

3

LUCES Y SOMBRAS DE LA ESCUELA ACTUAL: LA ESCUELA ANTE LOS RETOS DE LA POST- MODERNIDAD

M.^a José Navarro Perales

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier persona, por poco observadora que sea, puede percibir los enormes cambios que se están produciendo en el ámbito social. El enorme avance de las telecomunicaciones y del conocimiento científico y tecnológico, la percepción comprimida del tiempo y del espacio, las profundas modificaciones que han llevado al derrumbe del mundo fabril, entre otros, han producido cambios muy importantes y profundos en el mundo empresarial. Asistimos a diario a reconstrucciones, reconversiones y reducciones de plantillas, diversificación de las empresas e incluso cierre de muchas de ellas y apertura de otras que tienen una vida muy efímera, movimientos laborales flexibles del trabajador y jubilaciones anticipadas que no son más que elementos representativos, significativos y reales que muestran que el cambio organizacional se impone y hay que afrontarlo desde la empresa, los trabajadores y la sociedad en general.

Cualquier cambio organizacional afecta a las estructuras, las jerarquías, el liderazgo, la autoridad y a cualquier otro elemento constitutivo de la organización. En los momentos actuales y, en respuesta a las cambiantes condiciones ambientales, las organizaciones están adoptando una serie de medidas: las jerarquías se hacen mas uniformes, desaparecen niveles jerárquicos

y, con ellos, los estratos burocráticos, y el liderazgo y la forma de ejercerlo han experimentado profundos cambios y transformaciones extraordinarias. En definitiva, las tradicionales burocracias, aunque sean profesionalizadas, pertenecen, parece ser, ya a la época jurásica. En los momentos actuales, las pesadas y rígidas burocracias se perciben como auténticos diplodocus y mastodontes de épocas lejanas, siendo sustituidas con júbilo por estructuras livianas que posibilitan el desarrollo personal, el aprendizaje y el cambio organizacional continuo. Pero no podemos ser ingenuos ante tantas bondades; a veces, no en pocas ocasiones, estos cambios encubren el colapso empresarial, la crueldad gerencial o la quiebra calculada, pero, independientemente del punto de vista desde el que se aborden estas cuestiones, no se puede negar que los cambios que se están produciendo, desde hace ya algunas décadas, tienen un impacto y producen unos efectos cuyo alcance se proyecta más allá de lo esperable.

Esos cambios empresariales no se producen en el vacío, sino que se acompañan de otros, igualmente enormes, en otros sectores de la sociedad. El impacto del saber científico y la información, la expansión global de la ecología que mueve conciencias hacia la percepción del peligro ambiental, la apreciación de la globalidad del mundo, la reconstrucción de las identidades nacionales, étnicas y/o lingüísticas, son algunos de los cambios a los que nos estamos refiriendo. Es precisamente la interrelación que se produce entre todos estos cambios, la profundidad y generalización de los mismos, la afectación que hacen a todos los órdenes sociales lo que parece indicar que no responden a un capricho o moda social, sino que tal vez un periodo sociohistórico está en declive y anuncian la llegada de otro. Es posible entender, pero no hay consenso unánime al respecto, que estamos asistiendo a la desaparición de la larga época de la modernidad para adentrarnos, bastante rápidamente, en una nueva que se ha dado en llamar postmodernidad. Este hecho sociohistórico, como cualquier otro, afecta a toda la sociedad y por ello a la escuela. A pesar de que las voces del cambio están llegando al espacio escolar, los comportamientos observados en él nos hacen dudar seriamente de que se comprendan en beneficio de la escuela. Los diversos movimientos y posicionamientos hacia la búsqueda de soluciones que permitan a la escuela afrontar con éxito tantas y tan profundas modificaciones abren no pocos serios interrogantes.

Es cierto que la escuela no se parece a la empresa y que mantiene con ella significativas diferencias: los alumnos, elemento justificativo de su existencia, no son un producto; pero también es cierto que responde a un tipo de institución que se denomina organización social formal y como tal está configurada por la presencia de personas, jerarquías bien delimitadas, división de la responsabilidad especializada, demarcación de tareas y roles, y mecanismos de coordinación. La existencia de todos estos aspectos permite intuir que, a pesar de la gran diferencia entre ambas, puedan existir, también, algunas semejanzas entre ellas, lo que supondría entender que la escuela, al igual que otras organizaciones, debe prepararse para afrontar los retos del cambio

porque, cuando el mundo empresarial estornuda, el resto de las organizaciones se acatarran. Dicho de otra forma: la crisis en el sector empresarial y las profundas transformaciones que se están originando en el ámbito social afectan de lleno a la escuela. Esta realidad abre múltiples interrogantes que podemos resumir en: ¿debe y cómo cambiar la escuela para adaptarse y dar respuesta eficaz a las nuevas condiciones del ambiente que ha provocado el cambio sociohistórico? Una respuesta apriorística a este interrogante deja a la escuela bastante mal parada. Pero antes de pronunciarse definitivamente sobre ello es necesario bucear en las características de la condición postmoderna y comprender con el mayor rigor posible lo que supone el paso de la modernidad a la postmodernidad para las escuelas. A partir de ese análisis, es posible estar en mejores condiciones para aventurar interpretaciones sobre los retos que tendrá que afrontar la escuela y buscar las medidas más adecuadas de acuerdo a su conceptualización.

2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA MODERNIDAD

Antes de intentar establecer las características que enmarcan la modernidad, es preciso comenzar por determinar lo que se entiende por ella. Nos es necesaria esta toma de posición, no por snobismo intelectual, sino porque, con demasiada no deseada frecuencia, suele utilizarse como sinónimo de modernismo y/o modernización, existiendo entre ellos, como se sabe, notables diferencias. Por Modernidad parece entenderse la descripción de una determinada condición social con componentes sociales, económicos, políticos y culturales propios diferentes a otros momentos históricos. Por el contrario, modernismo puede hacer referencia a una forma intelectual estética y cultural determinada o puede ser entendido, también, como el movimiento mediante el cual se expresa esa forma intelectual, estética y cultural. Si se alude a modernización se hace referencia al proceso económico y político de desarrollo y cambio (Real Academia de la Lengua, 1989). Se puede argumentar, entonces, que la relación que se establece entre estos tres términos es similar a la de proceso y consecuencia.

La falta de unanimidad en la conceptualización no es el único problema con el que se tropieza al abordar este tema, ya que tampoco existe consenso sobre su temporalidad. La opinión más extendida, no por ello aceptada universalmente, es la que considera que dicho periodo sociohistórico comienza en el siglo XVI con la extensión del imperialismo, se desarrolla durante el siglo XVII y XVIII mediante el avance del capitalismo, aceptación y generalización de los procedimientos científicos y con la institucionalización de las prácticas calvinistas, alcanzando máximo auge en el siglo XIX con la separación entre el ámbito doméstico y el económico, la institucionalización de la maternidad y la generalización de la consideración del ciudadano como portador abstracto de derechos universales. Este largo periodo comienza su declive a principios del presente siglo, a partir de la Segunda Guerra Mun-

dial. (Tuñón de Lara 1981). En resumen, se puede decir que los límites de este largo periodo se ubican entre el entorno de la Ilustración, época del triunfo de la razón, y la Segunda Guerra Mundial. Considerándose, al lapso de tiempo que se extiende entre finales del siglo XIX y la Segunda Guerra Mundial, Alta Modernidad o Modernidad posterior.

La caracterización más extendida de la Modernidad es considerarla una condición social cuyos orígenes beben en las ideas de la Ilustración, que se resumen en: aplicación racional y sistemática del conocimiento científico y tecnológico al mundo económico y social para lograr la transformación de la naturaleza (Varios, 1997). Existe opinión generalizada sobre que la Modernidad es fruto de los ideales y los avances de la Ilustración. Si hubiera que determinar lo más característico de ella, habría que considerar que la primacía de la razón y la concepción de la persona como ser que se construye serían sus dos notas más altamente distintivas. La razón es considerada como instrumento y como capacidad humana, ella es la que clarifica e ilumina todas las esferas de la vida y por ella se vuelven cada vez más comprensibles e influenciables a la acción del sujeto, porque posibilita descubrimientos que provocan el desarrollo de la ciencia y la técnica.

En consecuencia, se instala y extiende la idea de progreso y la necesidad del mismo. El sujeto moderno encuentra como aliada a la razón para avanzar hacia el futuro mediante el conocimiento de la realidad y de la acción social, pero al mismo tiempo la razón se convierte en un tirano, dictador totalitario y despótico, que se rige por razones de eficacia y encapsula bajo sí al Estado, la empresa, la economía y la cultura. Giddens lo resume considerando que Modernidad es sinónimo de mundo industrializado porque los procesos, no son sólo los de producción, y se produce, en consecuencia, un gran crecimiento del poder organizado y con él el auge del capitalismo.

Este periodo sociohistórico se diferencia de los anteriores, premodernos, en líneas generales, en la existencia de la separación entre la producción económica y la reproducción humana; la industrialización provoca la aparición del sistema fabril que culminará con el sistema de producción y consumo de masas en el espacio de la Alta Modernidad. La vida económica y las organizaciones que lo sostienen se racionalizan. Las fábricas reúnen a una gran cantidad de trabajadores en un lugar y espacio concreto. El tiempo y el movimiento se miden y controlan de manera escrupulosa en busca de la eficacia y la eficiencia mediante jerarquías burocráticas (Weber, 1968). Las economías de escala estaban en el eje de los modelos fordistas de producción a los que se denominará, mas tarde, tecnología de la producción en cadena, que darán lugar a los modelos de producción y consumo de masas (Toffeer, 1990 y Harvey, 1990). Todo este proceso culminará con la instalación del monopolio capitalista en los países desarrollados y el socialismo estatal en las naciones menos desarrolladas. Junto a todos estos cambios económicos, la modernidad también ha supuesto la emancipación social, que liberó, o al menos eso era lo que se pretendía, a los hombres del paternalismo, el particularismo y la

superstición reinante en las etapas anteriores a ella. Pero, a pesar de estos notables avances, no todo fueron bondades: es cierto que se ensalzó la condición humana, pero a la par se empobreció.

La búsqueda y preocupación por la eficacia y la eficiencia de la productividad y la prosperidad llevan a crear lugares de trabajo, establecer la separación de funciones y a realizar una gestión, planificación y ejecución como procesos separados. Se realizan análisis de tareas con el fin de proporcionar racionalidad a la actividad laboral. Pero, a la par que se consiguen estos aspectos positivos, aparecen otros como la separación de las «manos» de las «cabezas», se pierde la identidad personal porque el hombre se percibe como prolongación de la máquina y se merman libertades al aumentar el control «técnico» sobre el trabajador.

En el plano político, la modernidad es la época del desarrollo, consolidación y auge del Estado. La aplicación de los modelos económicos keynesianos supone que el Estado asuma la responsabilidad de apoyar, coordinar e intervenir en el progreso y desarrollo social mediante continuas reformas y contrarreformas en busca del bienestar, a través de unas estructuras firmes y fuertemente centralizadas e intervencionistas. En aras del bienestar social potenciador del civismo, la civilización y la dignidad, el modelo estatal totalmente racional y planificado no deja nada al azar. Pero las medidas que se toman, construcción de autovías, autopistas, rascacielos y viviendas de protección oficial, entre otros, en nombre del aumento de bienestar social esconden bajo sí objetivos no tan altruistas: el aumento de la velocidad en el transporte de mercancías que supone un acortamiento entre la producción y el consumo; el mantenimiento de la escasez de suelo urbanizable que proporciona aumento del control económico sobre los bienes y el intento de ocultar, hipócritamente, la pobreza son algunas consecuencias negativas del sistema modernista. El paroxismo planificador llega a tal extremo, que se establecen espacios separados para el ocio y el tiempo libre, los negocios y las viviendas, lo que posibilita la compartimentación de la vida y el movimiento social. Es decir, el Estado, en aras de, por un lado, la eficiencia social y tecnológica y, por otro, la búsqueda del bienestar, el perfeccionamiento humano y social planificado, se convierte en «padre», protector y controlador de la sociedad mediante un gran entramado de normas y reglamentos que justifican y permiten la intervención y el control.

Todo ello va a afectar a la vida de las organizaciones obligándolas a efectuar cambios sistemáticos e importantes. La escuela no va a ser ajena, tampoco, a ellos. Pero no sólo las organizaciones se ven afectadas, sino también las personas en el plano individual. Los efectos de las burocracias modernas afectan a los sujetos tanto en su formación como en su realización. Es cierto que la presencia de la burocracia eliminó el paternalismo y el nepotismo, permitió el establecimiento de juicios imparciales para la valoración de la cualificación y valía personal y ofreció al trabajador recompensas y satisfacción de necesidades personales a cambio de contra-

prestaciones por parte del trabajador. Seguridad personal en el empleo, en el puesto de trabajo y en la escala jerárquica, a cambio de lealtad y comportamiento de acuerdo al normotipo empresarial y social imperante, son los parámetros de entendimiento entre empresa y trabajador. (Leinberger y Tucker 1991). En definitiva, el «yo» tenía que ser sacrificado si los objetivos a alcanzar eran seguridad, prosperidad y situación social y laboral; la empresa ofrecía las organizaciones, ofertaba posibilidades para lograrlos, pero exigía personalidades complacientes o las denominadas, eufemísticamente, tolerantes.

2.1. DECLIVE DE LA MODERNIDAD

Alrededor de la década de los 70 del siglo XX comienzan a percibirse los primeros síntomas de que la modernidad ha enfilado la recta del fin. Las dificultades de la economía, el Estado y las organizaciones se han convertido en gigantes ingobernables e incontrolables con los pies de barro. Todo ello va a ser usado como pretexto para comenzar un profundo cambio.

La crisis mundial del petróleo de 1973 puso sobre el tapete que la economía occidental hacía aguas. El mercado estaba saturado y los sistemas económicos ponen los ojos en los mercados internacionales en busca de beneficios, pero las nuevas posibilidades pronto se saturan y se adoptan medidas: aumentar las deudas y diferir costes y pérdidas en el tiempo para poder seguir manteniendo beneficios. Estas medidas, parece ser, fueron totalmente ineficaces y provocaron que no sólo no se mantuvieran los beneficios, sino que las pérdidas se hicieran enormes. A esta situación problemática viene a sumarse la aparición de naciones muy tecnologizadas e industrializadas que mantenían bajos costes de producción. Ante estos países las economías occidentales se sintieron incompetentes.

Esta crisis que se conoce como «la crisis fiscal del estado» afecta al Estado, porque él se encuentra en el centro del huracán. El Estado, amparado en un modelo keynesiano, adopta una política económica para generar infraestructuras baratas para obtener beneficios en aras del interés público y general: adquisición de la propiedad de las telecomunicaciones, generación de empresas de servicios, interviene empresas privadas mediante la compra de activos o controlándolas, ejecuta expropiaciones de bienes inmuebles rústicos e invierte en todos aquellos aspectos relacionados con el aumento del bienestar social: educación, sanidad, confort, ecología etc. A través de todas esas medidas se quiere dar respuesta a las crecientes demandas sociales, por un lado, y, por otro, se quieren lograr unas condiciones «ambientales» en las que la sociedad se desarrolle en armonía, porque se cree que de esa manera se provocará un aumento de la productividad y del consumo económico. Este conjunto de medidas parece ser que no fueron acertadas porque la falta de beneficios y el aumento del paro se percibieron como efectos negativos de las mismas y son consecuencia, se dice, de un Estado ineficaz entrometido y

poco creíble. El Estado pierde legitimidad a pasos agigantados y las voces de expertos, y menos expertos, demandan y exigen reformas que permitan mantener el estado del bienestar. En esta situación se considera también que las grandes burocracias representativas del Estado y de las empresas son las causantes de mantener la ineficacia y la injusticia social y económica. Según Taylor (1994), «el malestar de la modernidad corresponde al predominio abrumador de la razón instrumental en las organizaciones y en la vida social en general, como fundamento del juicio y de la planificación». Las burocracias han cambiado sus objetivos iniciales a lo largo del desarrollo de la Modernidad y lo que, en un principio, se consideraba beneficioso, ahora se ha convertido en elemento nocivo para el trabajador. Estrechez de miras, toma de decisiones inflexibles, estructuras ingobernables e inmanejables, planificación lineal, escasa sensibilidad ante las necesidades cambiantes del cliente, el sacrificio de los sentimientos personales en aras de la eficacia y la ausencia de significatividad de la comunidad son los rasgos que, ahora, caracterizan a las burocracias. Todo ello va a desencadenar presiones y demandas para provocar la transformación social, en general, y de las organizaciones, en particular.

La Modernidad, qué duda cabe, ha supuesto grandes avances y no pocas ventajas, pero también ha generado la aparición de algunas desventajas. La existencia de gobiernos totalitarios, la presencia del capitalismo salvaje, el desarrollo de la carrera armamentística, las diferencias Norte-Sur, la colonización cultural y el desastre ecológico son algunas de las consecuencias directas de la lógica de la razón a la que se oponen determinados sectores sociales.

3. LA ESCUELA DE LA MODERNIDAD

La escuela, como organización social formal, y sus componentes se encuentran en el centro de la sociedad y por tanto se van a ver, en cada tiempo histórico, afectados por las circunstancias sociales y van a intentar dar respuesta de acuerdo a ellas.

Si existe algún logro social destacado en la Modernidad, ése va a ser la Educación de masas. La reforma estatal más importante, omnipresente, extensa y extendida de todos los tiempos es la generalización de la enseñanza. La educación se perfila como un derecho adquirido por una «plebe» cada vez más organizada y liberada políticamente. Este gran logro supone, al menos, dos implicaciones. Por un lado, proporcionó derecho y libertad a las generaciones jóvenes para acceder a determinadas oportunidades personales, laborales, culturales y sociales, a las que, hasta entonces, no tenía, ni tan siquiera, la posibilidad de acercarse; por otro lado, facilitó la preparación de la futura mano de obra, lo que ayudó a mantener el orden y el control sociales. El Estado encuentra en la enseñanza un aliado inmejorable, de tal forma que la convirtió en su instrumento ideológico.

Las condiciones de la modernidad posibilitaron y sentaron las bases de los sistemas escolares actuales, dando respuesta a las exigencias y demandas de la industria y de la economía. Las escuelas generadas en base a esas premisas se configuran a imagen y semejanza que las instituciones fabriles: «producían» alumnos por lotes provenientes de grupos establecidos por edad y a los que se les «aplicaba» para su «transformación» un currículum estandarizado organizado en niveles mediante un método de «producción en cadena» a base de conferencias, lecciones magistrales, recitación, preguntas y respuestas estandarizadas y trabajo personal. Pero, a diferencia de las fábricas, las escuelas no tenían por centro al «producto», alumno, sino al «trabajador», profesor.

Estos sistemas «fabriles de educación en masa» se complementaban con otro sistema fabril educativo opcional, optativo y voluntario: la educación secundaria, el bachillerato. Por su carácter de optatividad, opcionalidad y voluntariedad eran más selectivos y estaban principalmente orientados hacia los «retoños» de las élites empresariales y sociales, en un principio, pero a medida que la igualdad de oportunidades se extiende, el deseo de tener una cualificación aumenta, la necesidad de contar con mano de obra cualificada se convierte en una exigencia, las economías poco competitivas y la escasez de capital humano de las empresas hacen que los sistemas escolares secundarios se vayan haciendo cada vez más accesibles hasta que fueron engullidos y deglutidos por la educación de masas.

Los centros que acogen estos sistemas escolares se organizan siguiendo las tendencias eficientistas del momento y se convierte, a imagen y semejanza de las empresas, en «fabricas» de jóvenes educados en periodos fijos de «producción», cursos académicos; se somete a la «materia prima», alumnos, en espacios temporales rígidos, horas de clase; las «fases de producción» están separadas unas de otras, niveles curriculares; las «materias primas», alumnos, se clasifican en categorías homogéneas por edad; el elemento «transformador», currículum, se compartimentaliza y atomiza en asignaturas; y el «control técnico» se efectúa mediante pruebas estandarizadas de papel y lápiz.

Las escuelas se conciben como replica mimética de las grandes fábricas: presentan grandes dimensiones, están fuertemente compartimentalizadas de acuerdo a los modelos de enseñanza y organización de los alumnos y profesores y además están precariamente articuladas. Aparece la graduación de la enseñanza, grupos homogéneos, ratios elevadas y metodologías frontales en las que se considera que no existen diferencias individuales y el grupo se toma como única individualidad. Todo ello pretende dar respuesta a grandes masas de escolares de la manera más eficaz y rentable posible en respuesta y siguiendo la tónica de los postulados eficientistas del momento. No puede negarse que el sistema escolar hizo denodados esfuerzos por proporcionar a gran cantidad de niños y jóvenes oportunidades de estudio y promoción, pero lo que es aún más evidente es que lo ha logrado, pero el coste ha sido

elevado: impersonalidad, inflexibilidad, escasa motivación y sensibilidad hacia el cambio son, entre otros, el precio que han tenido que pagar para dar cabida en ella a grandes masas de alumnos. Por su gran tamaño se convirtieron en pesadas burocracias poco o nada ágiles, para dar respuesta a las exigencias personales, académicas y sociales de una amplia pluralidad de alumnos, al desarrollo y a la formación profesional del docente y para facilitar la flexibilidad en la toma de decisiones imprescindible para dar respuesta a la pluralidad y diversidad escolar.

Estos modelos de escuelas grandes fuertemente burocratizadas producen sobre sus trabajadores, profesores, los mismos efectos que las grandes burocracias empresariales o estatales. La perspectiva de alcanzar seguridad, progresar y situarse exigía, en mayor o menor grado, cierto sacrificio del yo. Es reconocido que las grandes burocracias modernistas alienan el espíritu humano, vacían de sentido el trabajo y separan a los trabajadores de sus identidades internas. Los profesores se ven impelidos a desarrollar estrategias de enfrentamiento para abordar situaciones como las derivadas de la existencia de limitaciones, exigencia de rendición de cuentas, requisitos de las pruebas de acceso de sus alumnos y de ellos mismos, reducción de recursos y negación de expectativas o que éstas fueran de signo opuesto a las propias. Hacer frente a esas y a otras muchas exigencias hacen que el profesorado se posicione a la defensiva si quiere proteger y promover sus propios objetivos frente al trabajo. Entre las estrategias que los profesores adoptan pueden encontrarse: los que encontraron ambientes en los que pudieron desarrollar su yo en plenitud se dedicaron a ello; algunos tuvieron que revisar sus objetivos y modificaron sus expectativas para poder adaptarse a las limitadas posibilidades de las escuelas y otros renunciaron a la lucha y adoptaron una postura de abandono reduciendo su compromiso y rendimiento.

La escuela modernista pone su fe científica y educativa en un aparato tecnológico de medidas de eficacia y eficiencia que se presumen conocidas y eficaces. Quienes prestaban apoyo a esto invirtieron mucho dinero en el desarrollo de tecnologías cuantitativas duras de investigación para poner de manifiesto las certezas científicas generalizables sobre la eficacia escolar. En muchos sistemas escolares estos atributos de eficacia, como unas elevadas previsiones de aprovechamiento, una atención concentrada en la instrucción, un ambiente acogedor, seguro y ordenado y un liderazgo fuerte a cargo del director se aplicaron con celo en cuanto que objetivos políticos o como criterios para supervisar el progreso y la actuación.

El proyecto pedagógico moderno se basa en la exaltación de lo nuevo y en el culto a la razón y a la verdad objetiva. La escuela como producto de las condiciones modernas utiliza la educación para extender el dominio de la razón y liberar a la humanidad de las tradiciones. El profesor, sujeto, transmite la verdad del conocimiento al alumno, objeto. La función del profesor consiste en transmitir la verdad y los valores universales sobre los conceptos de la bondad, la belleza y la verdad. Los alumnos han de desechar las ideas

y pensamientos preconcebidos para aprehender los conocimientos, las narrativas y la versión de las cosas que la escuela transmite como verdaderas porque él es un ser pasivo y acrítico, a pesar de que pueda existir la crítica al sistema y se mantengan elementos emancipadores. La práctica educativa es homogeneizadora, desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales. La Modernidad pone el énfasis en la expansión de la educación para todos, por ello extensión y democratización son sus mejores atributos, pero no se puede obviar que el énfasis se pone en la educación de un determinado y concreto tipo de alumno. En consonancia a todo ello, los contenidos curriculares se orientan al aprendizaje de las habilidades instrumentales y al conocimiento del mundo objetivo. No se contemplan otros contenidos vinculados a las diferencias grupales sociales, a la complejidad del mundo social ni a las necesidades más íntimas del sujeto. Se olvidan cuestiones como la participación, el desarrollo personal, la autoestima o las relaciones interpersonales.

Como consecuencia de las condiciones descritas, el trabajo de los profesores se trivializa y se convierte en un mero aplicador de pruebas y currículum estandarizados para cuya aplicación se le proporcionan «paquetes» de orientaciones curriculares y metodológicas para el desempeño de una enseñanza «paso a paso» que reproduce bastante miméticamente el sistema de producción en cadena. Si agregamos, además, que todas las medidas vienen impuestas desde arriba, es evidente que los criterios profesionales de los profesores quedan diezmados y sus pretensiones de un trabajo motivador e intuitivo quedan relegadas en pro del «control técnico» necesario para aumentar la «productividad».

4. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA POSTMODERNIDAD

Antes de proseguir, vamos a intentar definir y delimitar el concepto de postmodernidad tal y como hemos hecho en páginas anteriores con el concepto de modernidad. Al igual que la modernidad, la postmodernidad es una condición social y, por tanto, comprende pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Este concepto de postmodernidad tiene una consecuencia: el postmodernismo. Se entiende por tal el fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, literatura, música, arquitectura, filosofía y en el discurso intelectual general (Hargreaves, 1992).

Aunque parezcan muy claros los conceptos anteriores y fácilmente identificables, no siempre son utilizados con esa nitidez. Hay quien utiliza indistintamente ambos términos; otros utilizan exclusivamente el de postmodernismo para hacer referencia tanto a las condiciones de la postmodernidad como a las manifestaciones de la misma. Este uso arbitrario de los términos lleva a confusión puesto que, si bien el postmodernismo es consecuencia de

la postmodernidad, no es necesario aceptar ni adoptar una postura intelectual postmoderna para reconocer o comprender el carácter de condición social de la posmodernidad (Jameson, 1991).

Es cierto que la condición postmoderna no está fijada, su desarrollo no se rige por leyes evolutivas, su evolución histórica no está determinada..., por ello se puede decir que la postmodernidad es un conjunto de tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que están continuamente modificándose en el tiempo y en el espacio. Modificaciones que pueden ser distintas en un espacio geográfico o en otro, o, incluso, no producirse, por lo que, quizás, la postmodernidad alcance aspectos diferentes según el tiempo histórico y el espacio geográfico determinado. Esta mutabilidad es idiosincrásica de la propia postmodernidad y, sean cuales sean sus aspectos futuros, lo que sí parece claro es que en el tiempo presente y en el espacio geográfico occidental aparece como una tendencia fuerte y de gran influencia y difusión, lo cual se debe, al menos, a dos razones. Por un lado, la postmodernidad es, a la vez, el medio y el resultado de la interacción humana. Es decir, existe porque existen determinadas relaciones entre personas, y éstas existen porque ella las posibilita. Esta particularidad hace que la estructura social resultante de esas interrelaciones sea potente porque son marco para la acción, pero, a la vez, son precarias porque son muy vulnerables al cambio, precisamente a través de la propia acción.

Por otro lado, la postmodernidad todavía está en mantillas, está en proceso de formación y tiene que salvar los obstáculos que le ponen aquéllos que, interesadamente, quieren e intentan mantener las estructuras modernistas. La postmodernidad hay que ir construyéndola y discutiéndola. Las diferentes maneras como se entiende la postmodernidad producen diferentes impactos. Hay quien se ha convertido en defensor acérrimo de ella porque considera que es la condición ideal para el desarrollo de formas de trabajo dinámicas, atención y escucha a las minorías y, sobre todo, es el tiempo del triunfo del individuo. Además, se utiliza como elemento idóneo de oposición a la tradición, a las ideologías dominantes y a las opiniones «magisteriales y maestras» o «doctas». También es el espacio que permite alzar la voz en defensa de las mujeres, las minorías étnicas y de los grupos oprimidos y marginados. Otros no la ensalzan con tanta vehemencia porque entienden que contribuye y fomenta la pérdida de una amplia base cultural y moral, lleva al desprecio por la ética laboral y profesional, es el final de los valores y creencias de la clase social media y la decadencia en general. Además, se dice, reestructura y reproduce los intereses dominantes del gran capital porque disipa y disfraza sus efectos.

En un apartado diferente a los anteriores se encuentran aquéllos que consideran que los términos postmodernismo y posmodernidad son términos retóricos y vacíos de contenido que vienen a engrosar el elenco de los «ismos», porque entienden que ni uno, ni otra hacen referencia o se presentan como conjunto homogéneo de características sociales. Hay quien llega

incluso a considerar a la postmodernidad una etapa evolutiva más avanzada de la propia Modernidad y que se confundiría con lo que, anteriormente, hemos denominado Alta Modernidad. Los periodos históricos no se suceden de manera brusca, sino que se solapan, y las características diferenciadoras entre ellos se confunden. Es posible que las postrimerías de la modernidad se confundan con los prolegómenos de la postmodernidad. Por otra parte, habría que decir en defensa de su existencia que todavía, como consecuencia de la visión histórica de los hechos, no ha pasado el tiempo suficiente para tener una percepción clara y correcta de las características y límites de la segunda con respecto a la primera.

En general es habitual señalar los comienzos de la postmodernidad alrededor de los años 60, pero no es todavía un periodo histórico bien delimitado y con características bien definidas, pero sí parece aceptado generalmente que constituye una condición social que consiste en contemplar el mundo como una pluralidad de espacios y con temporalidades heterogéneas y coexistencia de contradicciones.

La postmodernidad no es un tiempo histórico, como algunos creen, ni tampoco es una teoría acabada y compacta, afortunadamente. La postmodernidad supone un intento de reescribir los modos de pensamiento que han conducido a la sociedad a la actual crisis planetaria, y una reescritura no es posible sin riesgos, sin hallazgos y pérdidas, sin bucles recursivos, sinergias, realimentaciones que hacen avanzar las ideas a través de recorridos circulares y complejos.

El pensamiento postmoderno surge como reacción a los principios ilustrados de la modernidad, la totalitarización de la razón. Ante la relación sujeto-objeto propio de la modernidad los planteamientos postmodernos promueven la disolución del sujeto transformador. Bajo la apariencia de un discurso crítico en contra de las relaciones de poder, la disolución del sujeto elimina cualquier posibilidad de cambio social.

La postmodernidad hace incluso tambalearse a los pilares mismos de la ciencia. Para los planteamientos postmodernos todo vale, todo el pensamiento humano es relativo, todo es limitado, condicional y condicionante, en definitiva, contingente. La única certeza universal que parece admitirse es el relativismo. Se promueve la deconstrucción de los hechos y se rechazan las pretensiones universalistas y la visión dogmática de las grandes narrativas.

Sea cual sea el proceso que está siguiendo y se quiera donde se quiera determinar su comienzo, lo cierto, real y evidente es que hoy existen unas características determinadas que la distinguen de etapas anteriores. Estas son: economías flexibles, globalización, incertidumbre ante creencias y conocimientos, gran movilidad y cambio, conciencia de un yo ilimitado, alta y pródiga simulación y comprensión del tiempo y del espacio. Pero si existe alguna característica que singularice el tiempo que estamos viviendo

ésas son la contradicción y la paradoja. Las consecuencias derivadas de la implementación de las características anteriores resultan, en no pocas ocasiones, irónicas, contradictorias, paradójicas, e incluso llegan a ser perversas: la globalización puede convertirse en etnocentrismo, la descentralización en mayor centralización; las estructuras uniformes pueden posibilitar un control jerárquico encubierto, y así sucesivamente podíamos ir citando efectos no deseables derivados de las características de la postmodernidad. Todo ello afecta a la percepción de esta etapa porque la hacen difícil de entender.

Filosófica e ideológicamente se cuestionan las antiguas creencias e ideologías, a medida que los sujetos constatamos, como consecuencia del desarrollo tecnológico, de las comunicaciones y el aumento de la difusión de la información, que existen otras formas de vida. Nos atrevemos a decir que incluso se llega a cuestionar la certeza científica, toda vez que el rápido avance en la producción del conocimiento científico hace poner en duda la «robustez definitiva» de los mismos. Pero no sólo se cuestionan las creencias sino que existe una «tolerancia» hacia cualquier creencia, y no es necesario que las personas nos situemos en una u otra posición ideológica. Es, por decirlo de alguna manera, la época del «todo vale»; es la tibieza de pensamiento; es el momento del no compromiso y es el estado de la indiferencia absoluta. También es el espacio en el que mayor libertad física y de pensamiento ha alcanzado el hombre; los derechos humanos se han consolidado en el mundo occidental y la libertad de expresión está garantizada.

Económicamente se está asistiendo al fallecimiento del sistema fabril modernista. La producción, en estos momentos, se orienta hacia bienes pequeños, a los servicios, al software, a la información y a la imagen. El almacenamiento masivo ha desaparecido. Por mor de la rapidez de información y debido a la existencia de instrumentos tecnológicos que permiten disponer de ella, se conocen las tendencias de las demandas del mercado casi instantáneamente, lo que posibilita que no sea necesario mantener grandes estocages de bienes. El criterio molar de la economía es ahora la acumulación flexible porque permite, en todo momento, satisfacer las demandas del mercado. Esa flexibilidad económica va a afectar a la política y a la organización. Ahora es necesario una toma de decisiones descentralizada, estructuras menos rígidas y jerarquizadas, especialidad reducida y roles y sus límites difuminados. Los roles y las funciones organizativos están sometidos a continuos y, muchas veces, imprevisibles cambios. Los roles se engarzan en redes muy dinámicas que permiten respuestas rápidas y cooperativas a las demandas de un medio tremendamente cambiante.

Las economías flexibles se caracterizan por la acumulación flexible y la presencia de la producción parcelada dirigida a grupos especializados de consumidores; es, en definitiva, una producción personalizada tecnológicamente adaptada a las preferencias individuales y a pequeña escala, lo que permite dar respuesta inmediata a los cambios de la demanda. Este sistema

de producción y almacenamiento va acompañado de toda una serie de estrategias para aumentar y diversificar el deseo de los consumidores y acelerar los cambios de gusto y modas. Esta forma de estocaje flexible está relacionado, también, con el conocimiento y la información. Los procesos de orientación y asesoramiento, la existencia de conferencias, espectáculos, turismo y los acontecimientos culturales, por efecto de la tecnología de la información y de la comunicación, pueden consumirse con mayor rapidez y producir grandes beneficios económicos. Esta economía basada en el conocimiento y la información ha provocado un fuerte cambio en la estructura ocupacional y social. Existe una hipertrofia de los trabajos de oficina y servicios frente a una atrofia de los trabajos tradicionales.

Pero la flexibilidad tiene también otra cara: puede crear ambientes de trabajo y estructuras elitistas y segregadoras al posibilitar que la autonomía, el criterio propio y el trabajo más significativo recaiga sobre reducidas élites técnicas, y el resto de los trabajadores sólo tengan acceso a ocupaciones y profesiones de escalas inferiores, temporales, mal remuneradas y con escasas prestaciones sociales, y asignadas de manera caprichosa y aleatoria.

Las economías flexibles también establecen nuevas pautas para la regulación y control, comprimiendo, de esa manera, el espacio. El espacio geográfico se ha vuelto flexible en respuesta a la economía. Ahora las particularidades nacionales sólo se tienen en cuenta y se mantienen mientras garanticen mercados locales, valoración asequible del suelo y mano de obra flexible y barata. No existen fronteras, las empresas y las grandes economías, piénsese en la Unión Europea, traspasan los límites geográficos en busca de las condiciones más favorables para alcanzar máximos y pingües beneficios.

La permeabilidad de las fronteras provoca la ósmosis con otras culturas que produce un efecto de pérdida de identidad nacional y un sentimiento de incertidumbre ideológica. Defenderse de ello provoca la puesta en funcionamiento de mecanismos de retorno y reconstrucción de la identidad étnica, religiosa y lingüística en los países afectados por la globalización. Las reestructuraciones de las identidades nacionales y locales junto con la diversidad económica afectan profundamente al sistema de conocimientos y creencias. La aceleración con la que se produce el conocimiento nos ha hecho pasar de contar con un reducido grupo de conocimientos estables a una producción incesante y cambiante de los mismos, que provocan sentimientos de incertidumbre que hacen tambalearse nuestra creencia y fe en los profesionales. Así, por ejemplo, y sin querer ser exhaustivos, las bebidas alcohólicas son perjudiciales para la salud porque pueden desencadenar procesos de alcoholismo, pero también se nos informa de que la ingesta de un vasito de vino tinto en las comidas reduce el nivel de colesterol en sangre; o este otro, el sol es necesario para la catalización de la vitamina D necesaria para la formación ósea, pero hoy el sol es un elemento nocivo porque puede desencadenar procesos cancerígenos de piel. Nuestra vida está llena de ejemplos como éstos

que nos hacen cuestionarnos la bondad, rigor y exactitud de los conocimientos científicos y de quien los produce, en el mejor de los casos, porque en el «peor» de ellos podríamos cuestionarnos si no son más que medidas perversas de la propia economía. Pensemos, si se nos bombardea excesivamente en contra de la ingesta de alcohol, ¿qué ocurre con la producción vinícola de las que zonas como California, Francia y España, sobre todo, ayuda a mantener una economía saneada? o si transmite que el sol fuera totalmente beneficioso, ¿qué pasaría con las empresas de ocio y tiempo libre? o ¿no se está disfrazando la escasez de empleo y por ello se potencian las empresas de ocio y tiempo libre? La respuesta a estos interrogantes puede descubrir ante nuestros ojos las perversiones del sistema. Pero no queremos entrar en argumentaciones que pueden provocar todo tipo de contestaciones, puesto que desde los parámetros de la postmodernidad todo responde a situaciones contingentes.

Cierto es que hemos pasado de la cultura de la certeza científica a la cultura de la incertidumbre, por efecto de la expansión global de la información y las fuentes del saber. La comunicación y la tecnología comprimen el espacio y el tiempo, lo que provoca rápidos cambios en el mundo que conocemos y en nuestra forma de enfrentarlo porque se vuelven frágiles y provisionales. El avance tecnológico de la comunicación y los transportes pone a nuestro alcance otros sistemas de creencias, lo que nos permite descubrir la no infalibilidad de nuestros conocimientos. El avance tecnológico ha posibilitado también que la relación entre investigación y desarrollo social sea cada vez más fuerte, estrecha e interactiva lo que supone el cambio del conocimiento a medida que investigamos y conocemos el amplio mundo que nos rodea.

Las condiciones anteriores pueden hacer posible que, en el terreno personal, los sujetos se vean potenciados, pero la rapidez y cantidad de cambios provocan crisis en las relaciones interpersonales. El motivo de que ello ocurra, sólo aventuramos, puede ser la falta de «anclaje», tradiciones y seguridad fuera de esas mismas relaciones interpersonales, por lo que ellas mismas no garantizan su propia continuidad y seguridad.

Todo este entramado de características, causas y consecuencias nos lleva a preguntarnos por cómo se comportaran las organizaciones y cómo responderán a la inestabilidad del mundo circundante. Parece, según los estudiosos del tema, que las organizaciones que más probabilidad tienen de sobrevivir y mantenerse en el ciclón permanente del ambiente son aquellas que son flexibles, adaptables, creadoras, en otras palabras, contingentes, porque posibilitan el aprovechamiento de oportunidades, pueden desarrollar una cultura de la colaboración, mantienen el perfeccionamiento continuo de sus trabajadores, se orientan positivamente hacia la resolución de problemas y conflictos y facilitan el aprendizaje sobre ellas mismas y su ambiente. Estas organizaciones son denominadas, por su flexibilidad general, y sus características: existencias de redes, alianzas, tareas y proyectos más que roles, responsabilidades y sin funciones rígidas supervisadas por una dirección jerárquica, organizaciones maremotos, permeables, mosaicos móviles o la denominación

más genérica de adhocracia. En estos tipos de organizaciones la relación que se establece entre ellas y las personas que trabajan en ellas está basada en la asunción de la existencia de lealtad mutua; el trabajador ofrece su trabajo y a cambio recibe recompensas económicas, profesionales, personales etc. y un determinado estilo de vida que se supone por pertenecer a esa organización. Podemos decir que estas organizaciones son estructuras «vivientes» porque se mueven, existe continuo movimiento de estructuras y personas; porque cambian, se adaptan, y readaptan continuamente y porque perfeccionan, crean, innovan, enfrentan y corrigen los errores, perfeccionan esquemas mentales, adquieren estrategias para la resolución de problemas y conflictos, entrelazan distintos tipos de liderazgos y, en definitiva, aprenden. Este cúmulo de bondades no está exento de perversiones. El trabajador menos cualificado está ausente de los procesos de colaboración y decisión, y la «manipulación» y «ocultismo» de la información por parte de las direcciones más altas están a la orden del día.

Las personas enfrentan el mundo postmoderno desde un yo ilimitado. La palabra ilimitado va a tener para nuestra argumentación dos connotaciones: una hace referencia a la inseguridad manifiesta del sujeto postmoderno; otra hace referencia al efecto contrario, la creencia de que podemos enfrentar y transformarlo todo. Dos son los pilares que provocan la falta de límites del yo: las pautas de organización social y las de socialización infantil. Nunca antes de ahora hemos estado inmersos en una cultura del narcisismo tan tremenda: el culto al cuerpo y la estética es uno de los valores que envuelven esta época. Según Giddens (1991), «la cultura del narcisismo surge a causa de la socialización y de la profesionalización de las técnicas de crianza que han creado un ideal de la paternidad/maternidad perfecta, destruyendo la confianza de los padres en su capacidad para realizar las funciones más elementales de la crianza del niño». Es decir, los padres no tienen confianza ni seguridad en seguir los propios dictados o de culturas más imitativas. El culto al cuerpo obliga a consultar continuamente con un enjambre de profesionales que nos proporcionan las «indicaciones» de «moda» y «expertas» para tener un desarrollo equilibrado y, aunque desconfiamos del conocimiento científico, no nos atrevemos a contradecir al experto, por si acaso.

Giddens continúa diciendo: «las incesantes aunque curiosamente superficiales atenciones que la madre narcisista presta a su hijo interfieren en cada momento con el mecanismo de frustración óptima. Como es muy frecuente que considere al niño como una prolongación de sí misma, le prodiga atenciones completamente inadecuadas a sus necesidades, dándole excesivos cuidados aparentemente solícitos, pero poco cálidos, en realidad. Al tratar al niño como una posesión exclusiva suya, estimula en él una sensación exagerada de su propia importancia, al mismo tiempo hace que para el niño resulte difícil admitir la decepción que sufre ante sus defectos».

Las técnicas de crianza y socialización llevan entonces a que el narcisismo trascienda el simple egocentrismo; la autoestima se convierte en autoindul-

gencia y autoimportancia sin límite que llegan hasta provocar delirios de omnisciencia y omnipotencia, cuando no encuentra frustraciones o límites a sus intentos de cambiar y controlar el mundo que le rodea. Pero en el momento que surge una contrariedad, el sujeto narcisista es incapaz de enfrentarlo y entonces se frustra, frustración de la que no puede salir porque le faltan los mecanismos necesarios para ella. La depresión, el abandono y el sillón del psiquiatra pasan a ser sus mejores amigos.

Los lazos de parentesco y las obligaciones parentales se han venido debilitando continuamente. Esto, junto con la percepción de un mundo totalmente inestable y cambiante en el que el sistema de creencias y valores están en constante flujo y reflujo, hacen que las relaciones interpersonales no sean estables y han desaparecido, con ello, los compromisos morales. El sujeto no posee anclajes relacionales y el yo débil y narcisista se convierte en el único punto de reflexión en busca de unos límites que lo diferencien del resto. La incapacidad para hacer esa reflexión de manera autónoma hace que la persona acuda constantemente a expertos para que le ayuden en la continua revisión, construcción y reconstrucción del yo. Este continuo proceso de reconstrucción del yo lleva a unas manifestaciones perversas del mismo. Según el estadio en el que el sujeto se encuentra en ese proceso de reconstrucción continuo, se manifiesta de formas distintas, que pueden llegar, incluso, a ser contradictorias. Tal situación se entiende como capacidad de innovación, creatividad y cambio, pero en realidad lo que esconde es incertidumbre, debilidad e inconsistencia, vulnerabilidad y abandono social.

En todo ese proceso el sujeto, además, se encuentra bombardeado por una plétora de imágenes que no siempre transmiten realidades, sino que las connotan y «disfrazan» aumentando la incertidumbre y el desasosiego, y llegando a hacer muy difícil la identificación y distinción entre lo verdaderamente real y lo ficticio o imaginario. Las imágenes afectan a nuestra percepción del mundo. Una imagen puede transmitir el realismo más dramático de una realidad cualquiera, pero también, y sobre esa misma realidad, superficialidad moral y política; o puede imprimir una estética y a la par la nada ética. En realidad, la imagen se utiliza, en muchas ocasiones, para disimular una realidad, pero, a la par, simular otra no existente, enviar mensajes morales ocultos, pero al mismo tiempo seductores y sobre los que es imposible abrir un debate. Todo ello se realiza con el fin de generar una ilusión, fingir o enmascarar aquello que no se tiene. Esto está muy en consonancia con las características descritas anteriormente para el yo. El mundo de la simulación está en cada rincón de nuestras vidas e impregna cada momento de nuestra actuación.

5. LA ESCUELA DE LA POSTMODERNIDAD

Las características y condiciones de la postmodernidad tienen unas consecuencias y diseñan unas pautas de comportamiento, también, para las escuelas.

Las nuevas economías exigen nuevas cualificaciones y destrezas a los sujetos. Así son necesarias destrezas para la resolución de problemas, para realizar todo tipo de conexiones bien sean humanas o materiales, o entre objetos y/o entre quien detecta el problema y quien lo resuelve. Asumir las consecuencias educativas de estos planteamientos exige que la escuela sea potenciadora y desarrolladora de las nuevas destrezas demandadas. Cualidades como la adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad y capacidad de trabajo en equipo deberán convertirse en objetivos primordiales de una escuela que se denomine postmoderna. Lo anterior va unido, por la misma naturaleza de las relaciones que el sujeto va a tener que saber realizar en su puesto de trabajo, al cambio en los contenidos. El aprendizaje de tecnologías es imprescindible, puesto que de ellas estamos inundados. Su justificación en los currículos se debe a que ellas pueden ser generadoras de aprendizajes autónomos, individualizados, significativos y significativamente cooperativos.

Pero la economía, junto con la comprensión del espacio, obliga, además, a introducir otros cambios de contenidos en los currículos. El desplazamiento de la producción a lugares que ofrecen bondades de instalación, mano de obra barata, etc. está generando que el trabajo se haya convertido en un bien escaso. Ello supone que habrá sujetos que dispongan de mucho tiempo libre, pero sujetos ociosos no es políticamente correcto, y, en consecuencia, hay que educarlos para que sepan hacer uso de ese excedente de tiempo mediante el ocio. Junto a este tipo de contenidos aparecen otros estrechamente ligados para hacer del sujeto un verdadero ciudadano postmoderno. La ciudadanía, la participación política y la responsabilidad social se convierten en ejes para la formación de personas que, en un futuro, se espera, sepan discutir, debatir y deliberar acerca de los usos constructivos y socialmente valiosos de la tecnología, del empleo, de la economía, de la política etc., y, en general, sobre todos los aspectos del mundo que nos rodea.

Es necesario advertir que las economías flexibles pueden convertirse en elementos restrictivos para la propia escuela, al seleccionar ésta los objetivos y contenidos de manera mimética a los perfiles profesionales. La educación no puede, es cierto, obviar los nuevos cambios y demandas sociales y económicas, pero tampoco puede, ni debe permitirse el lujo de implementar cambios en consonancia con ellas sin haber realizado, previamente, una reflexión crítica y profunda de lo que pueden suponer los cambios e innovaciones para las personas, futuros trabajadores, que integran la escuela. Puede correrse el riesgo, si no se efectúan esas reflexiones, que la escuela, de manera ingenua, facilite la segregación y la explotación. Educar desde y para la flexibilidad supone, desde nuestro punto de vista, entenderla y usarla como oportunidad democrática abierta que exige compromiso y participación crítica.

La globalización de la economía y la incertidumbre ideológica característicos de la postmodernidad se enfrentan desde la escuela, resucitando antiguas creencias culturales o creando otras nuevas instrumentalizadas a través

de currículos centralizados y una evaluación extensa, intensa y exigente. Los currículos nacionales y nacionalistas están de moda porque sirven para incorporar los elementos referenciales de la cultura y la historia nacionales más arraigados. Resulta paradójico que en los momentos de máxima globalización, los currículos se enganchan con mucha facilidad al tren de la reconstrucción de la identidad nacional. Desde luego, es importante que los sujetos realicen reflexiones y conozcan la historia y cultura nacionales, pero no nos podemos permitir el lujo de, por ello, olvidar que es igual de importante la reflexión de lo que supone y la responsabilidad que entraña la dimensión global actual. Asumir esos planteamientos supone entender que no se está hablando de una parte de una disciplina o una asignatura más, sino que se orienta hacia una actitud opuesta al etnocentrismo y logocentrismo de los currículos. Esta concepción choca de lleno con el planteamiento de un currículum centralizado y compartimentado por asignaturas.

Las consecuencias de las incertidumbres nacionales, morales, religiosas etc., tradicionales y de las científicas y técnicas son serias, porque han provocado el cuestionamiento de la utilidad e idoneidad del contenido curricular y de la eficacia de la escuela. La modificación y generación continuas de conocimiento científico y técnico deja, en un breve espacio de tiempo, obsoleto a lo que acaba de nacer y hacen que se ponga en tela de juicio la validez de un currículum fundamentado en un saber dado, indiscutible e inmutable. Este modelo de currículum inflexible no se ajusta a la necesidad de los sujetos de aprender a aprender. Aprender a aprender, a pesar de haber sido muy controvertido precisamente como consecuencia de la mutabilidad del conocimiento científico y técnico, se refiere a aprender a procesar información, a investigar, a analizar y, a lo que es más importante, realizar transferencias de aprendizaje. Los mecanismos que estos aprendizajes requieren no son los que se proporcionan a través de unos currículos centralizados y compartimentados en asignaturas.

Puede argumentarse que los actuales currículos contienen la suficiente optatividad como para poder propiciar el aprender a aprender. A pesar de ello, estos «currículos a la carta» no consiguen los efectos deseados porque son incapaces de dar respuesta a la pluralidad y diversidad existente en las escuelas denominadas «comprensivas». Esta incapacidad hace que no se puedan alcanzar o no se tengan claros los objetivos escolares, lo que ha provocado una profunda crisis de la escuela que se enmascara tras la postura eficientista típica de la modernidad, basada en la certeza de los resultados de la investigación científica sobre el tema. Sin embargo, los resultados de las investigaciones sobre escuelas eficaces han demostrado su incapacidad para no sólo demostrar cuál es una escuela eficiente, sino además para diseñarlas en base a los resultados de la investigación. Tanto las escuelas eficaces, como las que no lo son, evolucionan con el tiempo pudiendo llegar a adoptar la forma contraria a la que las caracterizó, lo que pone en evidencia que evoluciona el concepto de eficacia y, en consecuencia, lo que se pone de manifiesto es la labilidad del concepto y la incapacidad para dar respuesta, desde la escuela

la, a las demandas de un entorno cambiante en valores y en conocimiento científico y técnico.

Se intenta, en general, realizar un esfuerzo tremendo por reformar profesores, currículos y escuelas, pero se sigue intentando desde planteamientos modernistas. La creencia en hallazgos de investigación de valía indiscutible que se implementan de manera acrítica produce una infravaloración del profesor al pedirle y exigirle que adopte y acepte los mandatos de la pericia, el saber y las prerrogativas de «expertos» que realizan «investigación dura». Estas imposiciones generan inflexibilidad y anulan el juicio discrecional del profesor. En no pocas ocasiones, el profesorado se opone a admitir cualquier innovación amparándose, para ello, en la consideración de que tal innovación está en contra de su propio repertorio profesional, lo que le lleva a centrarse únicamente en algunas técnicas y obviar otras que pudieran resultarle interesante. Cuando se pretende la flexibilidad de la enseñanza, hay que aceptar la existencia de concepciones múltiples y flexibles de la misma, el valor de la sabiduría colectiva, los juicios discrecionales de los profesores y hay que propiciar y facilitar la integración pausada, gradual y reflexiva de los nuevos enfoques sin rechazar por completo los antiguos.

La transformación de la escuela, desde nuestro punto de vista, debe intentar hacerse desde dentro mediante el perfeccionamiento docente. La formación del docente, entonces, debe adoptar un modelo de formación basado en la participación y la colaboración y realizada dentro, en la propia escuela, porque, en cuanto colectividad, el profesorado puede extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico sobre el contexto inmediato y de los problemas que plantea. De esta forma se refuerza la validez del conocimiento del profesor y se realza la importancia de las necesidades y exigencias de cada contexto concreto. El conocimiento personal y la sabiduría práctica es posible que creen oportunidades para la potenciación personal y colectiva. Esto puede tener consecuencias educativas positivas, porque la puesta en común de las experiencias vividas con los alumnos permite conocer con mayor exactitud las condiciones micropolíticas, sociales, morales, etc. en las que aquéllos se desenvuelven y obrar en consecuencia. Pero la potenciación del desarrollo personal puede tender a la autoindulgencia y a la omnipotencia, y por ello hay que estar alerta. La búsqueda desesperada de la potenciación personal y profesional como estrategia para afrontar el mundo cambiante y caótico puede hacer perder de vista las demandas sociales y políticas al eliminar los límites entre el yo y el mundo y puede llevarnos a creer que el cambio personal lleva al cambio social, la bondad individual a la salud de la organización y la competencia profesional a la perfección organizativa.

Los planteamientos anteriores suponen un reto para el control de las burocracias educativas. Este modelo organizativo se ajusta escasamente a las exigencias de la flexibilidad de la enseñanza, porque ésta elude las intervenciones administrativas encargadas de la supervisión y control de las escuelas.

Las pesadas y rígidas burocracias educativas son enemigas radicales del desarrollo personal, profesional, organizacional y de la flexibilidad organizativa. La enseñanza flexible que exigen las cambiantes condiciones ambientales necesita respuestas estructurales distintas a las existentes. La respuesta a la enseñanza flexible debe provenir de modelos organizativos próximos a las adhocracias. Estos modelos se caracterizan por mantener la flexibilidad y movilidad de y entre sus componentes, así como unas fronteras lábiles y permeables con el mundo circundante. La implementación y desarrollo eficaz de estos modelos organizativos exigen otra serie de medidas como son la financiación propia y la autogestión. La gestión directa posibilita un mayor grado de autonomía, potenciación profesional, colaboración, flexibilidad, capacidad de respuesta y de aprendizaje y liberación de la entrometida burocracia. Para que esto se logre es necesario que la capacidad de decisión sea grande y los aspectos curriculares posibiliten un amplio margen de autodeterminación del docente porque el mantenimiento del control central a través del currículum torpedea directamente los mecanismos de la autogestión.

La gestión directa no puede entenderse como una trampa, porque no consiste en vender a nadie como suyos las ideas de otros, ni tampoco puede ser entendida como seducción, porque no consiste en prometer y otorgar recompensas, tampoco consiste en coacción porque no puede justificarse porque vaya impuesta, tampoco supone aumento de trabajo, porque no implica aumento de responsabilidad en cuestiones triviales, y tampoco puede ser utilizada como medio de esclavitud, porque no tiene nada que ver con el aumento de «territorio» como consecuencia del aumento de trabajo. La gestión directa implica dejar a los profesores, alumnos y padres que puedan tomar decisiones importantes para la escuela. Aspectos como: determinación de objetivos, diseño de currículos, selección de contenidos y metodologías de enseñanza, organización de profesores y alumnos, solución de problemas de docentes y discentes y facilitación del liderazgo son cuestiones importantes sobre las que la comunidad educativa debería poder tomar sus propias decisiones. Pero la gestión directa puede volverse contra la escuela en situaciones en las que las escuelas tienen responsabilidad, pero no tienen poder porque la administración mantiene el control sobre los elementos curriculares y los productos que los profesores tienen que presentarle. Entonces, la autogestión no existe realmente, ya que toda la escuela queda determinada y definida mediante la caracterización y definición que hace la administración del contexto curricular y sus productos.

Cuando la autogestión va acompañada por el control central que se realiza mediante estrictas evaluaciones del currículum, deja de ser un medio de potenciación personal. Esta situación se vuelve especialmente delicada cuando la escuela tiene que enfrentar la educación de sujetos que se encuentran en situación de riesgo social y pedagógico porque puede llevarlos al fracaso escolar más estrepitoso. La autogestión supone contar con una amplia capacidad de decisión, y el currículum, la evaluación y los objetivos deben dejar un amplio margen para la autodeterminación del profesor.

La autogestión debe ir acompañada de una organización flexible para poder responder a las necesidades cambiantes de los alumnos que tienen que enfrentar una compleja sociedad acelerada y tecnológica. La falta de estructuración flexible imposibilita al profesorado para poder realizar su propia potenciación y la de sus alumnos. No se debe dar la espalda a la potenciación personal del profesor, porque su conocimiento práctico le permite poner en contacto su sabiduría personal al servicio de los alumnos y demás profesores, así como en la realidad micropolítica en la que se desenvuelve y podría lograr objetivos morales de carácter más general.

Pero cuando faltan los marcos de la autogestión, el profesor se refugia en su persona, lo que puede ir en detrimento de la práctica educativa al adoptar el profesor una postura autoindulgente, ingenua o grandiosa. Los que adoptan la primera postura se centran en los alumnos y eluden asuntos más importantes de la formación de los sujetos, lo cual puede perjudicar seriamente el crecimiento de los mismos. Los profesores ingenuos se centran en la reflexión sobre su propia práctica y su propia persona e imagen y la falta de reflexión conjunta les lleva, con rapidez, a un conocimiento particular y localista sobre la práctica docente y la escuela en general. Por último, el profesor grandioso se refugia en unas creencias excesivas sobre el conocimiento, y su formación le proporciona la transformación hacia un profesor «superteacher», o cuando las restricciones de la administración no le permiten el acceso a la formación le llevan a un sentimiento intolerable de culpabilidad porque se considera demasiado bien formado.

Las condiciones postmodernas requieren un modelo de profesor distinto a los descritos anteriormente. Las exigencias de respuesta rápida a un mundo cambiante en tiempo y en espacio y la propia comprensión de estos últimos hacen necesario que las prácticas de trabajo se realicen de manera conjunta. Los modelos de colaboración y participación son, hoy, los que se demandan, porque ellos permiten la existencia de procesos interpersonales que sirven de imagen, simulación, para los alumnos en cuanto aprendices de los valores y prácticas para la vida democrática. En consecuencia, se realiza mediante el aprendizaje cooperativo porque, se dice, no sólo proporciona una enseñanza cognitiva, sino que además rellena el vacío de destrezas sociales que algunos sujetos presentan. Las prácticas y conceptos del aprendizaje significativo puede solventar el vacío creado por la misma escuela, como consecuencia de la existencia en ella de procesos disciplinarios y prácticas de calificación y evaluación restrictivas, rígidas y caprichosas, homogeneizadas e impuestas por la Administración. En consecuencia, el aprendizaje cooperativo se inserta e inscribe en un conjunto artificial y controlado de estructuras, prácticas y conductas cooperativas y se convierte en un sistema cerrado y autoafirmado: una simulación segura de las formas de colaboración estudiantil externas a la escuela. Se desaprueban las prácticas espontáneas y libres de la colaboración, por ser difíciles de controlar, y las usurpan haciéndolas suyas, las limitan y las convierten en artificiales mediante la colaboración obligatoria, la planificación cooperativa impuesta, los procedimientos

determinísticos de planificación etc., para implementar currículos no negociables. Esta imagen simulada desde la administración se convierte en su misma realidad sustentadora, con su propia importancia y su propia legitimidad simbólica.

Además, el planteamiento anterior se va a utilizar para «vender» la eficacia inexistente de la escuela, porque ella está repleta de profesionales expertos, profesores, psicólogos y expertos de toda clase, y nadie mejor que ellos van a poder educar eficazmente a las nuevas generaciones. Ante esta nueva justificación de la escuela, y como consecuencia de la incertidumbre colectiva de la sociedad, se recurre, efectivamente, a la escuela y en ella se deposita la responsabilidad de la educación.

A pesar de toda esa parafernalia justificativa, la escuela sigue resolviendo sus problemas mediante la vuelta a posturas modernistas: asignaturas, niveles curriculares e instructivos, potenciación de las destrezas básicas, que son medidas de muy cuestionable validez en los ambientes complejos actuales. En cuanto a los métodos de enseñanza, el profesorado sigue anclado en las desacreditadas certezas del pasado. Todavía se habla de las bondades de éste, frente a aquel método de lectura, la importancia de la utilización de los laboratorios, la enseñanza programada por ordenador, las metodologías frontales y la existencia de aulas abiertas; son algunas de las momias educativas que pertenecen al museo modernista de la innovación educativa. En las circunstancias actuales es necesario hablar de lenguaje total, aprendizaje cooperativo o matemáticas manipulativas, entre otras muchas cosas.

6. LA SITUACIÓN DE LA ESCUELA ESPAÑOLA

Una mirada a nuestras escuelas permite apreciar que, en líneas generales, son herederas y continuadoras del modelo de escuela modernista. Nuestras escuelas actuales responden al esquema burocrático que sirve de soporte estructural a un currículum centralizado, uniforme y universal para todo el territorio nacional y a través del cual la Administración educativa ejerce su control e impone su presencia. La enseñanza sigue anclada en los modelos graduados, caracterizada por la presencia de objetivos y contenidos mínimos obligatorios y prescriptivos que el alumno tiene que superar en un tiempo determinado mediante la resolución de pruebas estandarizadas.

La organización de profesores y alumnos sigue los patrones de los más puros esquemas organizativos eficientistas modernistas: especialización en áreas y asignaturas curriculares que hacen clara referencia a un currículum compartimentalizado y homogeneización como criterio organizativo para profesores y alumnos de acuerdo con indicadores estandarizados como la edad, el rendimiento escolar, mínimos instructivos, etc. Todo ello se articula pobremente a través de un horario laberíntico y geométrico. Estas características pueden inducir a la consideración de que nuestras escuelas siguen

los esquemas del más puro modelo modernista y en consideración a ello se las puede percibir como escuelas modernistas paradigmáticas.

Es evidente que las transformaciones que han ocurrido en nuestro país en los últimos tiempos han sido muchas, muy rápidas y, en ocasiones, profundas, como para que puedan obviarse, y es difícil entender por ello que la escuela pudiera permanecer al margen de las mismas. En lógica hay que admitir que esos cambios también han afectado a la escuela y, en consecuencia, se han adoptado diversas medidas para adaptarla a ellos.

El primer gran cambio que se intenta producir en nuestras escuelas surge auspiciado por la Ley general de Educación (LGE) de 1970. El desarrollo de esta ley va a hacer posible una nueva conceptualización de la escuela e impone una serie de medidas que pretenden desencadenar dinámicas de cambio. Entre ellas se pueden citar:

a) Aparición de las especialidades curriculares en la enseñanza básica y, consecuentemente, formación «técnica» masiva para el profesorado para adaptarlo, cualificarlo y reciclarlo de acuerdo a la nueva estructura curricular.

b) Se instala una visión tecnológica y eficientista del currículum junto a una clara estructura compartimentalizada del mismo y una homogeneización y centralización de los procesos.

c) Se proclama la tecnificación de la docencia como consecuencia de la introducción y exigencia de la realización de planificaciones curriculares, nuevos sistemas técnicos de evaluación y la presencia de nuevos materiales para dar respuesta a las nuevas técnicas metodológicas de individualización.

Junto a estas medidas proclamadas por la ley, se produce una serie de efectos auspiciados por ella. Estos son, entre otros, aumento considerable del número de profesores de Enseñanza Media, aparición de la Formación Profesional, llegada masiva de mujeres a la docencia, tendencia progresiva a construir grandes centros y desaparición de los mas pequeños, etc. Todas estas medidas apuntan a la configuración de un modelo tecnocrático dotado de un halo profesionalista y eficientista fuertemente controlado y centralizado a través del currículum y, en consecuencia, se dota a las escuelas de una estructura organizativa fuertemente burocratizada.

Estos cambios son propios de una concepción modernista de la escuela que se va a extender hasta la década de los 80. Década en la que los cambios sociales, políticos y económicos se acrecientan, y no se pueden cerrar los ojos a algo que, a todas luces, es evidente. La creación de la Unión Europea, la proliferación de empresas de servicios, de software, la desaparición del tejido industrial, entre otros aspectos, hacen referencia directa a la presencia de una economía flexible, la comprensión del espacio y del tiempo y la globalización que son características puramente postmodernas.

Desde planteamientos pedagógicos renovadores se abre la espita del ataque frontal al individualismo, a la ineficacia de la escuela, y se instala un discurso ideológico a favor del cambio, de cuyo proceso se considera al profesor como eje del mismo, responsable de la calidad de la enseñanza y sujeto activo de su propia formación, que le va a permitir afrontar, se dice, con éxito los retos del cambio. En ese discurso se introducen cuestiones como mayor grado de autonomía, configuración de currículos flexibles y abiertos, más profesionalización para el docente porque supondría aumento de prestigio, promoción y protagonismo profesional para abordar cuestiones de investigación, de desarrollo del currículum, de elaboración de materiales, de planificación, de atención a la diversidad, de evaluación procesual y científica, de innovación, etc. Estas cuestiones se esgrimen como basamentos del cambio y de la necesidad del mismo. Además, todo ello se encuentra justificado desde la investigación científica que reclama una reconceptualización de la actividad educativa más acorde con la realidad social del aula y del contexto.

Este discurso se desarrolla desde 1982, llegada de los socialistas al gobierno, continúa en 1984 con el Decreto de creación de los centros de profesores, hasta la promulgación de la LOGSE, y culmina en la LOPEGCE. En todo este proceso de cambio progresista la primera implicada es la Administración que ha asumido la hegemonía sobre estos planteamientos y cuyos ejecutores, posicionados convenientemente en la misma, son quienes, anteriormente, ejercían la reivindicación.

La LOGSE, ya instalada, sigue insistiendo en la misma retórica y se desarrolla habilitando medidas sin cesar, para modificar la escuela, sin apenas reflexión crítica sobre las implicaciones sociales, culturales y políticas de la educación. Entre las medidas adoptadas, quizás una de las más importantes haya sido la efectuada sobre el currículum, porque sobre ella pivotan todas las demás. Las modificaciones curriculares se justifican desde las nuevas conceptualizaciones del aprendizaje, de la enseñanza y del propio currículum y en consonancia con ello se modifican estructuras, se cambian roles, se ataca frontalmente la práctica del individualismo y se propician y potencian espacios para la participación y colaboración. Todas estas medidas puede entenderse que van dirigidas a intentar remover y sacudir las migrañas y telarañas que la inercia de la modernidad había depositado en las escuelas y que, como pátina opaca, hacía desmerecer la imagen de la misma y del profesorado. Se considera que nuestras escuelas están afectadas por el mal de un reumatismo anquilosante que les impide el mínimo movimiento hacia su propia evolución, ya que el profesorado, que no ha logrado transmitir la imagen de técnico experto en educación que se pretendía, se encuentra hastiado ante un sistema funcional jerárquico y controlado por la administración que le impide cualquier movimiento hacia la innovación y el cambio.

Los cambios curriculares configuran una amplia panoplia, como consecuencia de la creencia de que ello lleva necesariamente a la mejora de la escuela. Quien así piensa olvida que la escuela no se reduce exclusivamen-

te a currículum, sino que él no es más que uno de los muchos elementos escolares. Como sistema que es la escuela, las modificaciones habidas en uno de sus elementos desencadenan cambios concatenados en los demás. Por tanto, sería conveniente, cuando se produce una variación en un componente, prever y controlar los efectos que pueden producirse en los demás, porque, si no se hace, pudiera ocurrir que los efectos producidos se volvieran incontrolables. De manera simulada podríamos decir que los efectos serían equivalentes a los que se pudieran producir como consecuencia de la modificación de un objetivo que hiciera desaparecer las escuelas de toda una zona.

Dentro de los cambios curriculares se puede comenzar por analizar los que afectan a las conceptualizaciones. Se define el currículum como aquello que el alumno tienen que aprender y realizar para lograr la formación integral de su personalidad. En consonancia con esa definición, se entiende que el aprendizaje tiene que ser significativo y cooperativo y en relación a ello se opta por un modelo de enseñanza basada en la interacción social. El aprendizaje significativo se justifica en aras de entender que el sujeto sólo aprende aquello que tiene significado para él. Se pretende, entonces, descargar contenidos considerados obsoletos y poco adecuados con el mundo circundante; en este sentido de nada servirían el Latín o la Filosofía etc. y así, en los nuevos currículos pierden espacio. La enseñanza basada en la interacción social se perfila como el instrumento que hace posible la dinámica de la participación y la colaboración para dar respuesta a un mundo en el que las relaciones sociales pueden ser el elemento dominante de la vida de los sujetos. Estas conceptualizaciones parecen estar de acuerdo con los requerimientos postmodernistas, puesto que ofrecen a los sujetos la oportunidad de aprender a relacionarse y a obtener la información precisa y útil que les permita mantener interacciones positivas. Estos conceptos y las prácticas de ellos derivadas se han planteado de manera acrítica y «vendidos» utilizando la propaganda de sus bondades demostradas por la investigación científica.

El aprendizaje significativo y la enseñanza socializadora se instalan en las escuelas auspiciados desde la infalibilidad de la investigación y la evaluación científica. Se han desarrollado procesos de evaluación, técnicas de medición, etc. que han supuesto importantes inversiones con el fin de demostrar la bondad de los planteamientos actuales, pero los resultados presentados como verdaderos e infalibles no han hecho más que acrecentar, en unos la incertidumbre, y en otros la desconfianza. Ambos, padres y profesores, se sienten escépticos ante la infalibilidad del conocimiento científico que justifica tanto la selección de contenidos como los cambios conceptuales, y los perciben, por el contrario, como una nueva forma de control, limitación de posibilidades, aumento de la inflexibilidad, coartación de libertad, etc. La desconfianza aumenta cuando el resultado de otras investigaciones pone sobre la mesa de la evidencia que para lograr el desarrollo de las capacidades propugnadas se necesita, también, la creación de estructuras de trabajo en

donde puedan surgir y desarrollarse, además de posibilitar el discurso y el debate sobre los usos del conocimiento, la igualdad y la desigualdad, la justicia y la equidad, etc., asentada en la dinámica del compromiso.

Las nuevas concepciones de aprendizaje y de enseñanza requerirán una práctica determinada. Los procesos de participación, colaboración y de activismo deberían ser omnipresentes en la dinámica escolar, porque ellos pueden propiciar la plasmación real de ambos conceptos. Sin embargo, las prácticas educativas se mueven en la más pura simulación. Frente a lo que se proclama, se opone la realidad de unas prácticas rutinarias, monocordes, el sujeto está diluido en el grupo, la inexistencia de interacción, de negociación, de intercambio de significados y experiencias. Estas nuevas conceptualizaciones vienen orquestadas mediante un currículum centralizado aferrado a las asignaturas tradicionales y con una estructura osificada. El modelo curricular así configurado sigue siendo el instrumento de control centralizado y reafirma el valor de las asignaturas tradicionales.

La concordancia de factores despierta suspicacias en el profesorado que reacciona ante la imposición de nuevas conceptualizaciones y metodología mediante un currículum centralizado y controlador, aferrándose a «certidumbres prácticas» de su pasado profesional y elude conscientemente las posibles oportunidades que le ofrecen los nuevos planteamientos, de contar con un repertorio más amplio de técnicas. El profesorado sabe, conoce y reconoce que la metodología de enseñanza está revestida de un carácter un tanto provisional y dependiente del contexto; generar unos estilos u otros de aprendizaje requiere de metodologías contingentes, por ello el repertorio de técnicas debe ser amplio y variado. Pero cuando esos aspectos vienen impuestos, el profesorado los rechaza alegando que no son más que modas educativas «caprichosas» de la Administración y, por tanto, no les concede validez porque, según ellos, se han elegido desde el desconocimiento de las prácticas docentes y las peculiaridades contextuales de las aulas. Se defienden de ellos amparándose en desacreditadas certezas del pasado. Entre esas reacciones es claro que las medidas adoptadas ayudan poco a que el profesorado evolucione hacia posiciones más flexibles.

El currículum centralizado y uniforme para todo el territorio nacional ha servido para poner en juego la protección y reconstrucción nacional, pero también de los nacionalismos autonómicos. El currículum sirve para la reconstrucción de las tradiciones y demás características sociales que han sido redescubiertas. La presencia de contenidos referentes a la historia, tradiciones, costumbres y usos de las distintas autonomías son un reflejo mimético de las contradicciones postmodernas con respecto a la globalización. Sin embargo, este rasgo postmodernista se vuelve contra la propia escuela. La reivindicación de las características étnicas, sociales y lingüísticas propias, instrumentalizadas a través del currículum, sirven de refuerzo para las asignaturas tradicionales y sus contenidos curriculares, lo que conlleva a una caracterización del currículum y de la escuela al concederle una hegemonía y

una importancia excesiva sobre el resto de las asignaturas, y además de sobrecargar al profesor con gran diversidad de contenidos «particulares» que debe dominar.

Se ha diseñado un modelo curricular a la carta para dar respuesta a la diversidad étnica, lingüística, cultural y a las necesidades educativas especiales propias de una escuela comprensiva. Pero esta medida, que responde a una visión postmodernista del mundo, choca de lleno con la compartimentación en asignaturas. Una escuela comprensiva se caracteriza por estar vinculada estrechamente con su comunidad y por tener una percepción clara de los valores sociales y morales de la misma. Estas características no pueden ser asumidas desde una estructura escolar burocrática basada en criterios de eficiencia y eficacia taylorista. Ello lleva, inexorablemente, a nuestras escuelas a la incoherencia crónica, a la pérdida de sentido de comunidad y a la crisis de objetivos, por contradictorios.

El nuevo diseño curricular incorpora cambios en los contenidos y en los objetivos curriculares. La formación integral del alumno como objetivo prioritario de la escuela se concreta en el establecimiento de objetivos del ámbito cognoscitivo, afectivo, motor y social que se operativizan mediante la concepción triádica de los contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes. La ampliación de los contenidos afecta, por igual a las tres clases de los mismos, pero quizás lo más notorio, por no haber estado explicitados anteriormente, sea la importancia y la extensión que alcanzan los actitudinales. Esto puede ser entendido como respuesta a las condiciones económicas e ideológicas de la posmodernidad con respecto a la escasez de trabajo, y la pretensión de contar con ciudadanos participativos, solidarios, que sepan dialogar y debatir desde la racionalidad más absoluta. Cobran así sentido los llamados Temas Transversales que recogen muchos de los contenidos actitudinales, en el intento, posiblemente, de dar respuesta a los objetivos anteriormente nombrados.

La necesidad de dotar a los sujetos de conocimientos tecnológicos lleva a la incorporación de contenidos curriculares de este ámbito y aterrizan en él todo un plantel de asignaturas que los recogen; la Tecnología y los diversos Talleres dan cuenta de ello. La presencia de ese tipo de asignaturas hace plantearse la posibilidad de que la mano invisible de la economía sea la seleccionadora de esos contenidos, y quizás de algún otro más, como exigencia a sus necesidades de mano de obra cualificada o como respuesta a su participación en la financiación de la escuela. En este sentido, podrían tener validez los planteamientos de la LOPEGCE que propugna la gestión privada. Esta podría convertirse en una vía de intervención indirecta en la selección de los contenidos.

Si los contenidos han sufrido una fuerte remodelación, los objetivos no lo han sido menos. Éstos se diseñan de acuerdo con las capacidades y se orientan a la consecución, principalmente, de nuevas destrezas; lo actitudinal y lo

social son objetivos prioritarios que se alcanzan mediante la interiorización de los contenidos actitudinales. Las normas y valores se contienen, sobre todo, en los llamados «temas transversales» que, como punta de lanza, se introducen en todas las áreas y asignaturas. Educación para la paz, la convivencia, la salud, el ocio y el tiempo libre hablan y expresan, sin mayor comentario, aquello a lo que nos referimos.

Todo ello se articula mediante un currículum escasamente flexible y nada abierto que, desde la Administración, es utilizado para el control de profesores y alumnos y que concede una autonomía muy limitada a las escuelas. Ese margen ha sido aprovechado por las autonomías para introducir contenidos referenciales a sus culturas particulares, porque, aunque el foco centralizador se ha desplazado, han aparecido otros alrededor de los cuales el currículum ha quedado centralizado. La homogeneización curricular sigue existiendo, y tanto la amplitud de los contenidos como su obligatoriedad y prescripción hacen inviable cualquier modificación por parte del profesorado. Pero, a pesar de ello, se insiste en la existencia de flexibilidad y apertura curricular, aludiendo a la existencia de la optatividad, la adaptación y la diversificación curricular que permite, según algunos, dar una respuesta flexible a la diversidad consustancial de una escuela comprensiva.

La existencia de ese conjunto de medidas para dar respuesta a las particularidades de una escuela comprensiva en la que tiene, según su definición, cabida todo tipo de sujeto, proporciona una visión de la escuela, sobre todo de la escuela de secundaria, semejante a grandes aeropuertos internacionales a donde llegan los pasajeros, alumnos, con un determinado equipaje, capacidades y características, en función del cual se le proporciona un determinado pasaje, currículum, mediante adaptaciones curriculares significativas o no, o diversificación curricular, o currículum normalizado, para un destino determinado, aunque incierto en algunos casos. Es decir, el intento de dar respuesta a la diversidad se convierte o corre el riesgo de convertirse en caminos estrictos, limitados, cerrados y de una única dirección, según la «clase» de sujeto que se sea, con lo que la flexibilidad y apertura curricular quedan bastante diezmadas y limitadas.

Organizativamente no se han producido las modificaciones acordes con los anteriores cambios, como cabría esperar, para poder desarrollar convenientemente el nuevo currículum. Nuestras escuelas tienen necesidad de estructuras flexibles que les permitan responder mejor a las necesidades educativas cambiantes de unos alumnos que viven en una sociedad compleja, acelerada y sofisticada desde el punto de vista tecnológico. Se ha producido, al contrario, una fuerte rigidización de las estructuras, como consecuencia de la persistencia en un currículum compartimentalizado en asignaturas y el aumento de funciones del profesorado, que ha provocado la aparición de nuevos órganos y unidades organizativas a las que el profesorado tiene que pertenecer por el imperativo del nuevo concepto de eficiencia profesional, amparado en la imagen del profesor como técnico en educación que depende

para el desempeño de su labor de especialistas diversos: pedagogos, psicólogos, educadores sociales, sociólogos etc. que le ayudan en la toma de decisiones en respuesta a una escuela comprensiva.

La estructura organizativa fuertemente centralizada en la figura de un director tecnocrático se convierte en el primordial elemento de control por parte de la administración educativa mediante la existencia de horarios, planificaciones, evaluaciones y asistencia a las diversas microestructuras organizativas a las que el profesor tiene que pertenecer, según sea el momento en el ejercicio de las funciones que tiene que desempeñar. Además esta estructura se complica al aumentar el tamaño de los centros. Si en la época modernista eran las escuelas de secundaria los centros de más tamaño, hoy se hacen grandes todos ellos, tanto los de secundaria, que todavía ven aumentar más sus dimensiones, como los de las enseñanzas más básicas, que solían tener un tamaño reducido, y han pasado a aumentar considerablemente su dimensión.

Ante todo este conjunto de medidas es fácil considerar que la escuela se concibe a modo de tecnocracia que le otorga un halo profesionalista, especializado y eficientista, fuertemente centralizada y controlada. A grandes rasgos se podría establecer que todos los cambios realizados y auspiciados por la LODE, la LOGSE y la LOPEGCE han posibilitado la introducción continua de la tecnoburocracia, con la consiguiente pérdida de autonomía, aumento del control, proletarización del trabajo de los profesores, triunfo de una razón instrumental y eficientista que «olvida» la dinámica del compromiso y, en consecuencia, se perfila como una burocracia profesionalizada.

Uno de los problemas que la escuela tiene que afrontar hoy es la defensa territorial o de territorio que plantea esta estructura organizativa. Dada la configuración estructural que se ha proporcionado a los centros, compartimentación en departamentos, equipos, dirección, etc., cuando se presentan nuevos desafíos, es muy fácil y tentador tender a pasarlos por alto, dirigirlos a unas unidades organizativas u otras que no les corresponde, o, incluso, crear otras nuevas, o arbitrar nuevas funciones y responsabilidades para realizarlas. De esta manera se complica y complejiza, aún más, la ya de por sí enredada y enredosa estructura existente. Ante el aumento de la complejidad estructural, los directivos escolares se encuentran sobrecargados y las decisiones de mando suelen servir, a menudo, para poner trabas e impedimentos a los cambios rápidos que exigen los ambientes turbulentos. Todo ello refleja la existencia, como decíamos anteriormente, de una estructura escolar fuertemente burocratizada.

Ante la posible dificultad de funcionamiento y adaptación de la estructura organizativa, parece aconsejable buscar otra fórmula más flexible, pero hay que ser precavidos porque los modelos estructurales flexibles pueden convertirse en elementos al servicio de la manipulación cuando el punto central del sistema, la Administración, mantiene el control sobre los elementos

esenciales del currículum y sobre los «productos» que los profesores tienen que presentar.

Ante las cuestiones comentadas, parece que los intentos de cambio y de generación de una escuela «nueva» no han llegado a producir el efecto necesario para adaptarla a las condiciones del ambiente turbulento, cambiante y paradójico que la rodea. La escuela sigue resolviendo sus problemas mediante la vuelta a posturas modernistas: asignaturas, niveles curriculares e instructivos, potenciación de las destrezas básicas, metodologías de enseñanza asentadas en las desacreditadas certezas del pasado; todavía se habla de las bondades de un método frente al otro método de lectura, la importancia de la utilización de laboratorios, la enseñanza programada por ordenador, el empleo de metodologías frontales, la conveniencia de aulas abiertas etc.; son algunas de las momias educativas pertenecientes al museo modernista de la innovación educativa. Todas ellas son medidas de muy cuestionable validez en los ambientes complejos actuales. En las circunstancias actuales puede ser más propio hablar de lenguaje total, aprendizaje cooperativo o matemáticas manipulativas entre otras cosas.

A tenor de las consideraciones anteriores es posible interpretar que la descentralización, la reforma curricular y todos los demás cambios anexos a ellas: cambios en la metodología, nuevos criterios para la toma de decisiones, mayor heterogeneidad en las aulas etc., son o pueden ser intentos de intensificar los controles administrativos y de inspección sobre el trabajo docente con el fin de aumentar la «productividad» de los procesos educativos, porque es necesario, se dice, establecer estrategias de austeridad que permitan controlar el gasto público en educación. Ello parece haber provocado un cambio en el rol del profesor. Ahora existe un considerable aumento de los trabajos administrativos y de supervisión adicionales, lo que facilita realizar un control más estricto sobre los profesores y sus trabajos.

La implantación «salvaje» de las políticas postmodernistas, sin crítica y reflexión profundas, puede tener consecuencias desastrosas para nuestras escuelas. Aumento de las diferencias sociales, culturales y raciales a través del modelo de escuela comprensiva y como réplica a las medidas de atención a la diversidad, disminución de la calidad del sistema educativo como consecuencia del aumento del trabajo del profesor en cuestiones administrativas y de control, la presencia de una estructura que permite y potencia un funcionamiento inerte, insolidaridad como consecuencia de la competitividad fomentada por la presencia masiva de evaluaciones y contraevaluaciones, aumento del individualismo como oposición a los procesos de colaboración y participación impuestos, son algunas de las contradicciones existentes. La presencia de estas paradojas podría inducir a considerar que en la escuela se producen efectos parecidos a los que ocurren en el postmodernismo, pero no debe utilizarse ese argumento para justificar la presencia de unas lacras que están en contra de la idiosincrasia y naturaleza de la escuela. Por el contrario, podría ser beneficioso combatir la presencia de desviaciones mediante la

argumentación cultural reescribiendo los modos de pensamiento que han conducido a la escuela a la actual crisis. En esa reescritura se debe tener muy presente que ella no está exenta de riesgos, que son consustanciales los hallazgos y las pérdidas, que es inevitable la presencia de bucles recursivos, que aparecen alianzas y desuniones, que puede no existir el feed-back en algunos momentos, pero ello no es óbice para avanzar las ideas de manera no lineal, pero al fin y al cabo se producen avances.

Después de estos planteamientos es posible que, a pesar de todas las medidas que inciden sobre ella con el fin de adaptarla a las características postmodernas, por efecto, quizás, de la propia postmodernidad o, tal vez, por repudio, antagonismo o resistencia ante las condiciones postmodernas, las escuelas se han convertido en escuelas modernistas por antonomasia.

Si la escuela actual es consecuencia del rechazo y/o defensa de la postmodernidad, es posible que la causa fuera la repulsa a los planteamientos neoliberales subyacentes a esta nueva condición social.

Los planteamientos de Becker sobre el capital humano: existencia de una alta correlación positiva entre el crecimiento económico y el desarrollo educativo, junto con las tesis keynesianas: intervención del Estado para desarrollar los derechos y servicios sociales de los sujetos, van a provocar el mayor crecimiento cuantitativo de todos los tiempos en educación en los países occidentales. Nuestro sistema escolar no es ajeno a este crecimiento. Pero la crisis mundial del petróleo de 1973 acaba con los planteamientos del Estado del Bienestar y se van introduciendo, de manera muy sutil, al principio, más directamente, en momentos posteriores, las ideas del movimiento económico neoliberal. El neoliberalismo económico acusa al Estado de la ineficacia de la economía, de la alta tasa de paro y de la existencia de altos salarios, y propone para subsanarlo la liberación económica del mercado, de la competencia y la potenciación de lo privado frente a lo público. Amparados en las teorías de renombrados economistas como Milton Friedman, Nozick, Van Hayeck y David Friedman, entre otros, el individualismo y la competitividad, la desregulación y flexibilidad, reducción del gasto público y privatización, estado débil y producción y financiación mundial, y la fuerte presencia de lo económico frente a lo político, son algunas de las ideas que de manera directa o subliminal han permeado en todos los ámbitos de la sociedad. Aceptar los planteamientos neoliberales supone asumir los significados de excelencia, capacidad, selectividad y selección, productividad y eficacia, competencia y competitividad personal e institucional, liberalización de iniciativas descentralizadoras y la presencia de indicadores de calidad y rendimiento. La escuela tampoco ha sido ajena a ello.

La reforma educativa de 1970 (LGE) tiene como prioridad alcanzar objetivos como la igualdad y la democratización de todos ante la educación. Pero a partir de los años 80 comienzan a enfatizarse los aspectos cualitativos, la rentabilidad y productividad de la educación. Los argumentos que se esgri-

men ponen en vigor algunas de las viejas tesis desescolarizadoras: el Estado, se dice, no puede sufragar los crecientes gastos en educación para dar respuestas a unas demandas educativas cada vez mayores y sin límites por la existencia de un fuerte déficit público; pero aunque pudiera, no sería conveniente porque es una manera de coartar la libertad individual que supone el derecho constitucional a la educación. Desde la propia escuela se comienzan a elevar voces en contra de un Estado intervencionista, obsoleto y manipulador y se demandan medidas como la autogestión, mayor grado de autonomía en todos los ordenes, descentralización, etc., porque, se dice, son medidas que ayudan a aumentar la calidad de la educación y de las instituciones encargadas de ella.

Estas medidas van a ser atendidas mediante la LOGSE, cuyo colofón va a ser la LOPEGCE que introduce sutiles mecanismos de jerarquización, privatización y competitividad que casan mal con la consideración de la educación como servicio público. La descentralización, el aumento de autonomía y la desregulación del sistema educativo, aunque más ficticios que reales, no en vano nos encontramos en la gran ola de la simulación, han aterrizado en la escuela enmascarando, puede ser, una dejación de responsabilidades por parte del Estado, ya que estas medidas son difíciles de entender desde el planteamiento de mejora de la participación y aumento de la democratización de la escuela. Podría entenderse desde la argumentación anterior que el Estado ha perdido interés por la escuela y que ello sería la causa de la dejación de sus funciones en este terreno. Pensar así puede ser una ingenuidad. Al Estado neoliberal le interesa tener como aliada a la escuela, porque va a utilizarla como instrumento de transmisión y reproducción de determinadas pautas y valores de comportamiento social. Esto podría explicar la presencia e insistencia de la importancia de algunos contenidos curriculares y justificaría el modelo de financiación pública y gestión privada que se ha instalado a raíz de la Ley Pertierra.

Las ideas vertidas sobre la ineficacia de la escuela y la necesidad de lograr una escuela de calidad pueden enmascarar la dilación en el tiempo de la entrada de la escuela en el postmodernismo. El recorte del gasto, la limitación en la inversión mediante la congelación de proyectos y programas de innovación, de apoyo o de formación del profesorado, cierre de escuelas, concentración masiva de profesores y alumnos, son algunas de las medidas que pueden evidenciar el intento de mantener a la escuela en planteamientos modernistas caracterizados por la presencia de fuertes mecanismos de control, pero ahora la presencia de esos mecanismos es implícita, auspiciada mediante acuerdos muy técnicos y decisiones neutras.

La LOPEGCE y el Decreto de Elección de Centros (3-1997) estimulan la competitividad del profesorado y de los centros educativos. Las medidas derivadas de su desarrollo permiten y aumentan la insolidaridad y enmascaran la responsabilidad política en el origen de muchos problemas educativos. A partir de medidas como las anteriores, se provocan enfrentamientos en el seno de

la comunidad escolar y se subordina la función educativa a la lógica de la eficacia, definida a través de la óptica mercantilista de la oferta y la demanda.

La competitividad entre escuelas, entre profesores y entre alumnos etc., se realiza de manera directa mediante los procesos de evaluación. Se evalúan las instituciones, los docentes, los alumnos, las relaciones, la cultura organizacional, en fin, se evalúa todo y todo aquello que permita controlar niveles y resultados educativos a partir de las exigencias económicas, y en base a aquéllos se distribuye la inversión. Ante la posibilidad de contar o no con recursos para mantener la escuela, padres, profesores y alumnos, pero sobre todo los dos primeros, cada uno por razones distintas, se comprometen en una lucha «despiadada» por mantenerla. Se ha trasplantado, de esta manera, la lógica del «merit pay» o pago meritatorio, que traducido a lenguaje coloquial equivaldría a «tanto sirvo (valgo) tanto cuesto», determinado a través de las cacareadas bondades de la evaluación. Pero la aplicación del «merit pay» mediante la medición de la calidad, cuando se realiza en la escuela, difiere bastante del modelo original. Generalmente para establecer políticas de «merit pay» se utilizan como indicadores de medición de la calidad los objetivos impuestos desde la dirección e incluso negociados entre los trabajadores y los directivos. Esos objetivos son siempre cuantificables y, en base al nivel de logro de los objetivos, se establece el «valor» del trabajador, la institución, etc. En la escuela, por el contrario, el «merit pay» se realiza sin indicadores de medida mediante los que poder establecer la «valoración» de la competencia y del rendimiento del profesor, de la institución, etc. Además, las fórmulas utilizadas para la evaluación suelen ser muy limitadas; normalmente se centran en el rendimiento académico del alumno. En realidad los resultados obtenidos de esas evaluaciones han logrado que la educación se convierta en un asunto demasiado «importante» como para dejarlo en manos de profesores y/o del Estado, y la empresa se interesa en ella con la excusa de dotarla de la calidad suficiente. La empresa ha constatado que la escuela puede ser un instrumento tremendamente rentable si se aplican a ella los modelos economicistas imperantes, porque puede proporcionarle un «capital humano», mano de obra cualificada al más alto nivel y «ad hoc» para sus propios intereses, pero siempre y cuando se gestione desde los parámetros eficientistas. A este respecto, la llamada Ley Pertierra es el más evidente ejemplo de lo que estamos comentando.

La intervención de la empresa en la escuela viene también determinada por otra serie de mecanismos que la posibilitan y facilitan. La nueva estructuración de la Formación Profesional permite la configuración de ciclos formativos de acuerdo al tejido industrial y empresarial de la zona, que, con una duración de dos años, especializa a los sujetos después de haber tenido una formación inicial bastante cualificada, el Bachillerato. Esta posibilidad ya es una realidad y, a través de ellas, controlan la calidad de las escuelas y puede llegar a ser posible que determinen su valor según sus propias necesidades, objetivos económicos, rentabilidad y productividad de la mano de obra preparada etc., obviando, entonces, los puramente educativos.

Los postulados neoliberales es posible que puedan ser, no nos atrevemos a argumentar en este sentido puesto que tales cuestiones exceden a nuestro ámbito de trabajo, aplicados e incluso resultar beneficiosos y necesarios en algunos otros sectores económicos, pero con respecto a la escuela no se ha comprobado, ni teórica, ni empíricamente, la existencia de correlación o correspondencia entre modernización y desarrollo económico y social. Tampoco se ha comprobado que el proceso de aprendizaje sea de mayor calidad en escuelas privadas que en las públicas. Sería muy peligroso afirmar que los alumnos aprenden más y las escuelas son mejores cuando existe intervención del Estado en la educación, porque esto tampoco ha sido comprobado. Lo que sí parece cierto, por el contrario, y sobre ello parece existir consenso, es que la «imagen» de la escuela depende de un sin fin de variables: proyecto educativo, cultura y clima organizacional, etc. que difícilmente pueden ser influenciadas por la intervención o no del Estado.

La aplicación de políticas neoliberales a la escuela podría entenderse como un intento de generar un mercado de bienes culturales en el que cada uno se serviría de acuerdo a sus apetencias, pero también, no puede olvidarse, en base, como en cualquier mercado, a sus posibilidades. Ello supondría la exclusión del acceso a la educación de quienes no poseyeran los medios apropiados. Piénsese que los bienes culturales no se prodigan en exceso, no están, en ocasiones, al alcance físico y geográfico de todo el mundo, suelen ser costosos y tienen una rentabilidad escasa, diferida en el tiempo y difícilmente cuantificable.

En definitiva, podemos concluir después de esta larga reflexión, que la escuela se encuentra, hoy día, sometida a las fuertes presiones de intereses diversos y, en muchas ocasiones, contradictorios. Eso podría explicar que el escaso cambio producido en nuestras escuelas para adaptarse a las condiciones de la postmodernidad se deba a la resistencia al cambio que opone ella misma como defensa de su propia existencia. No cabe duda de que si esto fuera así, es posible que la resistencia al cambio estaría alentada por todos aquéllos que, por unas razones u otras, desconfían de las bondades de los planteamientos neoliberales y ven en ellos una manera de hacer desaparecer la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, F (1993): «La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo aumentar la autonomía profesional en tiempos de cambio», en *Revista Kirikikí*, núm. 30.

APPLE, M y JUNGCK, S (1990): «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula», en *Revista de Educación*, núm. 291.

- BELL, D (1992): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- BELLE, D (1991): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- BLOOM, A (1989): *El cierre de la mente humana*. Barcelona: Plaza Janés.
- BRAVERMAN, H (1985): *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. México: Nuestro Tiempo.
- BROUDILLARD, J (1993): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- DELEUZE, G y GUATTARI, F (1985): *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- DENSMORE, K (1987): *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- GIDDENS, A (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIDDENS, A (1995): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GOFFMAN, E (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Martínez de Murguía.
- HABERMAS, J (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HABERMAS, J (1991): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, A (1992): «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», en *Revista de Educación*, núm. 298.
- HARGREAVES, A (1993): «La reforma curricular y el maestro», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 211.
- HARGREAVES, A (1994): «La importancia de vivir en la frontera», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 233.
- HARGREAVES, A (1994): «La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza», en *Revista Kikirikí*, núm. 35.
- JAMES, P.D. (1989): *Intrigas y deseos*. Barcelona: Versal.
- JAMESON, F (1991): *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- MEAD, G, H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MERTON, R.K. (1992): *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económico.
- O'CONNORS, J, (1981): *La crisis fiscal del Estado*. Barcelona: Ediciones 62.
- OFFE, C (1990): *Contradicciones en el estado del bienestar*. Madrid: Alianza.
- PIORE, M y SABEL, M (1990): *La segunda ruptura industrial*. Madrid: Alianza.
- POPKEWITZ, T (1990): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- POULANTZAS, n (1973): *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*. México: SigloXXI.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1989) *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Grijalbo.
- TAYLOR, C (1994): *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- TOFFLER, A (1992): *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TUÑÓN DE LARA (1981): *Historia Universal*. Madrid: Labor.
- TURNER, B. S. (1991): «Teorías de la Modernidad y Postmodernidad», en HABERMAS, J.: *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Morata.
- VARIOS (1997): *Enciclopedia Salvat*. Barcelona: Salvat.
- VVAA (1995): *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- WEBER, M (1968): *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económico.

RESUMEN

Los cambios producidos en las últimas décadas han provocado la aparición de una nueva condición social que afecta a todos los órdenes sociales. Las escuelas como parte de la sociedad se ven igualmente afectadas por esa condición social. Ello les obliga a tener que adaptarse, y para ello deben realizarse cambios organizativos profundos, pero nuestras escuelas siguen ancladas en planteamientos obsoletos para las nuevas exigencias sociales.

Palabras clave: Postmodernidad, educación, transformación de la escuela, modificación curricular

ABSTRACT

Changes in the last decades have promoted the emergence of a new social condition which affects all social levels. Schools, as a part of society, are affected by that social condition. This situation obliges them to adapt themselves to the new social condition. To arrive to this adaptation deep organizational changes are necessary, but our schools keep tied up to obsolete approaches in opposition to the new social requirements.

Key wards: Postmodernity, education, school transformation, curriculum modification.