



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**EL CURRÍCULUM ESCOLAR
DILEMAS ACTUALES Y LÍNEAS DE CAMBIO FUTURAS**

BOLÍVAR, Antonio
Universidad de Granada

Revista
Profissão Docente



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMEN/ ABSTRACT

El artículo analiza algunos de los grandes dilemas acerca de qué currículum escolar debe tener la escolaridad y cómo organizarlo, así como alguna líneas del cambio curricular hacia dónde ir. Partiendo de que nos encontramos ante una imperceptible reconversión del sistema escolar, se plantea cómo resignificar los saberes escolares, los nuevos discursos de la diversidad y el multiculturalismo, en un escenario progresivamente fragmentado. Por su parte, las líneas del cambio sitúan la cultura que deba configurar el currículum, confiar en movilizar las energías internas de la escuela como motor del cambio, y después de habernos dirigido a la escuela nos hemos dado cuenta de que no se puede olvidar el trabajo en el aula.

Palabras clave: Currículum, cambio educativo, dilemas educativo, cultura escolar



Quiero analizar cuáles son las principales Agendas@ en el ámbito del currículum escolar, al final de la modernidad tardía que agoniza y en el nuevo milenio que hemos estrenado. Preguntarse por el currículum escolar es hacerlo por la función social de la escuela, eso sí cifrándose especialmente en qué conocimiento se transmite/debe hacerse y qué organización de contenidos educativos es más adecuada/defendible en la formación de los ciudadanos. Como dice Carlos Cullen (1997: 34), con motivo de la reforma curricular sudamericana, en realidad, un



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

currículo explicita, de alguna manera, las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad, lo que supone un cierto control social del conocimiento escolar. Esto implica que el currículo es: (a) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza-aprendizaje), presuponiendo un modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; (b) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y, por ello, un inevitable control sobre qué conocimientos deban socialmente circular en la escuela; y (c) una manera de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y prácticas sociales, es decir, sobre los fines sociales del conocimiento.

La característica definitoria de los conocimientos escolares, señala Cullen (1997: 35), es que socializan en conocimientos legitimados públicamente, con un determinado formato de organización. Justo por ello, siempre están necesitados de criterios que justifiquen su selección y legitimación. Por eso también, las eternas cuestiones del currículo son: ¿qué conocimientos/cultura es más valiosa seleccionar para la escolaridad?, ¿de qué modo organizarlo?, ¿qué prácticas de enseñanza-aprendizaje pueden ser más apropiadas?, o ¿qué formas de evaluación pueden captar mejor los efectos de la práctica curricular?

Estamos viviendo, de un modo imperceptible, una reestructuración o reconversión (como ha dicho Escudero, 1994) del sistema escolar. La extensión del ethos de la empresa privada a los servicios públicos (el llamado *new public management*), junto a una grave crisis del ideal republicano de escuela, están mudando lo que era el objetivo de la escuela pública: un modo de socialización común, integrador de la ciudadanía. Como señalaba en otro lugar (Bolívar, 2000b), acabamos el siglo XX un tanto desengañados de las grandes metanarrativas que daban identidad al proyecto educativo de la modernidad, o al menos con un debilitamiento de las bases ideológicas que lo sustentaban; y lo peor es que tampoco hay grandes alternativas de lo



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

que deba ser en el futuro, si no es Bpor lo prontoB la necesidad de oponerse a los renovados discursos de la calidad, procedentes de la ofensiva neoliberal, que substraen la educación de la esfera pública moderna para situarlo como un bien de consumo privado.

Históricamente el currículum nacional (o Aprogramas@ de enseñanza) tenían como misión Bmás que la movilidad socialB la integración y socialización política de los individuos, más allá de sus contextos locales o familiares. La escuela pública es hija del proceso de formación del Estado moderno. Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó en conjunción con la formación de los Estados modernos. Como han puesto magistralmente de manifiesto, entre otros, Ramírez (Ramírez y Ventresca, 1992) la escolarización de masas se produce, primariamente, con un asombroso isomorfismo ideológico y organizativo entre los diferentes países occidentales, como consecuencia del proyecto moderno de constitución de las Naciones-Estado, y no tanto de formación de la fuerza de trabajo o por demanda social: ALa escolarización masiva se convierte en un conjunto central de actividades a través de las cuales se forman los vínculos recíprocos entre los individuos y los estados-nación@. La educación se configura como el principal dispositivo para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación, como para compartir los fines y valores sociales.

La Aindiferencia a las diferencias@, que Bourdieu y Passeron (1964) denunciaran en su temprana obra, completado con su conocido estudio sobre la reproducción, dió lugar Bcomo repetidamente ha mostrado la sociología de la educaciónB, a reproducir las desigualdades. En una primera ola, motivó tenerlas en cuenta promoviendo una discriminación positiva: zonas de educación prioritarias o proyectos de compensatoria fueron algunas realizaciones, en los que se pretendía dar más a los que menos tienen. Pero también aquí se cebó la sociología de la educación



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

mostrando que la escuela no puede compensar las desigualdades de partida. Por ello, tras la eclipse de la vana pretensión de la igualdad de oportunidades, más postmodernamente, se propone ser sensible a dichas diferencias para, dada la incapacidad para superarlas, Aadaptarse@ a ellas. Como lucidamente analiza J.-L. Derouet (1998) diferentes lógicas sucesivas (lograr la igualdad por la diversificación, racionalizar la gestión para un mejor rendimiento, o satisfacción de los usuarios) han confluido en la autonomía de las escuelas, que Ben cualquier casoB introduce una seria Afractura@ en lo que fue el proyecto de escuela pública.

Si la educación universal, al final, resultó un fraude, pues bajo su universalidad se reproducían las diferencias sociales, sin posibilitar una integración real; sacando consecuencias de las promesas no cumplidas, el supuesto actual de reconocer las diferencias, puede dar lugar a reforzar, desde otras bases teóricas, la desigualdad de partida. De este modo, sin ser conscientes, se ha oscurecido la ideal republicano de la escuela como servicio público, que tenía como meta dar a todos, sin discriminación, la cultura y saberes generales y comunes, de modo que permitiera la integración de la ciudadanía. Ahora se induce a un currículum definido localmente por cada escuela y donde, frente a la igualdad de oportunidades, al menos formal, que se pretendió; cada escuela redefina el currículum según lo que considere Abueno@ para ellos. El referente cívico de justo para todos, se altera por un "bueno" para nosotros, cuando no por una lógica de eficiencia (calidad) en la gestión o imagen por los usuarios (López Rupérez et al., 1999; Escudero, 1999, Bolívar, 2000c).

Tras esta presentación/introducción, voy a organizar el discurso en una primera parte de análisis diagnóstico de la situación, seleccionando algunos (habría más) dilemas que nos configuran; para Ben una segunda y finalB plantear qué líneas sobre a dónde dirigirse parecen dibujarse en el horizonte inmediato.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

1. ALGUNOS DILEMAS DE NUESTRO PRESENTE ACERCA DE QUÉ CURRÍCULUM ESCOLAR Y CÓMO ORGANIZARLO

En un ensayo reciente de Bruner (1997) sobre la complejidad de los objetivos educativos¹ señala que nuestro tiempo está atrapado de contradicciones, que resultan ser antinomias, que aportan buena base para la reflexión, pudiendo convertirlas en elecciones para los tiempos cambiantes que se avecinan². Es más, los dos términos opuestos de las grandes verdades pueden ambos ser verdaderos. En esta línea, voy a plantear algunos de los dilemas de nuestro presente acerca de cómo organizar el currículum escolar. En efecto, creo que nos encontramos en una situación en que algunos de los fundamentos modernos que legitimaban las opciones curriculares de la escolaridad se han escindido, cuando no fragmentado. Por eso, en este final de la modernidad, se ha producido una redefinición de los discursos de la modernidad, que provoca un cambio de rumbo de las funciones del currículum escolar. Por una parte, afloran nuevos discursos (Hargreaves, 1996), por otra, mayormente, son redefinidos los viejos lemas por medio de nuevas producciones discursivas. Puede ser, en esta situación, una buena estrategia presentar el asunto como grandes dilemas.

1.1. Resignificar socialmente de los saberes escolares: La crisis del formato disciplinar como organización del contenido y tiempo escolar

Este dilema se ha planteado de modo cíclico, especialmente en momentos de reformas educativas, en variadas formas: el currículum escolar con una orientación instrumental (por ejemplo, preparar para una inserción laboral) versus el currículum como desarrollo personal (una formación cultural crítica) o con una función expresiva; en otra formulación, como qué se debe dejar fuera de la escuela y qué debe introducirse dentro para que los chicos vean un sentido al saber escolar. Es el viejo tema, de qué cultura debe configurar la experiencia escolar. Lo que sucede es que esta cuestión se sitúa hoy de modo nuevo ante la necesidad de que el currículum escolar conjugue la



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

orientación instrumental de preparación en contenidos académicos para etapas posteriores, con la formación profesional y laboral, y Bpor otroB acoja dimensiones propiamente educativas, ante los Adéficits de socialización@ de la ciudadanía.

Así, por un lado, nuevas condiciones más flexibles (postfordistas) del trabajo están llevando a las políticas educativas a reenfocar el currículum escolar a las nuevas necesidades de producción y preparación de la fuerza de trabajo. De ahí, por ejemplo, el pretendido nuevo auge a una orientación "vocacionalista" del currículum escolar, como la Formación Profesional. Por otra, se demanda crecientemente priorizar la función de socialización en lugar de la tradicional labor instructiva. Esta cuestión se alía con toda la reivindicación de la formación de la ciudadanía que, en el fondo, viene a recuperar lo que la escuela pública quiso ser en sus orígenes de constitución de la ciudadanía nacional, como está presente en las propuestas de Durkheim de la escuela pública republicana francesa (Bolívar y Taberner, 2000). Como diagnostica Xavier Bonal (1998: 177), "asistimos a una recuperación de la función expresiva de la educación y a una reducción de su carácter instrumental específico, a través de un discurso que refuerza la función de socialización escolar (y, por extensión, laboral) y los aspectos actitudinales de la formación del trabajador, su ductibilidad, su disposición al aprendizaje, su autonomía y capacidad de decisión, sus habilidades comunicativas y de relación, etc."

La historia del currículum, o del progresivo nacimiento y diferenciación de las disciplinas escolares, ha documentado suficientemente a qué responde el formato moderno de los contenidos educativos (Goodson, 1995). También desde el movimiento de Escuela Nueva, con sucesivas olas renovadoras posteriores, se ha ido poniendo de manifiesto la pérdida de significación social de la enseñanza escolar, al tiempo que su normalización escolarizada los aleja de las fuentes vivas de producción de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

conocimientos. Esto obliga a buscar cómo "resignificar socialmente a la escuela", que dice Cullen (1997).

Un primer intento de solución fue, en los setenta, la propuesta "interdisciplinar", dirigida a la integración de contenidos, que en muchos casos ha quedado como una yuxtaposición o confluencia de contenidos (algunas "áreas"), sin dar lugar a un nuevo corpus teórico integrado. Los intentos más loables fue plantear "núcleos intedisciplinares", a tratar durante un tiempo limitado desde la organización disciplinar de los contenidos, pero sin romper con ella. Por su parte, las "áreas" en Primaria y Secundaria responden más a una determinada lógica de organizar el trabajo escolar que a una verdadera integración interdisciplinar de los contenidos.

Por su parte la lógica del formato transversal querría responder a otro tipo de preocupación de la interdisciplinar: vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales que demandan una respuesta escolar, renunciando además explícitamente a la pretendida neutralidad de los contenidos escolares, al servicio de una ciudadanía educada. Aquí, como lúcidamente señala Cullen (1997), se cruzan distintos problemas: (a) No hay ni puede haber una trasposición directa de las demandas sociales específicas y los contenidos transversales. Estos, como todo contenido escolar, serán siempre una reconstrucción, mediada por los procesos didácticos. (c) Plantea especiales problemas didácticos y organizativos una transversalidad en los contenidos, al deber ser tratados horizontalmente en las diversas áreas curriculares. (b) Por último, hay, además, una transversalidad institucional: es asunto de práctica docente en su conjunto y no de los contenidos del aula;

Con esto se logra transferir responsabilidades, sin cuestionar el sistema político-social que los ocasiona: la escuela ahora debe cuidar la no degradación del medio ambiente, cuidar de la salud, tener comportamientos democráticos, trabajar por la paz, usar bien la sexualidad, dialogar con otras culturas, etc. Como dice Cullen (1997: 117):



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

AQue la escuela se ocupe de estos temas, nos parece necesario. Pero sabiendo que los problemas tratados no son escolares, sino sociopolíticos, y que la enseñanza de estos contenidos no puede descontextualizarse de sus reales causas y sus reales soluciones@. Para no cargar con nuevas responsabilidades educativas a las escuelas, que incrementen la vulnerabilidad de los profesores al entorno social, es necesario reconocer BentoncesB que esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras, ni el centro escolar puede responsabilizarse en exclusividad de la formación moral de sus alumnos y alumnas, a riesgo de atribuirle previsibles fracasos (y culpabilidades) que no les pueden legítimamente pertenecer en propiedad. Por eso, es preciso recuperar una cierta comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una nueva articulación de la escuela y sociedad o un Anuevo pacto educativo@ (Bolívar, 1998).

Además, estos contenidos tienen fuertes déficits para estar legitimados públicamente (universalidad, consenso, no controvertidos socialmente). Justamente por ello los docentes tienen grandes reparos para entrar decididamente en ellos. Además, todo el formato escolar heredado es disciplinar, por lo que no es fácil integrar esta dimensión que, aparte de contener contenidos propios (por ejemplo salud, o ambiental), apuntan al desarrollo de la subjetividad social. Por eso, quizás, "es la educación ética y ciudadana, que incluye la educación personal y social, la que puede condensar curricularmente este sentido más profundo de lo transversal" (Cullen, 1997: 133).

Este problema nos lleva a la cuestión epistemológica, didáctica y política de en función de qué parámetros seleccionar y organizar la cultura escolar. Conjugar la lógica disciplinar de las áreas/materias, con aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse; no deja de ser conflictivo, como cotidianamente vive el profesorado. Si aún no es posible romper del todo con la lógica disciplinar heredada de la modernidad, resulta ineludible también

partir de qué dimensiones de la experiencia humana son relevantes para la educación actual de la ciudadanía.

El diseño del currículum adquiere toda su gravedad cuando se divisa si en lugar de partir de las áreas curriculares heredadas, habría que dar la vuelta: qué pueden aportar cada una de las áreas de conocimiento a aquellos problemas que previamente hemos determinado como relevantes en la formación de la ciudadanía. La imposible resolución de estas cuestiones a nivel de diseño del currículum oficial, hace que se transfieran Ben función de una autonomíaB a los propios centros y profesorado. Para superar parte de estos problemas (inscribir la educación moral y cívica en un currículum disciplinar), Rafael Yus (2001) ha propuesto una organización de Educación global u holística que, aunque en el marco escolar, aspira a ampliarse al no formal.

1.2. Nuevos discursos de la diversidad y el Multiculturalismo

Sin duda responden a preocupaciones en nuestra actual coyuntura de la "modernidad tardía". Es uno de los dilemas que Bruner (1997) ha llamado la "antinomia del particularismo frente al universalismo", lo que en el prefacio a la edición española ha designado como "el desafío de poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local", entendiendo que tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia. En fin, se trata de qué lugar dar a las identidades de las subculturas que nos configuran, justamente en Bo, en oposición aB una época de globalización. Como señala Gimeno (1998: 233): "En una sociedad pluricultural que sea tolerante y democrática, si la asimilación es rechazable y la integración no fuese querida, habría que prever espacios (escuelas) específicos para cada cultura, para cada tipo de alumnos según sus identidades culturales. Para esta opción, el cruce o mercado libre entre culturas provocaría inevitables ganadores y perdedores en los procesos de mestizaje".



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

La escuela se justifica en cuanto haya un saber legitimado públicamente a enseñar. La modernidad entendió lo público como aquello que es universal, justamente por ser ciego a las diferencias. Hoy nos encontramos con la necesidad de redefinir lo "público" en modos que acojan las voces de grupos, ya no homogéneos. Si la práctica social de enseñar, como señala Cullen (1997), fue en la escuela pública normalizadora (uniformadora), con la función de homogeneizar al cuerpo social de ciudadanos, actualmente precisamos redefinir lo público. Pero no puede ser una salida mostrarnos incapacitados para la tarea, y en su lugar delegarlo para que sea definido por cada comunidad.

Lejos ya de políticas de igualdad de oportunidades, que la sociología crítica de la educación mostró idealistas, se trata ahora de adaptar el currículum a la diversidad (que en muchos casos es diferencia cultural, pero también asociada a desigualdad social). El célebre Informe Coleman de 1996 identificaba como causa principal de la desigualdad educativa la "privación cultural" familiar, por lo que era preciso intervenciones públicas tempranas y paralelas a la escolar, para "compensar" las carencias culturales de origen. Parece como si ahora, aceptando el diagnóstico de la sociología crítica (fracaso de grupos culturales y étnicos para integrarlos en la cultura común o dominante) se haya pasado al otro extremo: Aceptar como valor supremo sus propias características culturales, favoreciendo su desarrollo y cultivando su propia identidad, aún cuando contribuyamos a reforzar su discriminación, vista ahora como algo progresista: promover el multiculturalismo.

Con ello, o mientras tanto, se ha producido una imperceptible redefinición del discurso de la igualdad de oportunidades, entendida ahora como adecuación o reconocimiento de las diferencias. Como lúcidamente dice Xavier Bonal (1998: 192-3):

"La redefinición del principio de igualdad de oportunidades se aleja de los derechos de equiparación en las condiciones de enseñanza para situarse en el plano de la necesidad democrática del reconocimiento del pluralismo y de acogida a la expresión de las diferencias. El currículum y la pedagogía, para ser



justos, deben reponder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. Paradójicamente, el discurso educativo oficial se apropia de una vieja reivindicación de los movimientos de izquierda: la de la crítica a la imposición de la cultura dominante y a la falta de reconocimiento de las necesidades específicas de los grupos sociales marginados".

La palabra polisémica que sirve como paraguas para "ocultar" dichas desigualdades, apareciendo como progresista, es la "diversidad". Como sentenciaba Juan Manuel Moreno (Escudero y otros, 1997: 32): "En teoría, la diferencia se respeta e incluso se potencia, profundiza y desarrolla. La desigualdad, sin embargo, se combate e intenta compensar (...). Pero si se logra By no es difícilB hacer pasar la desigualdad como diferencia, en los centros educativos nos encontraríamos, irónica y paradójicamente, ya no sólo reproduciendo las desigualdades, sino respetándolas `democráticamente' como `hechos diferenciales' de individuos y grupos completos. Éste es, en síntesis, el riesgo oculto del sistema de medidas de atención a la diversidad". En otros términos también lo expresa Gimeno (1999: 67): "las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades".

El asunto es complejo y está a la orden del día, hasta tal punto que toca uno de los más célebres debates en nuestra modernidad tardía (Taylor y Habermas), dado que tiene un difícil anclaje en la democracia liberal. Habermas defiende una política de reconocimiento igualitario de los individuos pertenecientes a diversas culturas, frente a Taylor que apuesta por una política activa de reconocimiento diferenciado de las culturas minoritarias. Esto tiene su expresión en si se ha de defender un currículum común para toda la población, o el currículum debe ser expresión de los hechos, personajes, historia, lengua y costumbres del grupo étnico o cultural a que pertenece el alumnado. Y es que, como certeramente apunta Gimeno (1999: 71), "el derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sienten como tal trastoca el



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

edificio de ideas y prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándonos ante retos y dilemas no siempre fáciles de resolver".

Por eso hay que ser valientes para no caer, como han hecho algunos sectores de la izquierda, en creer que lo progresista y deseable es Bsin másB un sociedad multicultural (menos hablar alegremente de un currículum "intercultural" que, por ahora, es un proyecto ideal, mientras no tenga referentes sociales). Si bien es cierto, que la lógica de lo uno pretendió (como el marxismo) emancipar a toda la humanidad, en lugar de garantizar a todos la condición de individuo; ahora se cae en la lógica de lo diverso. Pero, antes, desde posturas de izquierda, siempre se entendió que estas culturas eran producto de divisiones sociales de clase, género o etnia, contra las que se debía luchar por superar/emancipar. Promover su conservación, entendimos, era un modo de reproducción y perpetuación.

Si en la tradición marxista cualquier discriminación se subordinaba a la desigualdad social, ahora las diferencias ya no son percibidas como clases sociales, sino como diferencias de género. A toda la tradición de estudios sobre la reproducción de clases sociales propia de los setenta, le ha sucedido en los ochenta la preocupación creciente por la reproducción de los géneros y transmisión del sexismo en el currículum escolar. La cuestión prioritaria ahora es cómo la escuela contribuye a construir lo masculino y femenino, reproduciendo el orden patriarcal por los procesos de transmisión curricular de los estereotipos de género, y BalternativamenteB qué tipo de currículum contrahegemónico podría contribuir a no reforzar los estereotipos sexuales.

1.3. De los programas modernos de cambio educativo a propuestas "minimalistas" en un escenario comunitariamente fragmentado

La literatura del cambio ha documentado suficientemente las razones y causas de los fracasos, conocemos también la debilidad de los procesos estratégicos de planificación, así como la necesidad de procesos culturales de implicación y



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

compromiso (Escudero y otros, 1999). En una larga odisea, del optimismo ingenuo de los sesenta hemos pasado al desencanto escéptico (cínico o realista) de los noventa, de un racionalismo que confía en que las buenas ideas pueden ser aplicadas fielmente para cambiar la práctica, ahora damos todo su valor a la dimensión personal y emocional del cambio (Hargreaves, 1998). Comenzamos la mitad de la centuria pretendiendo conocer cómo gestionar el proceso de cambio, y la acabamos pensando que el asunto es más turbulento, caótico y personal de lo que se pensaba (Bolívar, 1999). Si bien algunas raíces aparecen aún asentadas, las ramas son más frondosas de lo que se creía y algunos frutos han resultado inesperados.

En esta nueva centuria, nos encontramos BpuesB entre el desencanto Bcuando no cinismoB ante los grandes programas de cambio educativo, con sus correspondientes narraciones del progreso y la modernización, y la cultura del fragmento (los relatos personales en estudios de caso), propia de la postmodernidad. El final de milenio nos deja, en este campo, con un programa minimalista: un tanto desencañados de la racionalidad y bondad del sueño emancipador del cambio de la modernidad, contamos con escasas lecciones sobre qué hacer, más bien sabemos qué no debemos hacer si no queremos abocar a predictibles fracasos. De este modo, comenzamos el nuevo milenio siendo más humildes, casi volviendo a dónde habíamos partido, claro que ahora debidamente resituado: la cara personal del cambio y la densidad de cada caso en su contexto específico.

En la modernidad, normalmente, se ha entendido que cambiar la práctica educativa se hace en función de una propuesta curricular externa. Hay un documento de cambio, y Ba su luzB se juzgan qué aspectos de la práctica docente han de ser alterados, para hacerla congruente con los modos y metas expresadas en el proyecto. Se supone (el "prejuicio", diríamos hoy) que los que ocupan una posición superior necesariamente están mejor informados que aquellos que tienen que llevarlo a la práctica, por lo que las



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

innovaciones deban ser introducidas externamente. Pero, actualmente creemos que el foco de la innovación es el día-a-día de las acciones de los individuos en sus respectivos contextos organizativos. Las decisiones políticas se presentan avaladas por expertos, que vienen a la legitimarlas, usurpando la deliberación y discusión de los actores educativos. En último extremo, el cambio nunca dependerá de que se implementen innovaciones diseñadas externamente, sino de desarrollar la capacidad para llevar a cabo el cambio en las aulas y centros. Por eso, en su lugar, las políticas educativas deben dirigirse a capacitar a los actores locales a tomar buenas decisiones, dispositivos y conocimientos que apoyen la práctica, habilidades para analizar y responder a sus necesidades.

En este escenario fragmentado, los cambios dejan de dirigirse a proyectos planificados a gran escala, para Ben su lugarB tomar cada escuela como punto focal, unidad generativa clave de la innovación. El modelo de Afactoría@, largo tiempo dominante, en unas propuestas postburocráticas parece tocar a su fin, imponiéndose un centro más versátil, trabajo en equipo y colaboración, que supervive por su continua mejora. En último extremo, las propuestas en curso responden a una concepción Aorgánica@ de las escuelas, mediante formas comunitarias de vida, que introduzcan mecanismos de integración y cohesión en la acción educativa de la escuela. Esta reconversión afecta a elementos nucleares del sistema, como son los modos de enseñanza y aprendizaje, los roles y responsabilidades, y Bmuy especialmenteB las relaciones con padres y comunidades, confluyendo en el movimiento de reestructuración o reconversión del sistema escolar.

No obstante, podemos sospechar, que con estas ideas simplemente nos inscribimos en la ola actual del pensamiento político, contribuyendo BimplícitamenteB a la crisis del Estado social de Bienestar (y, por tanto, a la de la propia escuela pública). Como lúcidamente ha visto Nicolas Rose (1999) desde una visión foucaultiana, la



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

comunidad, más que la sociedad, se convierte en la nueva forma de territorialización del pensamiento político, un nuevo modo de gobernar la conducta de los individuos, apelando a sus compromisos éticos: "las organizaciones, actores y demás que antes se habían visto inmersos en las complejas líneas de fueras burocráticas del estado social son ahora inducidas para encontrar su propio destino. Además, al mismo tiempo, son hechos responsables Ben nuevos modosB de su destino y de la sociedad como un todo. La política es retornada a los ciudadanos mismos, en forma de moralidad individual y responsabilidad comunitaria" (p. 476). Este revival de la sociedad civil conduce (o es una manifestación de) a una cierta desresponsabilización del Estado en la educación.

En fin, sin querer entrar específicamente en el ámbito organizativo (aún cuando no cabe plantear mínimamente en serio un currículum sin afectar a dimensiones organizativas), el escenario organizativo diseñado por la modernidad ilustrada (red de Aestablecimientos@ de enseñanza que, de modo uniforme, contribuyen a la identidad ciudadana), ya no es/será el mismo. Nuevas tareas y demandas educativas están exigiendo espacios y tiempos flexibles, en una profunda reestructuración de los modos organizativos anteriores, con una versatilidad mayor. Los lemas recientes del management educativo apuntan a un rediseño postburocrático de los centros educativos, que los abocan a un escenario fragmentado: modos postfordistas de organización, caracterizados por la flexibilidad, adaptabilidad al cambio, colaboración, competitividad al servicio de la elección de clientes, descentralización y autonomía de cada unidad organizativa, aprendizaje conjunto y continuo, orientación hacia la resolución de problemas, innovación internamente generada, pocos niveles de jerarquía formal, etc.

En los contextos culturales y sociales cambiantes de nuestra modernidad tardía, Hargreaves (1996) ha explorado lúcidamente el Amalestar de la modernidad@, vivido en las estructuras organizativas heredadas, y su reflejo vivencial (ansiedad, estrés o malestar) en los docentes. Una organización escolar más flexible, que pueda hacer



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

frente a los problemas actuales, tendría unos límites departamentales más permeables, pudiendo el profesorado pertenecer a varios, un liderazgo compartido, estructuras menos jerarquizadas, ambientes de trabajo cooperativos. Todo ello supone, como reto, conseguir la vinculación de los agentes implicados en un compromiso por un proyecto conjunto. Una organización postburocrática del trabajo, se dice, es una Aorganización que aprende@, apelando a la propia responsabilidad de los implicados por su destino (y supervivencia). Por eso, se propone que las escuelas se configuren como organizaciones que aprenden, como forma de asentar debidamente la mejora, viéndose en el Aprendizaje Organizativo una respuesta prometedora a las continuas demandas de reconversión y una fuente organizativa de innovación y adaptación (Bolívar, 2000a).

Mientras tanto, para lograr una coherencia o articulación de la calidad del sistema, las políticas educativas de final de siglo Ben iniciativas surgidas por los gobiernos conservadores, pero seguidas por los laboristas (Blair o Clinton)B se han dirigido a incrementar la llamada "calidad" del sistema educativo por un incremento de la evaluación, en una especie de "estado evaluador", que dijo Neave. Un país central, como el Reino Unido, está ejerciendo de laboratorio para toda Europa. La evaluación del currículum de las escuelas, presentada como mecanismo de mejora, no deja de significar un control de las escuelas o centros (de ahí la medida de "resultados" obtenidos por los alumnos), donde BademásB es "accionada como soporte de procesos de responsabilización o de prestación de cuentas relacionados con los resultados educativos y académicos, pasando estos a ser más importantes de los procesos pedagógicos (que habrían implicado otras formas de evaluación)" (Afonso, 1999: 146).

2.)POR DONDE IR?: ALGUNAS LINEAS DEL CAMBIO CURRICULAR

Sin contar con vías expeditas que puedan conducir a la mejora escolar que, tras el cuestionamiento postmoderno de las certezas asentadas, continua siendo una práctica incierta; hemos aprendido Bno obstanteB algunas lecciones sobre los procesos que



podrían conducir a lo que pretendemos. Con todo, enseñanzas como Atrabajar unidos para mejorar@ o aprender a autoorganizarse; en el fondo, como ya apuntábamos, se inscriben dentro de los nuevos dispositivos de gobernabilidad de individuos y organizaciones, donde se apela moralmente a la responsabilidad de los propios actores por el buen funcionamiento de los centros escolares, induciéndolos a que sean más productivos, e imputando el fracaso o no consecución de los efectos deseados a los propios agentes. Pero si ya el motor del cambio no puede ser el sistema, sólo queda el recurso a los procesos y relaciones que mantengan los agentes. Eso venía a reconocer Hargreaves (1996: 269) cuando señalaba que: Ael principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican@.

2.1.)Qué cultura deberá configurar el currículum?.

La cuestión curricular clave es)en qué medida la educación puede contribuir a preparar a las nuevas generaciones para vivir en la nueva centuria?. Nos encontramos con la necesidad de releer la cultura académica, de modo que Bsuperando la compartimentación actual, heredera de las divisiones disciplinares de la modernidadB permita entrelazarla y organizarla para dar a los jóvenes una cultura que les posibilite tanto una comprensión interrelacionada de los hechos presentes y futuros, como saber qué hacer para actuar de modo ético. Estamos, pues, ante una reformulación de los contenidos de escolarización, y Bcon elloB del papel de la escuela y de su profesorado, que no sabemos BsocialmenteB cómo afrontar.

Acabamos igualmente el milenio con el dilema no resuelto de combinar una *política de la igualdad+ ilustrada, que exige un currículum común, con un Areconocimiento la diferencia@, que conduce a un currículum diferenciado. Se demanda fomentar la particularidad, frente a las pedagogías de la emancipación basadas



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

en una política de la igualdad, que Bal finalB han subordinado las diferencias culturales e individuales a una igualdad formal de los individuos. Desde el punto de vista moderno una Aescuela común@ es aquella que está abierta a todo alumno, ofreciendo sin discriminación una Aeducación común@ para todos. El respeto a la diversidad de valores y concepciones particulares de vida buena, no debiera implicar renunciar a unas normas básicas o no negociables que articulan el marco de una sociedad democrática liberal. Al fin y al cabo la escuela, desde sus inicios ilustrados, siempre tuvo como misión contribuir a dar una cohesión política (al tiempo que identidad cultural) entre la ciudadanía. Lo que sucede es que esta preocupación debe unirse hoy, en nuestras sociedades cada vez más multiculturales, a una tolerancia y respeto de la diferencia. En paralelo a lo anterior, desde las tendencias postmodernistas, se está reclamando un currículum que, en lugar de una visión uniforme, simple y homogénea de la realidad, presente una visión diferenciada, acorde con cada grupo cultural.

Por otro lado, de acuerdo con la tradición liberal ilustrada, es una herencia irrenunciable que la educación en una sociedad democrática debe promover la independencia y autonomía de juicio en los alumnos y alumnas, para que los futuros ciudadanos puedan pensar por sí mismos (capacidad para deliberar, juzgar y elegir). Frente a esta tradición individualista, que está tocando techo, actualmente nos encontramos, por una parte del pensamiento (comunitarismo), con una fuerte reivindicación de una dimensión comunitaria de la vida. Es necesario, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable (o placentera) la vida en común; conjugada con el reconocimiento de la diversidad sociocultural y diferencias individuales (Bolívar, 1998).

Entre una y otra alternativa: currículum común sensible a las diversas culturas que hay en la escuela o en el contexto social. Ni podemos caer en un multiculturalismo conservador, ni en un monolitismo cultural (como plantean conservadores para restaurar



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

la identidad nacional perdida), incorporar la pluralidad cultural, pero sin renunciar a un "mundo" común, a una política (no sólo educativa) de integración. Es verdad que esta política de integración ha significado, en muchos casos, una mera asimilación, con pérdida de la identidad; pero el derecho a la diferencia no puede ir en menoscabo del principio de igualdad. Es preciso, como dilema, conjugar la tensión entre universalidad y particularidad.

2.2. Movilizar las energías internas del cambio

Hemos asumido que el proceso de cambio educativo es intrínsecamente *complejo+, cuando no paradójico, ya sea por la teoría del caos o por el necesario propósito moral de los profesores, y B sobre todo B porque el sistema es no-lineal y endémicamente fragmentado. En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna de cambio (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En este contexto postmoderno, se aduce, como ya hemos señalado, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender. De este modo, se pretende Ben lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio B favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y B por ello mismo B pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Las nuevas formas de administración social de la educación tratan de argumentar que las soluciones dependen internamente de los propios implicados. Una vez que los programas verticales de cambio no lo han producido, sólo queda el recurso a la integración y coherencia horizontal. Dado que los programas de cambio no lo producen (Beer y otros, 1990), se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un proceso de autodesarrollo. Los cambios deben, así, iniciarse



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. Las estrategias de cambio pretenden promover una interconexión en roles y responsabilidades, tanto entre todas las partes de la organización como con los asesores externos en un plano de colaboración, para que pueda salir adelante, al reforzarse mutuamente. De este manera, se concluye que los propios centros han de determinar su propia transformación organizativa. La nueva lente con la que se divisa el cambio es cómo los actores de la educación (alumnos, profesorado y directivos, comunidad local) desarrollan la capacidad de cambiar.

La trilogía de Fullan y Hargreaves (1997) sobre Por qué merece la pena luchar en las escuelas viene a concluir que debemos pasar de que el sistema pueda traer alguna propuesta salvadora, o comenzamos por nosotros mismos unidos, o el asunto tiene poca salida; aún cuando los foucaultianos (Rose, 1999) denuncien que esto es un modo de hacerle el juego a la nuevas formas de gobernabilidad. Desarrollar las propias capacidades personales e institucionales está en el corazón del cambio educativo. Promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los propios agentes individualmente considerados, y especialmente de los centros escolares como organizaciones: *desarrollar la capacidad de aprender dentro y fuera, a pesar del sistema y de las circunstancias adversas+ (Fullan, 1998), parece ser la mejor salida. En fin, de pretender regenerar la educación desde arriba hemos pasado a pensar que sólo cabe hacerlo desde abajo. En ese sentido, la reforma educativa española de los noventa puede quedar como el último intento que aún confiaba en que el cambio puede ocurrir espontáneamente, gestionado desde arriba mediante el legislativo, sin reestructurar paralelamente culturas, tiempos y la propia profesión de la enseñanza.

2.3. Del aula a la escuela como organización y retorno:)Un viaje de ida y vuelta?



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Parecería lógico que si hacemos cambios curriculares a nivel de escuela es porque estimamos que tendrán un impacto positivo a nivel de prácticas docentes en el aula (enseñanza-aprendizaje). Lo que hemos dicho anteriormente se inscribe en la primacía otorgada a la escuela como unidad básica de cambio. Hemos creído que rediseñar los modos como están organizadas las escuelas, por sí mismo, podría provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad base de la formación, innovación y mejora. Pero, en la última década, a medida que las experiencias Abasadas a nivel de escuela@ han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente del aula y resultados en el aprendizaje de los alumnos; se han levantado suficientes signos de que la relación era, en extremo, simplista. Como dicen algunos ilustres representantes del tema: AHemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra@ (Peterson, McCarthy y Elmore, 1996: 119).

He analizado específicamente en otro lugar (Bolívar, 2001) los factores que han contribuido a, sin olvidar la dimensión de la escuela, centrarse en el aula. Con esto no querría yo volver al mito institucional Bdenunciado hace décadasB de separar artificialmente el campo de la organización escolar y el del curriculum; pero sí poner de manifiesto algunos cambios de acento. Posibilitar mayores márgenes de decisión y estructuras acordes a la mejora deseada, sólo puede provocarla a condición de que afecte Ben último extremoB a los modos individuales de llevar a cabo la enseñanza en el aula. Si los cambios estructurales a nivel organizativo parecían ser la condición sine qua non de cambios didácticos, hoy pensaríamos, al contrario, que innovaciones a nivel



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

didático (mejor práctica de aula) pueden exigir cambios organizativos (a nivel de centro), y no al revés.

La estructura, dicen Peterson, McCarthy y Elmore (1996: 151), no es la cuestión. Cuando estamos de acuerdo en que lo que pretendemos es mejorar cualitativamente las prácticas docentes, y sabemos lo que es preciso para generar estas prácticas, entonces podremos crear las estructuras que pudieran apoyar este aprendizaje y prácticas. Mientras algunos prefieren situar primero los cambios estructurales para cambiar la práctica docente, nosotros preferimos proyectarlos después. Se trata de comenzar por qué entendemos que son buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje, a continuación qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos, y Ben tercer lugar qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. En español diríamos que conviene no olvidar cuál es el auténtico carro, y cuáles los bueyes, para no poner uno antes de los otros, o Bmejor para conjuntarlos si queremos que marche.

Por qué la mayoría de los cambios no llegan a afectar al núcleo de la práctica educativa?. Podemos entender como *núcleo+ de la enseñanza el modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Sin duda este Anúcleo@ incluye también una reordenación de los centros, tales como distribución de las clases, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje y comunicarlo a otras partes.

Después de haber introducido muchos cambios estructurales en la gestión y organización de la escuela, nos hemos dado cuenta que no han llegado a afectar al núcleo de la educación, que parece permanecer, relativamente impasible, mientras se



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

van sucediendo múltiples cambios parciales a nivel de estructura u organización.)Como podríamos explicar el no cumplimiento de esta lógica expectativa?. Como señalaba gráficamente en un trabajo anterior (Bolívar, 1999: 210), habría un poderoso conjunto de factores mediadores intermedios (cultura organizativa, conocimiento y habilidades de los profesores) que son los que, de hecho, favorecen la continuidad de la práctica docente. A su vez, los cambios estructurales sólo tendrían una relación indirecta con esos factores mediadores.

En este contexto, se está resaltando también la otra cara del cambio educativo: cómo incide individualmente en las vidas (emociones, ilusiones, perspectivas futuras) de los profesores y profesoras como personas (Hargreaves, 1998, 2001). La teoría y la práctica del cambio educativo necesita penetrar en lo que es el corazón de enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor. El fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes tienen su propia historia de vida e identidad profesional. Esto conlleva no sólo tener en cuenta el conocimiento, valores y asunciones propias de la gente implicada, sino B más aúnB esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro. Los cambios educativos y reformas afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, a la pasión y emoción con que lo vivan, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, no puede reducirse a un conjunto de competencias técnicas.

La escuela pública ha sido hija del proceso de industrialización. Además, la expansión de la educación obligatoria ha tenido lugar, en la segunda mitad de siglo que finaliza, especialmente bajo políticas públicas del llamado Estado de Bienestar. Si, como sostiene Ben su trilogíaB Manuel Castells (1997-98), la revolución de la tecnología de la información ha supuesto una reestructuración del sistema capitalista de modo parecido al que, en su momento, lo fue la industrialización; esto significa Bpor



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

ahora, desde este ánguloB una reconversión del sistema escolar nacido de la sociedad industrial. La descentralización educativa es una manifestación, si no directa de la globalización, de una ideología (libre mercado) estrechamente ligada a ella, dice Carnoy (1999: 146). Al hacer responsables a los agentes locales de la educación que tienen a su cargo, la productividad y calidad Bse aduceB mejorará, al tiempo que el Estado se exime de responsabilidades en este terreno. Las políticas educativas occidentales se dirigen a incrementar la capacidad de autogestión de las propias escuelas, en el currículum, presupuesto u organización.

REFERENCIAS

AFONSO, A.J. Las políticas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal, Revista de Educación, n. 319, p. 135-153, 1999.

BEER, M., EISENSTAT, R.A. y SPECTOR, B. Why change programs don't produce change, Harvard Business Review, v. 68, n. 6, p. 158-166, 1990.

BOLÍVAR, A. Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998.

BOLÍVAR, A. Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis, 1999.

BOLÍVAR, A. Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000a.

BOLÍVAR, A. Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves del cambio@, en A. Estebanz (coord.): Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, p.17-36, 2000b.

BOLÍVAR, A. Qualidade Total. La educação não é um mercado, Pátio. Revista pedagógica, v. 4, n. 14, pp. 43-45, 2000c.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



BOLÍVAR, A. y TABERNER, J. Edición (Presentación y traducción) de Emile Durkheim A La enseñanza de la moral en la escuela primaria@, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, n. 90, p. 263-287, 2000.

BONAL, X. Sociología de la educación. Barcelona: Paidós, 1998.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: De Minuit, 1964.

BRUNER, J. La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997.

CULLEN, C.A. Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DEROUET, J.-L. Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en Francia, Revista Colóquio/Educação e Sociedade, v. 4 (octubre), p. 19-31, 1998.

ELMORE, R.F. Getting to scale with good educational practice, Harvard Educational Review, v.66, n. 1, p. 1-26, 1996.

ESCUADERO, J.M.)Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente, en J.M. Escudero y M.T. González (eds.): Escuelas y profesores:)Hacia una reconversión de los centros y la función docente. Madrid: Ediciones Pedagógicas, p. 7-33, 1994.

ESCUADERO, J.M. (coord.), BOLÍVAR, A., GONZÁLEZ, M.T. y MORENO, J.M. Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE/Horsori, 1997.

ESCUADERO, J.M. De la calidad total y otras calidades, Cuadernos de Pedagogía, n. 285 (noviembre), p. 77-84, 1999.

ESCUADERO, J.M. (ed.) y otros Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis, 1999.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A.)Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

FULLAN, M. The meaning of educational change: A quarter of a century of learning,, en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer, p. 214-228, 1998.

GIMENO SACRISTAN, J. Poderes inestables en educación. Madrid: Morata, 1998.

GIMENO, J. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, Aula de Innovación Educativa, n. 81 (mayo), p.67-72; y n. 82 (junio), pp. 73-78, 1999.

GOODSON, I. La historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1996.

HARGREAVES, A. The emotions of teaching and educational change, en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer, p. 558-575, 1998

HARGREAVES, A. Emotional geographies of teaching, Teachers College Record, v.103, n.6, p. 1056-1080, 2001.

LÓPEZ-RUPÉREZ, F., MUNICIO, P., PERALTA, M.D. y PÉREZ-JUSTE, R. Hacia una educación de calidad. Madrid: Narcea., 1999

PETERSON, P.L., McCARTHEY, S.L. y ELMORE, R.F. Learning from school restructuring, American Educational Research Journal, v. 33, n. 1, p. 119-153, 1996.

ROSE, N. Inventiveness in politics, Economy and Society, v. 28, n. 3, p. 467-493, 1999.

RAMÍREZ, F.O. y VENTRESCA, M.J. Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno, Revista de Educación, n.. 298, 1992.

YUS RAMOS, R. Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Antonio Bolívar

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja s/n
18071 Granada (España)
Tfno: 958-2957897
e-mail: abolivar@ugr.es

