

Notas para una investigación: Relaciones entre orden social y participación en educación¹

ANTONIO BRETONES ROMÁN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El propósito del presente trabajo consiste en tomar conciencia de la necesidad de que las instituciones educativas y la escuela en concreto afronten los retos de los nuevos tiempos, lo que supone cambios importantes en el modo de entender la enseñanza y en las relaciones de poder de los agentes implicados (teóricos, administradores, profesorado, padres y estudiantes).

La tesis general que sostenemos se formula en el sentido siguiente: entre el orden político-económico y las demandas de la sociedad postmoderna debe haber un análisis profundo de los excesos de uno y otra, manteniendo lo que fuera deseable para la humanidad y la educación.

A lo largo del desarrollo de este artículo constatamos la crisis de crecimiento que se está dando en la sociedad y por ende en la educación; como alternativa defendemos unas estructuras escolares flexibles y participativas, un curriculum intercultural, la necesidad de la escuela pública y un modelo de profesor reflexivo y colaborativo. Todo ello abre nuevas perspectivas a la investigación educativa.

SUMMARY

The purpose of the current paper consist in taking into account the needs of educational institutions, and particularly, the needs of schools to face the challenges of new times. This will mean important changes in the way of understanding teaching and in the relations of power between the implied agents (theorists, administrators, teachers, parents and students).

¹ Parte de este trabajo fue presentado en el 2.º Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo, en Buenos Aires del 28 al 30 de julio de 1999.

The thesis we maintain is approached in a particular sense: between the political-economical order and the demands of post-modern society there must be a deep analysis of the excesses of each other, keeping what is desirable for humanity and education.

Along the development of this paper we are going to observe the growing crisis that is coming to our society and as a result to education. The alternative option we defend is to create flexible and participative school structures, an intercultural curriculum, the need of state schools and a model of teacher who will be reflexive and collaborative. The previous areas open new perspectives to educational research.

El Banco Mundial llama a la educación "una inversión en capital humano", lo que es, desde su punto de vista, un homenaje; pero en un informe reciente propone, como posibilidad, reducir los sueldos del profesorado en los países donde la oferta permita mantener el nivel docente.

(Eduardo Galeano, 1998, 184)

Introducción

Entendemos el orden social íntimamente relacionado con el orden o sistema educativo, de tal manera que éste es en gran medida un reflejo de las características fundamentales de aquél, siendo los problemas y retos de la escuela similares a los de otras instituciones; otra cosa es que en su evolución haya ciertos desfases, especialmente en periodos de cambios rápidos como el actual. Por otro lado la participación en educación significa para nosotros la clave principal para acomodar los sistemas educativos a los nuevos tiempos. Este binomio plantea el doble eje sobre el que se ha apoyado la educación y paralelamente la sociedad: reproducción-innovación, conservación-creación, continuidad-cambio; en cada época y en cada sociedad se ha dado mayor inflexión a uno u otro eje, aunque ambos son necesarios para que haya mejora social y educativa.

El propósito del presente trabajo, compartido con autores como Apple 1989, Hargreaves 1996, Gimeno 1998, Pérez Gómez 1998, Romano 1998, etc. consiste en tomar conciencia de la necesidad de que la escuela en concreto y/o las instituciones educativas en general afronten los retos de los nuevos tiempos, lo que supone cambios importantes en el modo de entender la enseñanza y en las relaciones de poder de los agentes implicados (teóricos, administradores, profesores, padres y estudiantes).

La tesis que sostenemos es ésta: entre el orden social moderno y las demandas de la nueva sociedad postmoderna debe haber un análisis profundo de los excesos de una y otra, manteniendo de ambas lo que fuera deseable para la humanidad y la educación.

Nuestro enfoque es crítico e integrador de lo que merezca conservarse y potenciador tanto de la cultura moderna como de la postmoderna; es decir, no se trata de rechazar o aceptar a ultranza una u otra mentalidad y práctica social sino de analizarlas críticamente, viendo aciertos y perversiones así como las consecuencias que se derivan para la educación a fin de encontrar caminos que hay que seguir haciendo.

El contenido que sigue lo hemos estructurado en torno a seis apartados. En todos ellos constatamos la crisis de crecimiento que se está dando en la sociedad y por ende en la educación; como alternativa defenderemos unas estructuras escolares flexibles y participativas, un curriculum intercultural, la necesidad de la escuela pública y un modelo de profesor reflexivo y colaborativo. Esto supone renovados intereses y grandes líneas de investigación para los profesionales de la educación.

El contexto de las relaciones socio-educativas

La condición social moderna, fundamentada en el pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX, entra en crisis a partir de los años sesenta según Hargreaves (1996), al ser incapaz de responder a las nuevas necesidades. Tanto en el campo político, económico y cultural como en el institucional, de la organización y personal ofrece aspectos positivos y negativos, como veremos más adelante; precisamente esa crisis ocurre cuando se inicia probablemente un nuevo periodo más radical de la modernidad o la nueva era postmoderna, la cual está aún por construir y puede ser causa o efecto de nuevas estructuras y tipos de relaciones.

La condición postmoderna, en efecto tiene varios significados, mientras que para unos es una fase radical de la modernidad en la que se acentúan algunos aspectos como el capitalismo del monopolio, para otros ofrece diferencias importantes por ejemplo el modo distinto y más rápido de la manipulación de la información. En ese sentido se la puede considerar como un proceso de continuidad y ruptura con la época precedente. La postura que adoptamos es la de no aceptar ni rechazar de manera absoluta una y otra mentalidad y práctica social. Por el contrario, consideramos que la comprensión de una y otra, su análisis y ponderación son necesarios para poder encauzar la orientación futura, tanto fuera como dentro del mundo de la educación. He aquí algunas características contrastantes:

La modernidad en el orden económico separa la familia y el trabajo, creándose el sistema fabril que culmina con el sistema de producción en masa y el monopolio capitalista, cuya finalidad es producir y obtener beneficios. En política mantiene el poder de decisión centralizado y busca el bienestar social. En el mundo de la organización se distingue por las pesadas burocracias jerarquizadas y segmentadas por especialidades; en lo personal hay un cierto sentido de pertenencia al grupo pero el coste es la pérdida de identidad, no cuentan las relaciones interpersonales y la vida individual queda marginada o alienada.

Por el contrario, en la postmodernidad la economía se caracteriza por el declive del sistema fabril, imponiéndose cada vez más las pequeñas producciones, según las demandas puntuales del mercado, el predominio del sector de servicios sobre el industrial, la producción de información e imágenes más que de cosas. Desde el punto de vista político, filosófico o cultural se pierde la certeza ideológica que proporcionaba la tradición judeocristiana, así como la certeza científica como única fuente de conocimiento válido, probablemente debido al avance de las telecomunicaciones. En el campo de la organización, hay descentralización del poder de decisión, menos jerarquización y especialización, la delimitación de funciones entre los profesionales está más diluida. Hargreaves (1996) emplea las metáforas de "mosaico móvil" para referirse a este nuevo tipo de organización frente a la de "cartón de huevos" que sería la moderna. Y en la dimensión personal el mundo postmoderno da prioridad a la potenciación del sujeto, pero por su falta de permanencia o de estabilidad pone en peligro las relaciones interpersonales.

Estos modelos que se producen en los campos de la política, de la economía, de la cultura y de la organización, llegan más tarde al mundo de la educación. El reflejo es claro, en la modernidad con la estructuración jerárquica y burocrática del sistema escolar y en particular de las grandes escuelas secundarias, su tamaño extraordinario, su fuerte especialización y su incapacidad para comprometer a las personas conectando con sus emociones y motivaciones. Por su parte, los nuevos tiempos ya están planteando retos urgentes a la institución escolar moderna, así los cambios acelerados y las innovaciones aumentan las funciones de ésta y produce la intensificación del puesto de trabajo del profesorado, la crisis de identidad ideológica y científica produce incertidumbre respectivamente en la identificación de los fines educativos y en la selección de los contenidos culturales del programa escolar. El futuro de la educación dependerá de cómo el sistema escolar resuelva estos y otros problemas de similar importancia.

En siete dimensiones analiza Hargreaves (1996) los problemas y dilemas que plantea la postmodernidad y que tienen consecuencias importantes para el mundo de la educación, a saber:

1. Economías flexibles, incluyendo también las organizaciones y la tecnología postmoderna. En relación con este campo las instituciones educativas tendrán que preparar al alumnado para la diversidad y la flexibilidad, pero también en la crítica de los procesos de producción y consumo.
2. La paradoja de la globalización. Acaso la dimensión más característica de la nueva era y en la que hay más acuerdo, afecta a las relaciones políticas, económicas, tecnológicas y de las comunicaciones transnacionales, a su mundialización (Castells, 1994). Esto provoca la duda y la inseguridad de las nacionalidades pudiendo producir reacciones etnocéntricas que den lugar a “curricula” nacionalistas, lo que impulsa a la necesidad de coordinar en ellos la cultura universal y la local.
3. La incertidumbre moral y científica. Esta incertidumbre invade también el campo del conocimiento pedagógico y de la práctica de los profesores, poniendo en cuestión el qué y cómo enseñar, lo que produce una inseguridad profesional que deberá mitigarse buscando una racionalidad consensuada o situada con los compañeros, sin olvidar la necesidad de reflexionar sobre los fines y las cuestiones morales de la docencia.
4. El “mosaico móvil”. Esta estructura organizativa, de colaboración flexible entre el personal docente desafía la departamentalización en los centros de enseñanza secundaria, presentándola como alternativa, aunque tiene también el riesgo de ser manipulada por los administradores.
5. “El yo ilimitado”. Con esta expresión se marca la importancia que cada día cobra la vida personal y profesional de los docentes, su biografía y el mundo de su afectividad que condicionan ineludiblemente su trabajo. Ello obliga a tenerlo en cuenta y buscar fórmulas de vinculación o coordinación entre ambas esferas; a respetar la zona de decisiones e iniciativas personales, que también tienen el riesgo de la autoindulgencia.
6. “Simulación segura”. Con esta dimensión se alude al peligro que supone para las escuelas y los profesores dejarse contagiar por el mundo postmoderno de la apariencia de las imágenes, la novedad tecnológica y la superficialidad frecuente en los medios de comunicación, dando lugar a una colaboración con el alumnado y los/as compañeros/as inauténtica.

7. Compresión del tiempo y del espacio. Esta es otra de las características omnipresentes en la época postmoderna, aunque el tema no es nuevo ahora se están reduciendo con los nuevos medios —fax, ordenadores interpersonales, internet, etc.— las distancias temporales y espaciales, dando también lugar a la vez que a nuevas posibilidades a riesgos en el mundo de la educación: de un lado, proporcionando mayores capacidades de intercambio y de otro, produciendo una sobrecarga en el trabajo, mayor estrés, así como reflexiones y decisiones atropelladas.

Responder a la pregunta ¿cómo funcionan los cambios en lo educativo? puede ser clarificador antes de entrar a ver como tiene lugar en algunas áreas o temas específicos.

El cambio es un proceso no un hecho aislado; la planificación evolutiva o abierta es mejor que la planificación cerrada; el cambio es mejor cuando combina estrategias de arriba-abajo y de abajo arriba, es decir, en sus interrelaciones con el contexto; y hay un consenso bastante generalizado que las personas claves de toda reforma son el profesorado. Cualquier cambio en educación hay que contemplarlo en el cuadro general de la lucha por la transformación y mejora de la sociedad.

Respecto a este último principio, la participación de maestros/as es más decisiva que los cambios arquitectónicos, que los introducidos en los materiales o en las formas de agrupar al alumnado. Esto es así, especialmente cuando se trata de cambios complejos y de larga duración. Para que esta participación de los enseñantes sean eficiente no basta con darles más conocimientos y destrezas técnicas sino contar con ellos acerca de cuales son sus deseos y expectativas: qué es lo que consideran que deben conservar y cambiar, no tanto para aceptar todo lo que piensan, sienten y hacen sino como un punto de partida serio.

Sin embargo los instrumentos políticos y administrativos no actúan así, sino que presionan a maestros/as y profesores para que aprendan nuevos métodos y destrezas técnicas, como si no diesen la talla o no fuesen lo suficientemente responsables y necesitasen más control.

Para los docentes la clave del cambio está en su carácter práctico, en el sentido más amplio del término, no sólo si funcionan los nuevos métodos y materiales que se les proponen sino también si se adaptan a su contexto, persona, finalidad y si va o no contra sus intereses.

Finalmente insistimos con Hargreaves en que todo cambio educativo debe tener en cuenta los deseos y expectativas del profesorado, pero los reformadores, en su lugar tratan de convencerles de la bondad del cambio, dándoles abundantes directrices de colaboración y perfeccionamiento continuo, y lo que se consiguen es ahogar el deseo fundamental de enseñar.

La práctica de la enseñanza (¿racionalidad técnica o racionalidad deliberativa?)

La práctica de la enseñanza no depende solo de la teoría o conocimiento disponible sobre ella (postura moderna) sino también de otros muchos factores contextuales (postura postmoderna); además entre el conocimiento y la acción están nuestras intenciones y aspiraciones, o sea la voluntad de alcanzar un ideal o de realizar un proyecto; este tercer componente de la acción educativa se relaciona por un lado con la idea de progreso (que es también una idea moderna) y, de otro lado con la afectividad del sujeto, que es el motor de la inteligencia, sin embargo frecuentemente ha sido olvidado por la modernidad, obsesionada por la objetividad del conocimiento y la mentalidad ideológica.

Otro rasgo esencial de la acción educativa es su apertura (Carr, 1996 y Gimeno 1995 y 1998), o sea que la acción educativa es un proceso cuyos resultados no pueden ser previstos con anterioridad ya que está influenciado por la libertad de las personas y el contexto; además su valor está también en la calidad del proceso y no sólo en el producto. Esta apertura es su grandeza y miseria, cuya contrapartida es una invitación a la participación de los agentes implicados en un proyecto ilusionante. Esto hace que la enseñanza se presente como una actividad dilemática o conflictiva (moral), en el sentido que hay diferentes opciones de mayor o menor transcendencia para los sujetos, tanto en los fines, como en los contenidos y los medios para su desarrollo, exigiendo tener que reflexionar, sopesar, elegir y decidir. Por consiguiente la tarea de los profesores tiene una clara dimensión artística y creadora, cuyo límite será no caer en la improvisación; de ahí la necesidad de una planificación flexible que proporcione un mínimo de dirección.

Por otro lado, reconociendo que la enseñanza es ante todo una relación comunicativa entre profesor/a y alumnos/as, hoy la situación educativa se complejiza de tal modo que incluye otras tareas no comunicativas (de planificación y evaluación, de colaboración e investigación, dentro y fuera del aula, de relaciones internas y externas, de responsabilidad personal y compromiso social, siendo necesaria, por tanto, la concurrencia de diferentes profesionales, así como la participación y control de la comunidad.

Las funciones de la escuela (¿universalismo o relativismo cultural?)

El programa educativo de la modernidad puede resumirse en las finalidades de formar la personalidad del sujeto, al hombre culto, al ciudadano democrático, al trabajador competente y en el principio de universalizar estos bienes a todas las personas, porque se consideraba que la educación era

lo más importante para el progreso individual y colectivo, emancipándolas de las ataduras del orden social premoderno (Carr, 1995 y Gimeno, 1998); pues bien, dicho programa educativo no se ha agotado todavía; otra cosa es que se haya realizado con más o menos éxito pedagógico. Así, la función cultural de la escuela ha olvidado con frecuencia la dimensión creadora (que lleva implícita no sólo la revisión de la cultura sino también la transformación del sujeto) a favor de la transmisora (conservar lo mejor de ese patrimonio cultural); la relación sujeto-cultura ha sido unilateral, poco activa, sin tener en cuenta el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas del sujeto. Por otra parte la calidad de la educación depende de la representatividad del *currículum con respecto a la cultura objetivada y de la profesionalidad de los profesores*, que deben ser personas cultas.

Algunos de los problemas o debates que nos ha dejado la modernidad con respecto a la función cultural de las escuelas son: a) La función cultural va más allá de la asimilación de los contenidos culturales objetivados, tiene otras funciones reproductoras o socializadoras, es decir esta finalidad principal debe ensamblarse con las otras que hemos indicado. b) No todos los procesos de reproducción son de reflexividad consciente sino que hay otros procesos inconscientes y reales que constituyen el llamado *currículum oculto*, que con frecuencia opera en contra del *currículum oficial*; como ha analizado Pérez Gómez (1998) la escuela es una encrucijada de culturas —científica², académica, institucional, social y experiencial— dependiendo de todas ellas el aprendizaje de los alumnos. c) La cultura para transmitirse necesita codificarse en textos escritos, los cuales son diferentes interpretaciones de la misma, para evitar los sesgos en el *currículum* como proyecto cultural es conveniente buenos y variados textos. d) En la reproducción de la cultura siempre es necesario el debate y la crítica, lo que contrarrestará cualquier actitud fundamentalista y permitirá su reconstrucción o cambio (continuidad entre pasado y futuro). e) Otro de los grandes debates del legado moderno es como establecer el nexo entre el sujeto y la cultura, como realizar el trasvase de la cultura objetivada a la cultura subjetivada, es decir como alcanzar un aprendizaje experienciado o significativo, porque el sujeto cultivado no es el que repite un texto sino el que ha quedado transforma-

² La cultura científica, intelectual o alta cultura, llamada por Pérez Gómez (1998, pp. 76-78) cultura pública y también cultura crítica; pues bien uno de los requisitos en su elaboración es el contraste público entre expertos, se desarrolla al amparo de la modernidad y dentro del paradigma de investigación positivista. En relación con ella la función educativa de la escuela actual —que fue uno de sus baluartes— reside en huir de los extremos positivistas y universalistas (modernos) y del relativismo moral y localismo cultural (postmodernos) para optar por el interculturalismo democrático y la subjetivación o potenciación del sujeto.

do y con capacidad para transformar la cultura. f) En la época postmoderna se acentúa cada vez más, la educación para el ejercicio de una profesión, ignorando o subordinando los aspectos más humanizantes del programa educativo moderno a los intereses económicos y empresariales.

La interpretación que hace la postmodernidad del concepto de cultura es distinto y supone nuevos grandes restos a la escolarización. El carácter universal y valioso de la cultura (occidental) es otro rasgo de la modernidad que se cuestiona fuertemente con el concepto antropológico de cultura que ha introducido la postmodernidad. El cual consiste en que la cultura es todo (conocimientos, valores, formas de sentir y de pensar, normas, instrucciones, leyes, tradiciones de una sociedad o de un grupo humano), no hay una cultura sino muchas culturas, en principio todas igualmente valiosas. Este relativismo cultural tiene importantes consecuencias para la escolarización, en particular en la selección contenidos culturales del currículum.

La primera consecuencia es que además del currículum explícito u oficial hay otro implícito u oculto, como hemos indicado, constituido por la experiencia escolar en si y que en algunos aspectos puede reforzar o contradecir al primero. La segunda es que todos los conocimientos son igualmente importantes y merecen ocupar un lugar en el programa, pero esto es irrealizable porque el tiempo disponible es limitado. La tercera es que el concepto antropológico de cultura supone una recuperación para la escuela de la cultura popular y un acercamiento a lo local y a las clases sociales desfavorecidas.

Por otro lado, la cultura de un grupo social se nos presenta como una configuración, esfera o nicho con una serie de elementos semejantes y diferencias internas en los subgrupos y miembros que lo constituyen, de tal manera que un individuo puede pertenecer a varios grupos culturales en razón del genero, etnia, nacionalidad, etc.; además, las cultura evoluciona a consecuencia de sus contactos con otras, siendo otra característica, junto a las semejanzas y diferencias, el mestizaje. Unas culturas son más cerradas y otras más abiertas. Las sociedades actuales son complejas y culturalmente plurales y abiertas. Los tres dilemas que el relativismo cultural plantea a la educación, de acuerdo con Gimeno (1998, 198 y ss), son: ¿defendemos la cultura o al individuo?, ¿la cultura o las culturas? y ¿la dimensión reproductora o la creadora?

Admitir que todas las culturas son igualmente valiosas choca frontalmente con el concepto de currículum que es un proyecto común de mejora. En ese sentido el dilema está en optar o por un currículum común que recoja las mejores capacidades de la especie humana, susceptibles de ser desarrolladas luego en cada cultura o se elabora un currículum para cada cultura. La educación —ya lo hemos dicho— es reproducción cultural y creación de cultura. Y anteponer el respeto al individuo al de cultura, que es menos

esencial, facilitaría la construcción de un curriculum desde el respeto a la diferencia y el principio de igualdad.

Por tanto a la hora de construir un curriculum hay que partir de un concepto de cultura como un sistema abierto y plural con diferencias individuales y culturales que hay que atender, a partir de los elementos más valiosos y significativos pertenecientes a los diferentes grupos culturales, huyendo tanto del universalismo abstracto como del localismo estrecho, el texto recogerá toda la riqueza intercultural de la sociedad los temas derivados de fenómeno de la mundialización. Finalmente Gimeno ofrece lo que considera deberían ser las cuatro áreas básicas del curriculum en la postmodernidad:

- Un componente cultural semejante, que permitiese participar de la universalidad, propiciando la comunicación e integración entre las culturas, constituido por el conocimiento científico y su metodología.
- El predominio de la cultura inglesa, puede ser utilizado positivamente considerar el inglés como lengua universal, objeto de aprendizaje en las escuelas, junto con la informática cuya utilidad y expansión son incuestionables.
- Valores comunes deseables que no corresponden a ninguna asignatura concreta, pero que son imprescindibles cultivar y están relacionados con la moral, la democracia y los derechos humanos.
- Un lugar para lo local sin obsesión comunitaria. El curriculum debe dar entrada a lo específico de determinados grupos culturales, cuyos miembros se reconozcan semejantes entre sí y diferentes de otros grupos; ello por las razones anteriormente indicadas y en particular porque tienen derecho a un trato igual y no discriminatorio frente a otros grupos, pero sin llegar a hacer bandera de lo particular y lo local. Este cuarto componente del curriculum puede ser completado con la posibilidad que se les ofrezca a los padres y estudiantes de optar por determinadas materias y actividades escolares.

Política educativa (¿escuela pública o escuela privada?)

Este aspecto de la participación en la educación lo vamos a situar en el terreno de la realización de la política educativa (Carbonell, 1997; Gimeno, 1998; Pérez Gómez, 1998; Whitty, Power y Halpin, 1999) reconociendo que hay dos formas o modelos: el moderno o centralizado y el postmoderno o descentralizado. En el primero el Estado como representante de la sociedad democrática es el responsable principal de atender el derecho que tienen los ciudadanos a la educación y proporciona los recursos necesarios, la gestión y el control; delega en los profesores su realización concreta, sien-

do los productores del servicio educativo; los estudiantes son los beneficiarios o receptores de ese servicio, con muy escasa capacidad de decisión, sólo en cuestiones de detalle. Este modelo es muy criticado por considerar que el estado interviene demasiado, gasta mucho dinero y la enseñanza ni llega a todos ni es de suficiente calidad. Acosado el Estado, se retira y deja el protagonismo a las escuelas y a las familias, sustituyendo su papel de protector por el de garante último del servicio y árbitro de esas relaciones. Así surge un modelo alternativo, descentralizado y postmoderno, donde el poder de los receptores estudiantes y familias aumenta tanto a nivel de macropolítica como de micropolítica y la capacidad de decisión del profesorado disminuye, pues no cuenta con el fuerte respaldo del Estado.

Este modelo postmoderno y descentralizado, en el que se reivindica la enseñanza privada, por dar más libertad de decisión a los receptores o consumidores y por suponer más calidad en la educación, deja la puerta abierta al control del Sistema educativo a grupos de intermediarios que someten el funcionamiento de las escuelas a la lógica del mercado (rentabilidad, competitividad). Sin embargo, los defensores de la libertad de enseñanza en el sentido de la superioridad de la escuela privada frente a la pública, suelen olvidar cómo quedará atendido el derecho a la educación de las clases más desfavorecidas; tampoco está probado que la escuela privada ofrezca más calidad que la pública, si está probado que genera más estratificación social y formativa. Por tanto la escuela pública continúa siendo necesaria, ya que es la mejor garantía para el acceso a los beneficios de la educación de la mayor parte de la población y además porque al no ser discriminatoria de ningún sector social ofrece el espacio idóneo para desarrollar un programa común e integrador de la pluralidad social y cultural.

En este modelo postmoderno descentralizado del sistema educativo el papel del profesorado puede entenderse bien como el de un profesional al servicio del Estado o de la iniciativa privada, lo que no es conveniente al ser la enseñanza una actividad abierta que exige la toma de decisiones, bien como un profesional independiente de carácter técnico que no comparte las decisiones, o bien como un profesional especializado que se corresponsabiliza de la tarea educativa con otros agentes educativos. Gimeno (1998, 333) considera que esta último enfoque de la profesión docente es el adecuado, ya que la educación es una tarea no sólo abierta sino también es una actividad complementaria y superpuesta a la de las familias, con las que se impone una colaboración dialogada en la toma de decisiones. Este modelo de profesorado necesitaría, más que posibilidades de vo-

to, capacidades reflexivas y preparación para introducir la racionalidad política y moral en la práctica educativa.

El trabajo, el tiempo y la cultura del profesorado

Vamos a considerar tres temáticas que se sitúan en el área de la organización del centro escolar para ver como opera el cambio en la educación.

a) El carácter del trabajo del profesorado

El trabajo de los profesores es lo que hacen, la enseñanza, que está constituida por una serie de tareas típicamente humanas, estructuradas de una determinada manera con exigencias particulares frente a las de otras ocupaciones profesionales. El lugar donde lo realiza es la escuela, que tiene su importancia ya que ofrece unas determinadas condiciones y relaciones laborales. La imagen popular del trabajo del profesorado es en el aula, preguntando, explicando, orientando a los alumnos, corrigiendo sus actividades, etc. Sin embargo, su oficio abarca muchas tareas que van más allá de las del aula, a saber, corrección de exámenes, reuniones con los padres, sesiones de planificación con los/as compañeros/as, preparación de las clases y del material correspondiente, actividades de perfeccionamiento, etc. Es aquella una imagen demasiado restrictiva o infantil que no refleja ni la amplitud ni la dificultad de la tarea. Sin embargo, para los profesores su trabajo se ha complejizado extraordinariamente y para los expertos es cada vez más evidente que el trabajo de fuera del aula revierte en la calidad de lo que hace dentro de ella y, por tanto, en la mejora del progreso del alumnado.

Advierte Hargreaves (1996) que si el cambio del trabajo del profesor en estos últimos años es claro desde el punto de vista individual, sin embargo en el plano colectivo no se sabe cuál será su influencia en el desarrollo futuro de la profesión docente. Entiende que hay dos explicaciones, una positiva y otra negativa: la profesionalización y la intensificación respectivamente. La primera supone la mejora del oficio docente al necesitar más preparación para las nuevas y más complicadas funciones, más habilidad, más colaboración con los/as compañeros/as, y más capacidad de decisión; la segunda explicación se refiere a que el profesorado no está preparado para tales exigencias, ni tiene las condiciones adecuadas para ello, convirtiéndose en un ejecutor de planes y materiales de enseñanza elaborados por otros. Por su parte Whitty, Power y Halpin (1999) revisando las reformas

educativas descentralizadoras en cinco países —Inglaterra y País de Gales, Suecia, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos— consideran que la mayor profesionalización de los docentes figura como una de sus ideales y justificaciones, pero es la intensificación del puesto de trabajo lo que impera a nivel de los hechos.

b) *El tiempo*

El tiempo se puede considerar como uno de los rasgos más básicos y constitutivos del trabajo del profesorado. En los estudios sobre el cambio educativo, el perfeccionamiento del profesor en la escuela, en la implementación del currículum y el desarrollo del profesorado, el tiempo aparece como una de los principales factores que afectan a la práctica educativa. En efecto, se contempla el tiempo desde la escasez, el tiempo dificulta la programación rigurosa, necesitándose también para reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y los logros alcanzados en el proceso de enseñar.

Por otro lado, hay que considerar las varias concepciones del tiempo. Para Romano (1998, 42); "Los tiempos son muchos y muy diversos en función de las distintas sociedades, culturas, edades y sexos. Pues, los acontecimientos históricos no sólo se viven desde el punto de vista de la cronología sino también desde la praxis cotidiana". También considera que en la sociedad moderna, la mayoría de las personas viven en una relación dislocada con el tiempo, pero apunta que el dominio del tiempo parece esencial para cualquier proyecto que pretenda transformar las actuales condiciones de vida y de trabajo en el sentido de mejorar la calidad de vida de todos y no sólo de una minoría.

Por tanto, podemos distinguir entre el tiempo objetivo o técnico, que es la cantidad de la que se dispone, y el tiempo subjetivo, que es la percepción que se tiene del mismo, el cual varía de unos sujetos a otros y que en la enseñanza es diferente esa percepción para el profesorado y para directivos —más flexible o policrónico en el primero y más rígido, lineal o monocrónico en el segundo—. Precisamente esto da lugar a enfrentamientos y luchas entre la administración y los sindicatos de enseñantes, para ofrecer y conseguir más cantidad, lo que vendría a ser el tiempo político, en opinión de Hargreaves.

El tema del tiempo disponible por el profesorado tiene que ver directamente con la tesis de intensificación del puesto de trabajo, la cual consiste en que el tiempo docente está comprimido y tiene consecuencias degradan-

tes (mantenida por autores críticos como Apple 1989, Apple y Jungck 1990). Hargreaves (1996), apoyándose en datos empíricos de diversas investigaciones realizadas en escuelas elementales y secundarias, intenta desmentir o relativizar la radicalidad de dicha tesis.

Asimismo, relacionado con el tiempo dicho autor estudia dentro de la esfera emocional de los docentes el tema de la culpabilidad, sentimiento típico de éstos y que se produce a consecuencia de la forma en que está estructurado el trabajo del profesorado; los maestros se sienten culpables principalmente cuando creen que están lesionando los intereses de su alumnado, desatendiéndolos a causa de unas exigencias excesivas, así como de la inseguridad proveniente de la ausencia de unos criterios de actuación didáctica objetivos y consistentes.

c) En la cultura del profesorado

Se entiende por cultura del profesorado, sus pensamientos, sentimientos y formas de actuar, deseos y expectativas, actitudes y valores, costumbres o rutinas y, relaciones sociales y de poder (Hargreaves 1996 y Pérez Gómez 1998).

La incertidumbre o falta de criterios seguros para actuar en la enseñanza produce una cierta culpabilidad en el profesorado que además es inherente a ella, ya que es una actividad abierta que siempre puede hacerse más y mejor. Como acabamos de decir, en efecto esta incertidumbre se ve acentuada por la falta de certeza científica en general y en particular en los conocimientos educativos.

Esta falta de seguridad lleva al profesorado a buscar la reducción de la incertidumbre en comunidades pequeñas o subgrupos de compañeros que sirvan de apoyo mutuo, decidan objetivos comunes, y marquen los límites de lo realizable. Es la certeza situada o consensuada. La cultura de la colaboración tiene precisamente su base en la búsqueda de la reducción de la incertidumbre.

La colaboración entre los docentes es aceptada por todos —tirios y troyanos— bien como una solución organizativa a los problemas de la escolarización (perspectiva moderna), o bien como solución flexible a los rápidos cambios (perspectiva postmoderna), y ello tanto en el mundo de la educación como en el empresarial y comercial. Sin embargo, en la colaboración no todo es positivo, por ejemplo en el afán de desterrar todo individualismo del profesor —que se suele ver siempre como negativo— se puede atentar contra su singularidad y creatividad.

En efecto la colaboración puede ser adecuada cuando surge de la necesidad espontánea de trabajar en común para resolver los nuevos problemas, o una carga si se trata de una imposición y reglamentación de la administración, que acaba convirtiéndola en una simulación segura, en una colegialidad artificial, siendo utilizada para mantener el control burocrático. Como el tiempo, la colaboración es objeto de lucha entre administradores y profesores. En torno a la colaboración pueden detectarse también algunos conflictos entre la modernidad y la postmodernidad que veremos más adelante.

Según varios estudios de casos realizados en escuelas elementales y secundarias (investigación cualitativa, basada en entrevistas a profesores/as y directores) se llega a la conclusión que la cultura de colaboración característica de la escuela secundaria moderna es la que se da entre los profesores reunidos en cuchitriles departamentales y que está orientada al enfrentamiento con otros departamentos para defender privilegios o lo que consideran su propiedad, son luchas por mantener o aumentar el poder que se tiene, a este fenómeno lo llama Hargreaves *balcanización*, y puede darse también en centros innovadores. Esta balcanización o enfrentamiento entre subgrupos puede ser, además de los departamentos por asignaturas, entre subgrupos afines al poder de la dirección o fuera de ella, entre el profesorado joven y el veterano, entre profesores de materias fundamentales y complementarias, etc. Por tanto, el cambio educativo postmoderno, debe crear pautas organizativas de colaboración flexibles y plurales en composición, duración y finalidad, es lo que llama estructura alternativa de "mosaico móvil", en lugar de aquéllas que tratan de imponer una colaboración artificial, burocráticamente controlada.

Destacamos unas reflexiones de dicho autor acerca del individualismo del profesorado, que ha llegado a ser considerado similar a la herejía, algo pernicioso para los fines de la escuela. Distingue tres tipos, de los que sólo el primero es negativo, a saber: individualismo restringido, individualismo estratégico e individualismo electivo. El primero supone el aislamiento y es debido en buena parte a las condiciones espaciales (edificios en forma de "cartón de huevo") y administrativas del trabajo. El segundo, es el que usa el profesorado para poder responder a las numerosas tareas e innovaciones, pudiendo llegar a considerar las reuniones con los/as compañeros/as como una pérdida de tiempo. Y el tercero es fruto de una opción personal libre, como una necesidad para crear y responder con eficacia a las tareas inmediatas como pueden ser la preparación de las clases o la atención personal al alumnado. El sistema escolar deberá ser tolerante con algunas manifestaciones del individualismo, respetando los aspectos positivos y erradicar las limitaciones y los abusos.

La reestructuración y el futuro de las reformas educativas

1. *Significados de la reestructuración*

Según Hargreaves (1996, 236) la escuela es incapaz de responder a las nuevas necesidades individuales y sociales de nuestra época por lo que se impone un cambio total en las estructuras organizativas, en los currícula y en el trabajo de los profesores. Precisamente en estos últimos tiempos para referirse a ese cambio profundo y alternativo al fracaso de las reformas habituales se emplea el término *reestructuración*.

La reestructuración toma varios significados. Para unos se trata de dar mayor autonomía a las escuelas y al profesorado, desarrollando una enseñanza para la comprensión; para otros es hacer un aprendizaje más activo y cooperativo, también puede significar dinamizar las escuelas, fomentando la investigación colaborativa y la participación en la toma de decisiones; y finalmente para otros la reestructuración consiste en ayudar al estudiante a utilizar su mente. El elemento común a todos los significados es el de redefinir las reglas escolares así como las relaciones de poder entre todos los agentes implicados, administradores, profesores, padres y estudiantes.

La reestructuración es importante porque las reformas educativas han fracasado. Este fracaso es debido, según Sarason (cit. en p. 265), a que no son globales, se olvidan de potenciar el desarrollo profesional de los docentes y no tienen en cuenta las relaciones de poder entre los agentes implicados. Por otro lado, las dos dimensiones fundamentales de la reestructuración son: las nuevas necesidades de aprendizaje del alumnado y creación de estructuras escolares más flexibles para satisfacerlas. Además, como señala Pérez Gómez (1998, 143), "las reformas del sistema educativo, tanto público como privado, están abocadas a la ineficacia porque son impuestas desde fuera y sin la voluntad y el consentimiento de los agentes involucrados".

Conviene estar prevenidos contra los usos inadecuados del término reestructuración: que unas veces se emplea para referirse a un aprendizaje centrado en los objetivos específicos, al servicio de los intereses empresariales; otras para utilizar un nuevo lenguaje en las reformas tradicionales de arriba abajo; y otras, de modo oportunista y cínico, para reducir los recursos de la educación y degradar las condiciones de trabajo del profesorado. Insiste Hargreaves en que el verdadero significado hace referencia a un cambio profundo tanto en las estructuras organizativas como en las relaciones de poder de los agentes personales, lo que supone, de un lado, algún tipo de colaboración entre el profesorado y, de otro, ponerla al servicio de un buen

aprendizaje, centrado en el desarrollo de las capacidades superiores del alumnado. Tampoco se debe olvidar que una cosa es la realidad de la reestructuración al implementarse y otra es la retórica de políticos y administradores.

En este sentido, las reformas descentralizadoras en el sistema de educación, no parecen mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la pérdida de control del Estado con respecto a las escuelas es más aparente que real, ya que suele imponer un curriculum más detallado y unos criterios de evaluación de los resultados, siendo determinados grupos minoritarios los más beneficiados con la posibilidad de elegir centro y de participar en su gobierno. Es decir, con la delegación del poder en las escuelas y la elección de centro por los padres, según demuestran algunas investigaciones al respecto, las buenas escuelas se llevan a los mejores alumnos y aumentan su calidad, mientras que las escuelas más deficitarias aumentan su degradación, precisamente las frecuentadas por los hijos de las capas bajas de la sociedad (Gimeno 1998, 255; Whitty, Power y Halpin 1999).

2. *Reestructuración y colaboración*

Contemplar la reestructuración como la reconstrucción de las relaciones de poder entre los agentes personales de la educación, lógicamente quiere decir que éstas deben de organizarse en torno a los principios de colaboración y de colegialidad pero no sobre los de aislamiento y jerarquía. A pesar de que la reestructuración tenga varios significados, en todos ellos está presente el principio de colaboración, convirtiéndose en una especie de metaparadigma en el sentido de que se acude a él para cualquier tipo de cambio educativo que se quiera implementar. No obstante la colaboración, afirma Hargreaves 1996, tiene sus aspectos positivos y negativos.

Entre los aspectos positivos señalamos: proporciona moral, ofreciendo apoyo mutuo ante las dificultades; aumenta la eficiencia, evitando las duplicaciones en el trabajo; mejora la calidad de la enseñanza y por ende la del aprendizaje; reduce el exceso de trabajo mediante el reparto de tareas; produce mayor capacidad de respuesta ante las innovaciones procedentes del exterior; en fin produce mayor capacidad de reflexión sobre la propia práctica y la de compañeros/as. Entre los aspectos negativos se pueden señalar: que sea cómoda, utilizándola para aquéllas áreas más seguras o menos comprometidas; conformista en el sentido de que puede cosificar al grupo y ahogar la individualidad de sus miembros; artificial, poniéndola al servicio de la administración para realizar decisiones ajenas; y cooptativa,

es decir cuando se busca el asentimiento de los profesores con la reforma educativa (“colaborando con el enemigo”).

Por tanto, no sólo la reestructuración puede desvirtuarse y ser negativa sino también la colaboración puede serlo como uno de sus principios fundamentales, lo que significa que la colaboración es necesaria pero no suficiente para realizar una reestructuración verdadera. En una y otra es muy importante saber quien la controla, quien participa y cuáles son sus fines. En todo caso hay que hacer una opción fundamental entre la reestructuración basada en el control burocrático y la reestructuración basada en la potenciación profesional de los docentes que respalda las iniciativas de éstos (Pérez Gómez 1998, Bonavía y Quintanilla, 1999).

3. *Dilemas que la reestructuración debe resolver*

Algunos dilemas que deben resolverse para acometer la reestructuración de cara al siglo XXI son los siguientes (Hargreaves 1996, 272 y ss.; Fullan y Hargreaves 1997).

Una de las características de la postmodernidad es el pluralismo cultural, es decir que los grupos tradicionalmente marginados de los centros de discusión y decisión demandan —y tienen derecho a— ser oídos y participar (voz), uno de estos grupos es el de los/as maestros/as frente a los expertos y administradores. Para comprender su trabajo no basta con observar su comportamiento es necesario permitir que se expresen; pero al mismo tiempo es conveniente, para que haya un coro y no una cacofonía de voces, aunar voluntades en un proyecto común. La reestructuración educativa debe armonizar los dos polos de este dilema.

En las sociedades primitivas o sencillas bastaba con la confianza en las personas para enfrentarse a los riesgos, por el contrario en las sociedades complejas y de masas, no son posibles las relaciones interpersonales directas, por ello hay que confiar en la pericia de otras personas que no se conocen como complemento de la propia, es decir hay que confiar en el buen funcionamiento del sistema o proceso (en la mejora de la comunicación, en la participación en las decisiones, en el fortalecimiento de las relaciones con el exterior, etc.), recordando que el peligro o límite de las relaciones directas interpersonales en las organizaciones cooperativas y centros escolares pequeños (que Hargreaves considera premodernos y a los que ya no es posible volver como solución general) está en el paternalismo y el localismo, mientras que la confianza en un sistema abstracto o proceso en un centro grande el riesgo consiste en la excesiva reglamentación y burocracia.

La estructura se refiere a la reforma del trabajo del profesorado realizada desde fuera, poniendo el acento en la reforma del currículum, de la evaluación, del control externo e incluso en el perfeccionamiento del profesorado. Por otro lado, la cultura se refiere a la potenciación del profesorado para que pueda responder a los cambios rápidos y las innovaciones necesarias. Mientras que las reformas de las estructuras, suelen ser transitorias, superficiales y por ende sin eficacia, las reformas de las propias prácticas realizadas desde dentro por el profesorado en función de su experiencia y valores resultan más significativas, profundas y verdaderas. No obstante éstas tienen el riesgo de frustrarse por intereses personales y/o de departamento y, por otro lado, pueden no ser efectivas si no van acompañadas de reformas en la estructura. En este caso es mejor apartarse de estructuras tradicionales compartimentalizadas y preferir estructuras flexibles en el trabajo de los profesores.

La atención a los procesos colaborativos no debe impedir prestarla también a los fines; se debe participar, reflexionar y decidir sobre el “producto”, valores educativos que se pretenden. Siempre hay el peligro de que las decisiones sobre las metas se desconecten de las referidas a los medios, que los poderes centrales priven a maestros y profesores de esa irrenunciable tarea. La enseñanza para que sea educativa debe servir a los valores morales de justicia, igualdad, libertad y solidaridad. En fin que, los procesos y las deliberaciones y la toma de decisiones deben potenciarse mediante las reglas democráticas presididas por criterios éticos.

Por último recordar que la reestructuración de la reforma educativa que demanda la nueva sociedad puede estar al servicio del orden establecido, siendo la continuación de los poderes centrales en las escuelas, enmascarando reformas de arriba abajo; o puede servir para potenciar el desarrollo profesional del profesorado, siendo éste quien tome la iniciativa en los cambios educativos, así como para facilitar la participación de la diversidad y singularidad de variados agentes implicados e implicables en la educación. En todo caso la reestructuración no es el final sino el principio del camino, y no se trata de imponer un modelo, sino de ofrecer varias opciones para que se elijan y adapten las más pertinentes.

En resumen: 1) no es suficiente con que el profesorado participe en el diálogo, sino que es necesario aunar esfuerzos en un proyecto educativo común; 2) tampoco basta con establecer relaciones interpersonales con los compañeros más cercanos dentro de una organización, sino que —ante su inabarcabilidad— hay que confiar de entrada en la pericia de aquéllos más lejanos así como en las bondades del sistema; 3) se deben coordinar reformas desde fuera (“estructura”) con las reformas desde dentro (“cultura”), o

estrategias de arriba abajo con otras de abajo arriba, aunque aquéllas son, en opinión de estos autores, transitorias y superficiales, y éstas más significativas pero tampoco exentas de peligros; y 4) hay que atender a la colaboración y toma de decisiones tanto en el proceso como en los fines, es decir sobre cuestiones importantes acerca del qué y para qué de la enseñanza, y ello mediante procedimientos democráticos y criterios morales.

Conclusiones

En primer lugar, como anunciamos al comienzo de esta trabajo, la conveniencia de armonizar la continuidad de la modernidad con el cambio de la postmodernidad, evitando los excesos de una y otra, por ejemplo el racionalismo exagerado de aquélla y el relativismo paralizante de ésta.

En segundo lugar, más allá de la Reestructuración, el futuro se situará en el modo de acometer los conflictos, en la negociación entre el control burocrático y la potenciación profesional de la autonomía del profesorado. O sea, en un debate importante en torno a la profesionalidad del profesorado y en el que se pone en juego el ser o no ser de la docencia, así como la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Hay que vivir el cambio no sólo como un problema sino como una posibilidad de mejora, como algo sustancial con la vida social y educativa, una oportunidad para la deliberación, toma de decisiones sustantivas y colaborativas y asunción de responsabilidades. Esto exige —como dice N. Blanco en el Prólogo de la obra de Hargreaves (1996)— tener claro no sólo en qué mundo vivimos sino también qué mundo queremos.

En tercer lugar, si todo esto es así, si la enseñanza es una actividad profundamente humana y abierta, si la escuela tiene una misión no sólo transmisora de cultura sino también transformadora de los sujetos, si el profesorado es la clave de las reformas, si el trabajo del profesorado es complejo e intenso, si se reclama mayor autonomía para las escuelas y si las demandas a la educación de la sociedad postmoderna son importantes y decisivas para el futuro de la profesión docente, resulta absolutamente necesario maestros/as formados al máximo nivel, tanto cultural como profesionalmente (Bretones, 1996), así como unas condiciones laborales dignas.

En cuarto lugar, recordar que a las puertas del siglo XXI la racionalidad tecnológica no es posible en la educación y en la enseñanza, su planificación cerrada es un continuado fracaso, la práctica educativa, el trabajo del profesorado y alumnos/as es un proceso abierto, porque es humano y tiene ver que con la libertad de las personas, imposible de prever el curso de la

acción y sus resultados; por tanto la racionalidad limitada es más adecuada para poder moverse en este mundo incierto e imprevisible de la enseñanza. Como señala Gimeno (1995 y 1998) estar inseguros no es estar desorientados, es reconocer la naturaleza social de la educación y sus componentes más genuinos, donde junto a las reglas técnicas juegan un papel más decisivo las motivaciones y aspiraciones de los propios actores, es dar cabida a la dimensión artística o creadora de los docentes, es ver más allá del aula y de la escuela desenmascarando el importante papel que tienen otras fuerzas socioculturales en el proceso educativo, es compartir la responsabilidad de la tarea educadora entre docentes, administradores, alumnos y padres.

En quinto lugar, la modernidad ha alcanzado un desarrollo científico y tecnológico muy superior al desarrollo cultural, moral y social de las personas. El programa educativo de la modernidad aún no se ha cumplido ya que hay en el mundo muchos jóvenes sin recibir los beneficios de la escolarización y no todos los que asisten a la escuela reciben una buena enseñanza. El gran reto pedagógico de la escuela de realizar el trasvase de la cultura objetivada a la cultura subjetivada transformadora continúa resultando difícil, pero a lo largo del siglo XX se han realizado experiencias exitosas y democráticas en las que se debe insistir (Apple y Beane, 1997). En la postmodernidad la función educativa de la escuela se complica aún más, al hacerse la población escolar más heterogénea, debido a que se ha ampliado el concepto de cultura hay que atender en el curriculum a la interculturalidad.

En sexto lugar, la influencia del mercado en el sistema de educación pública es innegable y como en el mercado hay ganadores y perdedores, pero para que los ganadores no sean unos pocos bien situados y superen ampliamente en número al de perdedores, es necesario tener en cuenta no sólo los resultados del sistema sino también revisar los procesos, armonizando lo universal con lo particular y haciendo de la escuela y del aula una experiencia profundamente democrática, una experiencia insustituible de educación ciudadana.

Finalmente, en un modelo postmoderno de política educativa descentralizada, la intervención del estado es necesaria, huyendo de los extremos del intervencionismo y la desregulación. La enseñanza no es un mercado. Debe respetarse la libertad para elegir el centro escolar, pero respetando el derecho de todos tener una buena educación. La libertad de unos pocos debe subordinarse a la libertad, justicia e igualdad del interés común de la sociedad.

Bibliografía

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. y Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula. *Revista de Educación*. 291, 149-172.
- Bonavía, T. y Quintanilla, I. (1999). Reflexiones en torno al constructo de la participación en las organizaciones. *Anuario de Psicología*. 30, 1, 65-84.
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de la participación en el aula*. Madrid: Universidad Complutense.
- Carbonell, J. (1996). Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía* 253, 20-26.
- Castells, M. (1994). Flujos redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: M. Castells *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 13-53.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno. En: AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Vol. I), Madrid, Paideia/Morata, 96-111.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa*. Morata, Madrid.
- Fullan, A. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla, Publicaciones MCEP.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Vol. II) La Coruña/Madrid, Paideia/Morata, 13-44.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambian los profesores). Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Romano, V. (1998). *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida*. Hondarribia, Argitaixe, HIRU.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.