio de uno es cada vez más el de los demás. Al encender el televisor se ve antes Nueva York que el propio pueblo. La universalización de las culturas, de unas más que de otras, requiere una variedad de contenidos en los *curricula*, pero para todos, no con el sentido de que unos centros se diferencien en una dirección y otros en otra, sino que todos sean más diversos internamente por



lo que enseñan. La desregulación curricular habría de entenderse como la ruptura del monolitismo cultural, la apertura a la variedad de la cultura en general para todos, no como una forma de que cada público se eduque en su propio nicho ambiental. Flexibilidad sí, para abrirse a la variedad, no para que los particularismos encuentren su justificación.

El poder recentralizador de los textos

Es un hecho admitido y bien documentado que los materiales en los que se apoya la actividad de enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos son los elementos decisivos del control de los contenidos, exista o no un currículum oficialmente regulado para el sistema escolar (APPLE, 1989; GIMENO, 1994c). La "flexibilidad" declarada en esa regulación oficial no tiene oportunidad de pasar a la realidad si no es a través de la flexibilidad en esos mediadores. Quienes, de verdad, quieran hacer el currículum más dúctil, que los centros tengan proyectos diferenciados, que la cultura escolar considere las diferencias culturales de los contextos, al margen de la oportunidad de estas consignas, deberían meditar sobre el poder uniformador que tienen los medios a través de los que la enseñanza y el aprendizaje se hace realidad en las aulas y las tendencias que afectan a su producción, consumo y uso.

Como la mediación entre la cultura y los alumnos se realiza a través de los instrumentos en los que se encuentra narrada y a través de los profesores, mediadores, a su vez, entre esos medios y los estudiantes, la variabilidad y apertura potencialmente posible de fuentes de información es el factor que condiciona el acceso a la cultura. La disponibilidad de fuentes con las que trabajar queda definida por los recursos existentes en los centros, por aquellos de los que pueden disponer los alumnos y por los recursos de bibliotecas públicas posibles de utilizar; a no ser que se piense que la diversificación corre a cuenta de la creatividad de los profesores y que éstos, en las condiciones presentes, pueden trabajar sin medios didácticos de apoyo.

Una evaluación del estado de las bibliotecas escolares y de las dificultades para su uso, cuando las hay, y una mirada a la variedad de textos que tienen los alumnos de un mismo aula nos da una idea precisa de la fuerte regulación uniformadora y centralizadora del currículum a través del control y de los mecanismos de producción, consumo y uso de los

"La desregulación curricular habría de entenderse como la ruptura del monolitismo cultural, la apertura a la variedad de la cultura en general para todos, no como una forma de que cada público se eduque en su propio nicho ambiental"

materiales didácticos. La mediación no es absoluta, pues los "lectores" siempre aportan su mundo a la "lectura" de los textos, pero el punto de partida es cada vez más uniformador. Dicha homogeneización está propiciada, en primer lugar, por la concentración de la producción de los materiales didácticos (especialmente los libros de texto) en unas pocas empresas, lo que obliga a pensar en las posibilidades del pluralismo cultural en las democracias. Aproximadamente la mitad de la producción de textos en España está en manos del 3% de los editores; el 80% de la edición lo está en las de la cuarta parte de las empresas. Una tendencia hacia la concentración de éstas es general en todo el mundo y, precisamente, es en el sector del libro de texto donde más claramente se configura un oligopolio quasi monopolista (Ministerio de Cultura, 1993: 193; GIMENO, 1994d).

Es la Administración educativa la que ordena que todo material curricular debe de ser aprobado por ella, sometiéndose a un determinado formato, que no puede ser sino uniformador, como puede apreciarse en la legislación vigente; ella es la que ordena que los textos elegidos por los centros para un determinado curso o ciclo han de permanecer durante varios años, aunque los alumnos progresen de curso. Queda así claro que lo que se protege es la estabilidad de un mercado (HUSEN, 1991: 3676) y que las llamadas a la diferenciación curricular son pura retórica en el lenguaje oficial.

Después, las pautas de consumo propiciadas por los profesores aportan su parte a la homogeneidad. Los recursos económicos invertidos en cada centro, normalmente financiados por los alumnos, se ocupan en una escasa variedad de libros que se obliga a comprar a todos los alumnos. Todos los alumnos de un aula o los de un curso tendrán las mismas fuentes repetidas de información. La centralización del currículum está ya bien encauizada. Sólo faltan unos profesores que tengan a esos poco variados textos como guías de su actividad y como fuente básica de información y apoyo del trabajo de los alumnos para que la cultura escolar resulte bastante uniformizada en cada centro y entre centros.

Las apelaciones a que los profesores hagan sus propios materiales son encomiables pero poco plausibles; en el mejor de los casos sólo válidas para una minoría del profesorado. El discurso de "¡abajo el texto!, ¡vivan los textos!" ha desaparecido del mapa de las proclamas pedagógicas recientes.

Una vez que en cada centro está cortada la variabilidad de fuentes culturales los pro-



© DOVER PUBLICATIONS

fesores “innovadores” pueden sugerir la utilización de enciclopedias y libros familiares o el uso de bibliotecas públicas, pero fuera del horario escolar. Claro que tampoco en este caso cabe esperar mucha ayuda. España dispone de una dotación de 0,6 libros por habitante en la red de bibliotecas, una de las más bajas de Europa (UNESCO, 1994: 123).

El lenguaje desregulador del currículum frente a esta realidad se convierte en pura ingenuidad, en el mejor de los casos, si no se camina hacia una pedagogía apoyada en la utilización de variados medios de información a través de alteraciones en la cadena que hemos esquematizado. La propuesta progresista en estos momentos reside en lograr la heterogeneización de la cultura interna de cada centro más que la diferenciación entre centros al realizar cada uno de ellos un proyecto diferenciado. En esta óptica la autonomía cultural y pedagógica del profesorado significa reconocimiento auténtico de su capacidad cultural y pedagógica para progresar en la diversificación cultural.

¿A qué puede dar lugar la desregulación proclamada de la flexibilidad cuando el currículum queda bastante bloqueado y claramente recentralizado? La respuesta es que a la pura inoperancia, a la confusión del profesorado y a la legitimación de otras desregulaciones: la aceptación progresiva de un modelo educativo que no sea igual para todos, que los centros diferencien la cultura o que la cultura diferente encuentre el derecho a verse acogida por centros desiguales.

Desregular la intención controlando los resultados?

Dos mecanismos recentralizadores de origen externo, con desigual poder y vías de actuación, se están proyectando sobre los *currícula*, tanto en los sistemas nacionales de educación de cada país como en el plano internacional. Nos referimos a la importancia del mercado laboral y a los controles externos de resultados escolares.

a) El mercado laboral

No vamos a insistir mucho en una obviedad sobradamente argumentada. La dependencia progresiva de los sistemas educativos respecto del mercado laboral y de las profesiones más cotizadas en el mismo hacen de eficaces reguladores culturales y pedagógicos en los *currícula* y en las prácticas educativas, al menos en una serie de sectores más ligados a ese mercado, permitiendo más



“libertad” de opciones en aquellos territorios del saber que no tienen tan directa dependencia. El “vocacionalismo” de vía estrecha es la ideología y teoría curricular más pujante en nuestro tiempo, una nueva versión del eficientismo social aupado por la crisis de financiación de los sistemas de enseñanza. Una ideología que incluso olvida la versatilidad del mercado laboral, con la consiguiente caducidad de los conocimientos y destrezas que fundamentan unas profesiones cambiantes, lo que impide un currículum ajustado a necesidades previamente determinadas, siendo esta una condición que se compagina mejor con una cultura básica abierta de competencias generales donde la diversificación es posible.

En una lógica de ajuste currículum-actividad productiva la filosofía educativa se reconvierte: se recargan las responsabilidades de los sistemas educativos para formar mano de obra especializada, siendo además muy costosa esta formación, restando prioridad a otros objetivos formativos generales e igualadores. De esta suerte desaparecen del discurso político referencias a la desigualdad de oportunidades, al fracaso escolar, a la obsolescencia de las prácticas educativas, al analfabetismo funcional propiciado ya desde la propia institución escolar, etc. Seguramente hay que replantear qué responsabilidades competen al sistema de enseñanza y qué parte de responsabilidad ha de tener el mundo productivo en la financiación, organización y desarrollo de la formación de trabajadores especializados.

Sólo quiero resaltar en este apartado la contradicción de la simultaneidad del discurso flexibilizador del currículum y del vocacionalismo que reclama ajustes, perdiendo toda referencia al significado de una cultura general amplia, base de la educación de ciudadanos cultos que, por otro lado, se adaptará mejor a la sociedad cambiante.

b) Las prácticas de evaluación

Para servir a un mayor control sobre la eficacia en el desarrollo del currículum en el plano nacional o local se han generando prácticas de evaluación externa en otros países -ya han comenzado también aquí- que, en la medida que comprueban rendimientos básicos, tienden a establecer estándares de productividad pedagógica homogéneos. La evaluación puede hacerse con muy diversos propósitos y centrarse en el diagnóstico de infinidad de problemas, pero establecida como método de control curricular sólo sirve para difundir una idea pobre y poco matizada del rendimiento escolar. La

“La cultura seleccionada en los currícula no es neutra y no tiene la misma relevancia para todos ni da lugar a que todos alcancen los mismos resultados, dada la desigualdad social existente, transportada por cada alumno al sistema escolar bajo las categorías de clase social, género, grupo de edad, raza, procedencia rural o urbana, etc.”

"Para paliar las "deficiencias" no es precisa la desregulación curricular, sino un claro proyecto cultural y una política y una práctica de compensaciones. Obviamente, habrá que seguir recordando que las capacidades, intereses y motivaciones tienen orígenes culturales. El profesorado bajo una pedagogía de mensajes acríticos podría entender las desigualdades culturales como diferencias que hay que respetar o desniveles ante los que resignarse, ejerciendo una pedagogía reproductora en vez de niveladora"

"auditoria externa" a gran escala puede servir para ayudar en la detección de necesidades y de problemas que afectan al sistema escolar en general, pero no pueden ofrecer información relevante para cada centro, pues para esto son precisos métodos de evaluación que hay que realizar en profundidad y no en extensión, lo que queda fuera del alcance de las agencias estatales o autonómicas de evaluación.

Es conveniente defender la importancia de que los centros hagan una evaluación de su propio funcionamiento y de que han de realizarla con la finalidad de mejorar el servicio que prestan. En el sistema público esta necesidad debería contemplarse como una prioridad para revalorar la calidad de ese servicio y la imagen pública del mismo, precisamente como defensa de la pervivencia de la enseñanza pública frente a una imagen distorsionada de la calidad de la privada.

No es ahora el momento de desarrollar este problema, sino el de advertir de los posibles efectos recentralizadores del currículum que producen las prácticas de evaluación que van a comenzar en nuestro sistema educativo. Son prácticas que incluso vienen reclamadas por la participación en el contraste de políticas educativas en el plano internacional, participando en evaluaciones transversales entre países. La OCDE, la IEA (Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar) o la UNESCO propician este tipo de estudios, que rara vez tienen consecuencias profundas en el debate interno de cada país, a la hora de emprender reformas educativas o al querer justificar ante la propia opinión pública las iniciativas políticas de cada uno.

* José Gimeno Sacristán es catedrático en Didáctica de la Universidad de Valencia (Teléfono de contacto: 96-3864127)

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991): *Postmodern education*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Barcelona. Paidós-MEC.
- BALLESTEROS, J. (1989): *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid. Tecnos.
- BELL, D. (1993): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad de la información". En VARIOS, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1994): "Aprendiendo de la experiencia". En *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 223. Marzo. Págs. 8-15.
- FUENTES, C. (1993): *Tres discursos para dos aldeas*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- GEERTZ, C. (1992): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa. 5^a edición.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Universidad.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (Coordinador): (1993a): *La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana*. Valencia. Consejo Escolar Valenciano. Conselleria de Cultura Educación y Ciencia.
- GIMENO, J. (1993b): "El desarrollo curricular y la diversidad". En MUÑOZ, E. y RUE, J. (Coord.): *L'educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- GIMENO, J. (1994a): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En VARIOS, *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata. En prensa.
- GIMENO, J. (1994b): "Los contenidos de la escolarización: Opciones discutidas de la cultura escolar". En *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 225. Mayo. Págs. 8-14.
- GIMENO, J. (1994c): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 4^a ed.
- GIMENO, J. (1994d): "Los materiales curriculares y la contradicción de la democracia cultural: cultura, pedagogía y control". IV Jornadas sobre la LOGSE. Universidad de Granada. Marzo.
- GRIGNON, C. (1994): "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". En *Educación y Sociedad*. Núm. 12. Págs. 127-136.
- HARGREAVES, A. (1982): "The rhetoric of school-centred innovation". En *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 14. Núm. 3. Págs. 251-266.
- HARGREAVES, A. (1991): *Engaging teachers, changing times*. Londres. Cassell.
- HUSEN, T. (Ed.): (1991): *Encyclopedic Internacional de la Educación*. Vol. 6. Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens Vives.
- INBAR, D. (1990): "From teaching to principalship: some perceptual changes in time dimension". En BEN-PERETZ, M., *The nature of time in schools*. Nueva York. Teachers College Press. Págs. 282-295.
- LOPEZ NOVO, J. (1994): "El retorno de las instituciones voraces". En *Claves de la Razón Práctica*. Núm. 45. Págs. 46-55.
- MINISTERIO DE CULTURA, (1993): *Panorámica de la edición española de libros. 1992*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- MORIN, E. y KERN, A. B. (1993): *Tierra-patria*. Barcelona. Kairos.
- OSBORNE, D. y GAEBLER, T. (1994): *La reintervención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona. Paidós.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993): *La primacía de la sociedad civil*. Madrid. Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J. (1991): *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía*. Informe de investigación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- SMYTH, J. (Ed.): (1993): *A socially critical view of the self-managing school*. Londres. The Falmer Press.
- SOTELO, I. (1994): "Predicar en el desierto". En *Claves de la Razón Práctica*. Núm. 45. Págs. 67-70.
- UNESCO. (1994): *Informe mundial sobre la educación*. Madrid. Santillana/Editiones Unesco.