

Volver a pensar la educación (vol. II)

Prácticas y discursos educativos
(Congreso Internacional de Didáctica)



© de la presente edición:
FUNDACIÓN PAIDEIA
y

EDICIONES MORATA, S. L. (1995)

ISBN: 84-7112-402-5 (Obra completa)

ISBN: 84-7112-404-1 (Vol. II)

Printed in Spain - Impreso en España

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE

VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN. (CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA)
VOL. I. POLÍTICA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Introducción por Jurjo Torres Santomé.....	11
Política, filosofía y educación	15
MUGUERZA, Javier: La indisciplina del espíritu crítico (una perspectiva filosófica).....	17
SOTELO, Ignacio: Educación y democracia.....	34
LLEDÓ, Emilio: Notas históricas sobre un modelo universitario.....	60
WEINBERG, Gregorio: La Universidad: encrucijadas y perspectivas. Una visión latinoamericana.....	71
ÁLVAREZ URÍAS, Fernando: La escuela y el espíritu del capitalismo.....	87
CARR, Wilfred: Educación y democracia: ante el desafío postmoderno.....	96
HOUSE, Ernest R.: La política educativa en una época de productividad.....	112
SANTOS GUERRA, Miguel Angel: Democracia escolar o el problema de la nieve frita.....	128
YOUNG, Michael: La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación.....	142
Cultura y educación	151
APPLE, Michael W.: La política del saber oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional?.....	153
ALFIERI, Lorenzo: Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles.....	172
BLANCO GARCÍA, Nieves: El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo.).....	188
CARBONELL SEBARROJA, Jaume: Escuela y entorno.....	203
TRILLA BERNET, Jaume: La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar.....	217
TORRES SANTOMÉ, Jurjo: La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción.....	232
CALVO BUEZAS, Tomás: La educación intercultural en una sociedad pluriétnica.....	254
SARUP, Madan: Hogar, identidad y educación.....	268
FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos.....	281
SACRISTÁN LUCAS, Ana: Apuntes críticos sobre feminismo y educación.....	294
ARNOT, Madeleine: Feminismo y educación democrática.....	307
Trabajo y educación	327
MORGENSTERN, Sara: El reparto del trabajo y el reparto de la educación.....	329
POSNER, Charles: El sector informal y la reforma educativa.....	342
RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge: Exigencias educativas de la producción flexible.....	371
SEGRE, Lidia Micaela: Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional.....	386
Notas biobibliográficas de los autores	401

VOL. II. PRÁCTICAS Y DISCURSOS EDUCATIVOS

Racionalidad y utilidad del conocimiento pedagógico	11
GIMENO SACRISTÁN, José: Esquemas de racionalización en una práctica compartida... ..	13
SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino: Límites del discurso didáctico actual.....	45
VARELA, Julia: El estatuto del saber pedagógico.....	61
Vivir y trabajar en las aulas	7
FRABONI, Franco: Un manifiesto pedagógico de la educación ambiental. Por qué y cómo el medio ambiente en la escuela.....	73
LEVIN, Henry M.: Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (<i>Accelerated Schools</i>).....	80

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista: ¿ Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?	96
SAN MARTÍN ALONSO, Angel: De la escuela como objeto a los sujetos escolares.....	119
JARES, Jesús R.: Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos.....	133
BELTRÁN LLAVADOR, Francisco: Desregulación escolar, organización y <i>curriculum</i>	152
Función de la evaluación	171
ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel: Valor social y académico de la evaluación.....	173
ANGULO RASCO, J. Félix: La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo	194
SIMONS, Helen: La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas	220
Repensar la función docente	243
ELLIOTT, John: El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular	245
LARSON, Magali Sarfatti: "Yo no soy tu madre... ". Retórica y realidad en una reforma escolar. (Notas para una investigación.)	273
MARRERO ACOSTA, Javier: La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado....	296
MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica.....	312
PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa.....	339
TEASLEY, Cathryn: Hacia una pedagogía para la diversidad en la formación del profesorado de California	354
CABELLO MARTÍNEZ, Ma. Josefa: Formación y autoformación de los equipos docentes en educación de personas adultas.....	366
ZEICHNER, Kenneth M.: Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar	385
Notas biobibliográficas de los autores	399

DESREGULACIÓN ESCOLAR, ORGANIZACIÓN Y CURRÍCULUM

Por FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, Universidad de Valencia

La desregulación de los sistemas públicos es un fenómeno creciente vinculado a las nuevas prácticas dominantes de la ideología del neoliberalismo económico; está asociada, en consecuencia, a la revaloración del consumo o, sería mejor decir, al reemplazo del ciudadano por el consumidor. El concepto puede verse en Dubiel (1993):

"En el marco de la política económica neoconservadora (...) el concepto representa todos los intentos de derrumbamiento del sector público. Funciones estatales, es decir, servicios públicos producidos por el Estado, se 'desregulan' o 'desinstitucionalizan' al devolverlos al sistema de economía privada competitiva." (Pág. 99.)

"Normalmente, el motivo a corto plazo para seguir estas estrategias fue la descarga fiscal. Sin embargo, la meta a largo plazo es la supresión de la capacidad de inversión estatal, es decir, la despedida del Estado de la responsabilidad de legitimidad respecto a la calidad de los servicios públicos." (Pág. 100.)

Cuando el sistema público del que se trata es el educativo, esta ideología se plasma en diferentes manifestaciones. En algún caso, toma cuerpo en conceptos preexistentes como el de descentralización escolar, que constituye una antigua demanda de ciertos colectivos sociales quienes aspiraban con ella a una mayor proximidad entre las instancias de toma de decisiones y aquellos que se verían afectados por ellas; la descentralización, no obstante, comporta cambios en los procesos mismos de toma de decisiones y en las instancias del control. En otros casos se manifiesta de manera más evidente en lo que los anglófonos han comenzado a llamar el derecho a la elección escolar; ésta sitúa a padres y alumnos como consumidores de servicios educativos y, en consecuencia, presupone su derecho a dictar las condiciones de la provisión. Sea de unos u otros modos, lo cierto es que el fenómeno se resiste a análisis simplificadores porque incorpora algunas de las contradicciones más patentes de nuestra sociedad, economía y política, así como del conocimiento organizativo o escolar.

La desregulación es una práctica de lenta progresión hacia el Estado mínimo, hacia las mínimas intervenciones del Estado en la dirección y control de servicios cuya provisión había asumido tradicionalmente y que ahora, ante su inhibición, quedan librados a las fuerzas del mercado. El efecto es calificado por Offe (1990) como "remercantilización administrativa" y consiste en

"permitir que aquellos sectores de la economía (...) incapaces de sobrevivir dentro de la forma mercantil por su propia fuerza caigan, según plan, víctimas de las presiones del mercado. Al mismo tiempo, se insta a esos sectores a que se modernicen, esto es, a que se transformen en bienes mercadeables." (Pág. 111.)

Ahora bien, la desregulación escolar a la que aquí se aludirá, va de hecho acompañada de otro fenómeno complementario y de signo contrario consistente en sobre- o hiperregular aspectos educativos no referidos a las formas de la escolaridad, a los aspectos materiales de la provisión del servicio, sino a la naturaleza misma de la "mercancía", esto es, al conocimiento o, si se prefiere, al *currículum*, entendido éste en un sentido amplio como el conocimiento académico sometido a procesos y mecanismos de selección, distribución y valoración social. Podría creerse que la desregulación de ciertos aspectos escolares y la hiperregularización de otros tienden a compensarse. No es así. Lo que ocurre en realidad es que sus efectos se suman resultando de hecho un mayor abandono a los mecanismos del mercado, porque la sobrerregularización de los aspectos curriculares coincide con la extensión de los principios y valores del conocimiento que son ya los dominantes en una sociedad cuyo funcionamiento económico (y, por tanto, el resto) obedece a las leyes del capitalismo. Dicho en otras palabras, se sobrerregula el *currículum* en un sentido unidireccional tendente a reforzar los mecanismos de la desregulación organizativa escolar y a erigirlos como valores democráticos.

La desregulación está asociada a otras cuestiones. Algunas de ellas le subyacen, tal como una cierta perversión de la concepción de democracia que extiende la idea schumpeteriana según la cual la instauración, consolidación o perfeccionamiento de la democracia política está ligada al desarrollo

económico capitalista, lo que podría llevar, y lleva a algunos,¹ a confirmar la desregulación estatal como un buen modo de cumplir con el precepto democrático y aún de mejorar su cumplimiento. Otras la manifiestan como la existencia de mecanismos de control y su naturaleza cuando están asociados a una situación desreguladora. Sólo a modo de ejemplo, señalemos que el menor control sobre lo escolar (vinculado a la supuesta autonomía de los centros), o su delegación en ámbitos de la sociedad civil (Consejos Escolares), que acompaña a la descentralización/desregulación organizativa, se ve compensado por otros mecanismos de control curricular como la proliferación de esfuerzos en la determinación de estándares para la valoración del conocimiento. Todas estas cuestiones se entretienen cuidadosamente en un velado pero persistente discurso social cuya difusión corre a cargo de medios de comunicación, literatura especializada, investigaciones *ad hoc*, contenidos de la formación del profesorado en ejercicio, etc. Además de lo que subyace a las regulaciones o lo que manifiestan, debe advertirse que no tratamos en todos los casos con objetos semejantes. Lo son sólo en su definición genérica; pero para su formulación precisa y por su naturaleza distinta e incluso contradictoria, según sean las acciones derivadas de su aplicación, cabrá hablar, por ejemplo, de reglas de exclusión, de selección, etc.² Todas ellas, no obstante, obedecen a una misma lógica reproductiva, como pone de manifiesto Negri (1992) en especial en las páginas 125 y siguientes, si bien éste es un desarrollo que excede a este escrito.

Una segunda acepción de la desregulación es la referida al ámbito laboral. En este sentido significa la tendencia a relajar las disposiciones o flexibilizar las estructuras que delimitan (y limitan) las condiciones de trabajo, los roles y, en consecuencia, la previsibilidad de las actuaciones laborales. Pero en este caso, si el objeto perseguido es ampliar la capacidad de competitividad de la empresa en el mercado, un posible efecto perverso del mecanismo consiste en trasladar las pautas de competitividad al seno de las empresas mismas y la correspondiente reivindicación por parte de los neoliberales de la vuelta al sistema de pago por resultados. Cada trabajador asume la responsabilidad de su trabajo, o, como mucho, del de su equipo, instaurándose múltiples centros de micropoder en constante lucha. En una tercera acepción, desregulación puede referirse a la destrucción de las reglas organizativas internas que definen la estructura de la organización.³ Lo que en nuestro caso resulta del mayor interés en relación con las reglas es el modo en que se vinculan y/o reflejan el contexto socioeconómico, es decir, ¿cómo se introducen, mantienen y reproducen las reglas en el seno de las organizaciones escolares? Y, a la vista de lo anterior, ¿qué implicaciones tiene en el seno de los centros escolares la progresiva desregulación organizativa?; en definitiva, ¿qué relación tienen las reglas organizativas con el *currículum*? El intento de aportar algunas claves para la respuesta a estas cuestiones constituirá, a partir de este momento, el objeto de nuestro trabajo.

La desregulación puede producirse por: a) desaparición de reglas; b) ocultación de reglas. Lo primero implica que las organizaciones quedan progresivamente a merced de las reglas del mercado (contexto socioeconómico); se trata de una desregulación en sentido estricto, coincidente en sus efectos con la primera acepción. Lo segundo implica que las reglas dejan de ser manifiestas porque quedan incorporadas en otros mecanismos de regulación que las hacen innecesarias o redundantes; éste es el caso de la hiperregulación del *currículum* frente a la desregulación organizativa. En este caso la desregulación es selectiva y afecta sólo a lo que podríamos llamar el tejido estructural de la institución, es decir, a su materialidad misma. En este punto conviene incorporar el concepto instituyente/estructurante de la organización:⁴ no se trata de que las organizaciones "posean" una estructura, sino que se instituyan estructurándose, esto es, dotándose de reglas y regulaciones. Ahora bien, si las estructuras son modos de relación (de hecho, conjuntos de relaciones) y dado que las relaciones organizativas son relaciones de poder en muchos casos (o en todos según Parsons), las estructuras tienden a reflejar/consolidar relaciones de poder y la estructuración es un proceso de lucha por la reconfiguración de tales relaciones. Eso no quiere decir que los motivos de la acción organizativa tengan que ser no-rationales. De hecho las reglas pretenden ser la manifestación de la racionalidad organizativa (véase Weber), esto es, de una visión de la realidad enraizada en una racionalidad. No obstante lo anterior, la fortaleza o debilidad de la organización no está en relación

¹ De ello puede verse un ejemplo reciente en Colomer, J. M. y Giner, S. (1993). Una revisión de la literatura al respecto puede encontrarse en Lipset y cols. (1993). Pero, como señala Cookson (1992), "el mercado es una metáfora de raíz darwinista mientras la democracia es una metáfora de raíz cooperativa" (pág. 302).

² A este respecto véase Beltrán, F., y, muy en especial, la obra de Clegg, citados en la bibliografía del final del capítulo.

³ La noción de "reglas" fue introducida por Clegg (Clegg y Dunkerley, 1980), quien identifica seis formas: 1- extraorganizativas, 2- técnicas, 3- de regulación social, 4- de reproducción, 5- estratégicas, 6- del Estado. Puede verse una extensa consideración a propósito de estas reglas organizativas, incluyendo diecisiete notas que las caracterizan, en Mills y Murgatroyd, págs. 17 y ss.

⁴ "La organización es la transmutación en tecnología, en 'quincallería', de la institución" (Enríquez, 1992, pág. 90).

directa al número de regulaciones organizativas; depende de la naturaleza de la organización. Una organización que requiera gran flexibilidad y capacidad de reacción (en términos ecológicos, rapidez en la respuesta adaptativa) deberá obedecer a menos regulaciones. Si las reglas tratan de compensar la complejidad previendo respuestas a situaciones estandarizadas, cuanto más compleja sea la organización podría pensarse que habrá de tener más reglas; pero el efecto real de esta sobrerregulación es una reducción de la complejidad por tipificación, lo que constituye una auténtica paradoja de las regulaciones organizativas. No será ésta, por cierto, la única que nos encontremos en el tratamiento del tema.

Institucionalización del mercado y organización escolar

Friedland y Alford (1993) destacan cómo existen diferentes órdenes institucionales en las sociedades occidentales contemporáneas cada uno de los cuales está presidido por una lógica central, "un conjunto de prácticas materiales y construcciones simbólicas" (pág. 182), que es donde se encuentran arraigados los principios sobre los cuales las organizaciones se erigen para mantener esa lógica cohesiva. Lo que no señalan los autores es que existen conflictos entre esas diferentes lógicas que se resuelven cuando alguna de ellas es capaz de integrar las contradicciones entre el resto y, explicando al conjunto, lo sostiene. La lógica institucional de la educación consiste en la extensión y generalización del conocimiento construido de acuerdo a los principios de la razón. Pero empieza a hacerse evidente que la nueva lógica institucional dominante, conformada por el neoliberalismo económico, requiere otros principios organizativos diferentes o que puede prescindir de los que hasta ahora habían estado, y todavía están, en uso. Las transformaciones institucionales traducen las nuevas relaciones sociales que a su vez serán reproducidas (o, mejor, recreadas,) por la institución. Las relaciones sociales, establecidas en torno al mundo de la producción, parecen girar en el presente en torno al consumo. No parece un despropósito citar al respecto al "viejo" Lefebvre (1972) cuando ya antes de la revolución del 68 escribía:

"en esta sociedad burocrática de consumo dirigido, la cultura es a la vez artículo de consumo, principio de intervención y organización, norma y regla. Ella se burocratiza por el hecho de que depende de enormes aparatos económicos y políticos. Esta dependencia de las organizaciones le asegura una especie de unidad y una forma de cohesión mientras que, en tanto que 'cultura', se dispersa, se parcela y llega a hacerse pedazos. Parece fin y es un medio, por la difusión de modelos, de una organización muy precisa de lo cotidiano. Individuos y grupos no sólo son 'integrados', así, a las empresas y a través de las empresas a vastas unidades productivas poderosamente estructuradas (organizadas y jerarquizadas). Son 'integrados' en una distribución de necesidades y satisfacciones obtenida por la manipulación de los consumidores. Estos son apresados en las formas y en el campo de acción de fuerzas sociales que dirigen tanto 'el hábitat' como la alimentación, la vestimenta, los espectáculos. Los fines aparentes (la cultura, la felicidad, el bienestar) son medios y los medios aparentes (el consumo, la producción para la ganancia, la organización) son los verdaderos fines. Por consiguiente, la organización no tiene otro fin, ni otro sentido, que mantener a su 'nivel' lo cotidiano. Y ello según criterios simultáneos de subordinación y de rentabilidad." (Pág. 138.)

Discurso que, no por "antiguo" deja de estar vigente, como demuestra Agnes Heller quien recientemente⁵ planteó, en una conferencia dictada en la Universidad de Valencia, el tema de las necesidades desde la perspectiva de la modernidad. En ella se refirió a la diferencia entre necesidades cualitativas y la cuantificación de tales necesidades, que reconoce como el mecanismo moderno de su satisfacción igualitaria, pero advirtiendo que "las necesidades radicales son las necesidades cuya satisfacción es puramente cualitativa" (pág. 28), y ello después de señalar que:

"el mundo moderno inventó la atribución meramente cuantitativa de necesidades. Esto, repito, fue también parte del activo. Sin embargo, y como consecuencia, la tendencia hacia la cuantificación se volvió omniabarcante y casi irresistible. Todas las necesidades fueron colocadas en la economía, toda la satisfacción de necesidades en la producción y distribución de ciertos activos cuantificables. La

⁵ "Retorno a la teoría de las necesidades", Valencia, documento transcrito provisionalmente por Angel Rivero y fotocopiado.

supercuantificación de las necesidades va ahora desbocada; sabemos que hay límites y aun así, la búsqueda de cantidad va *ad infinitum*".⁶

Es aquí donde entran en juego las transformaciones del puesto de trabajo, las llamadas Nuevas Formas de Organización del Trabajo que, coincidiendo con la instauración del Estado del Bienestar, comienzan a adoptarse en algunos países y ámbitos de la producción, pero que en el presente se están generalizando al resto, incluidas las organizaciones escolares. Tales transformaciones son el punto de confluencia de los diferentes mecanismos y ámbitos de la desregulación organizativa. Por la organización normativa de los medios, éstos "adquieren legitimación, pero no necesariamente eficacia" (Friedland y Alford, 1993, pág. 187). No siendo necesariamente eficaces los medios, desde una lógica dominante eficientista, se explica la inutilidad de lo organizativo, por lo que, resultando innecesaria la legitimidad organizativa, no se requieren regulaciones. Barcellona (1992) afirma que:

"Parece indiscutible que el núcleo de cualquier modernización tiene que ver con la organización del proceso de producción y con la forma del trabajo" (pág. 21). "En la fase actual, la llamada fase del tercer capitalismo y del agotamiento del conflicto entre capital y trabajo, la modernización se presenta en el terreno del proceso de producción como una generalización extrema del sistema de las relaciones funcionales y de la segmentación contextual de la prestación laboral: ahora parece incluso que el sujeto que organiza la conexión entre las técnicas productivas particulares es la técnica misma". (Pág. 23.)

Los cambios en las técnicas tradicionales de organización del trabajo (Braverman, 1974; Gaudemar, 1991; Coriat, 1982; Pollard, 1987) comienzan a apreciarse durante la década de los sesenta, y se van dirigiendo hacia una progresiva superación de la rigidez de las cadenas de producción, fundamentalmente mediante la reconversión del trabajador fijo (y fijado) en un puesto de la cadena, rotación en la realización de diferentes puestos y tareas, constitución de equipos de trabajo y cambio en los procedimientos de control y supervisión directa sobre el trabajo y su desplazamiento parcial a la decisión y responsabilidad del trabajador o equipo (mediante el procedimiento de verificar el cumplimiento de los objetivos de producción predeterminados). Las modificaciones señaladas parece que guardan cierta relación con las crisis de la demanda que exigen una permanente adaptación productiva a los cambios de aquélla (Castillo, 1988).⁷

La reestructuración de los puestos de trabajo, según el llamado postfordismo, afectará a lo escolar organizativo como en su momento lo hizo el fordismo y el taylorismo. De hecho ya lo viene remodelando sutilmente; no es casual, a este respecto, la importancia creciente que se viene otorgando para el tratamiento de lo escolar organizativo a las teorizaciones de la micropolítica organizativa, cuyo foco y preocupación es mostrar que toda organización se reduce a un conjunto informe de grupúsculos enfrentados. Flexibilidad organizativa, nuevas tecnologías, incremento de la participación de los trabajadores en las decisiones de la empresa relativas a la producción, ¿es esto la "autonomía de los centros"? Participar en las decisiones relativas a la producción pero no en las relativas a los medios de producción, la comercialización o los mercados, la propia estructura de la empresa, las inversiones y destino de las plusvalías, etc., tienen también un correlato en organización escolar: se participa en la decisión de las actividades generales del centro, en algunas de sus normas de funcionamiento interno, en la gestión de los recursos asignados, incluso en decisiones en torno al *currículum*; pero no se tiene capacidad (¿formativa, legal?: un eufemismo de poder) para pronunciarse respecto al tamaño de los centros y aulas, al sistema de calificación y los estándares establecidos al efecto, a reemplazar contenidos curriculares del *currículum* común con otros más sensibles a otras expresiones culturales... ¿Hiper o desregulación?, ¿cuáles son sus efectos detectados y previsibles?

La desregulación organizativa de las organizaciones escolares

⁶ Friedland y Alford (*op. cit.*) completan el argumento: "Cuando no hay bienes con precio, el postulado de la maximización racional de la utilidad se vuelve en seguida tautológico, una metáfora liberal, libre de falsaciones. La economía no puede tener una teoría de la formación de la utilidad porque entiende a los individuos tal como los ha construido el mercado o, lo que es más importante, tal como el mercado les permite construirse a sí mismos" (pág. 158).

⁷ Bowles y Gintis (1981) fueron los primeros en formular la tesis según la cual los cambios en la estructura del sistema educativo reflejan los cambios que sufre la organización social del trabajo.

La desregulación interna de las organizaciones escolares puede entenderse como una reacción contra su excesiva burocratización, demostrada y denunciada, entre otros, por Rizvi (1989) quien, sin embargo, se muestra ingenuo al analizar la burocratización escolar al margen de las condiciones de transformación de la esfera política y económica del presente. Rizvi denuncia la excesiva regulación que preside lo organizativo como un rasgo de su comportamiento burocrático; pero no señala que dejar de hacerlo, en un marco que está sutilmente sobrerregulado, signifique abandonar la dinámica interna de los centros a las tendencias dominantes en ese marco y, por tanto, entregarlo a formas de regulación que obedecen a otros principios de racionalidad no menos burocrática, pero cuyo control escapa a la posibilidad de su ejercicio democrático.

Kerchner (1990) añade a lo anterior que, bajo la nueva racionalidad, un vicio organizativo como la "holgura" o "tolerancia" (desde el punto de vista técnico) se convierte en virtud.⁸ De igual modo apunta como un rasgo dominante de esta nueva era organizativa la "racionalidad adaptativa" que no es otra cosa sino la utilización del ensayo error allí donde hasta el momento se imponían criterios de racionalidad calculada. Ello implica, a la larga, la pérdida de la cualificación que los profesores o directores escolares poseen en el presente (ya escasa por otras razones) para dirigir los asuntos organizativos escolares; pero implica algo más, muy en consonancia con otros rasgos de estos nuevos tiempos: la desvalorización del conocimiento formalizado, en la medida en que, siendo todos por igual intérpretes en la narración, el conocimiento subjetivamente construido a partir de las experiencias personales se convierte en argumento sustitutivo de la razón, lo que lleva a simulacros de deliberación permanente que ocultan otras fórmulas del ejercicio del poder. Se trata, en definitiva, de la misma entronización de lo irracional denunciada por Apel (1986):

"Pero, sobre el trasfondo del *olvido* del *logos* de la filosofía contemporánea pueden hoy en día ser presentados aquellos cuestionamientos o relativizaciones aparentemente radicales de la racionalidad occidental, que de antemano se consideran dispensados del autocumplimiento de sus pretensiones de validez y, en lugar de ello, creen poder encontrar la pauta suficiente de su crítica en lo *otro* de la racionalidad occidental —en formas de vida alternativas, sobre todo arcaicas— o hasta en lo *irracional* mismo." (Pág. 25.)

Las reglas, como dice Kerchner, aun siendo burocráticas, tienen la ventaja de que los participantes sepan qué hacer en ausencia de directivas. Ni la ausencia de reglas, ni tampoco su presencia, resuelven, de hecho, una contradicción básica de cualquier orden social (evidentemente, también el organizativo): la que existe entre la voluntad de los agentes sociales y las condiciones sociales que limitan su satisfacción. El problema, en realidad, es un problema moderno, de la modernidad, y está planteado por todos los grandes clásicos de la filosofía política. La desregulación no es sino la propuesta formulada más recientemente por ciertos sectores al amparo de la ya señalada crisis de racionalidad:

"Lo que es nuevo, sin embargo, es la tendencia a resolver estos problemas a través de estructuras cuasi mercantiles y de la desregulación" (pág. 279). "Los grupos de interés —desde sindicatos de profesores a asociaciones de padres— han tenido tanto éxito en penetrar la educación como para que ahora los tratamientos individuales de los niños sean considerados la norma. De las escuelas se espera que acomoden el tratamiento de los estudiantes a las diferencias individuales para respetar el derecho de padres y alumnos a su libre elección." (Pág. 280.)

Kerchner expresa claramente, en definitiva, cómo la contradicción no se resuelve sino que se desplaza a otros niveles, lo que expresa en los siguientes términos:

"si la elección deviene la metáfora dominante en la educación, ello alteraría fundamentalmente la naturaleza de la administración escolar (...) haciendo que se conviertan en empresarios burocráticos." (Pág. 271.)

Resalta la incongruencia entre tales demandas a la escuela, diversificadoras, con las de integridad curricular que simultáneamente se le presentan. Teniendo esto en cuenta y a la luz de la forma actual de las intervenciones del Estado capitalista en la economía, así como el tamaño creciente de las empresas de éxito en la distribución de mercancías, ya que no en su producción, podría tenderse a la conversión de cada

⁸ Repárese en la gran cantidad de escritos generados en los últimos años por la metáfora de las organizaciones como "*loosely coupled systems*".

escuela en un pequeño comercio que compitiera en el mercado con el cada vez mayor número de empresas dedicadas a la preelaboración y dispensación del conocimiento y que están dotadas de medios mucho mayores y más atractivos —y a domicilio— que las escuelas (las grandes editoriales de libros de texto y de material didáctico, asociadas, a su vez, a potentes *holdings* de información). Barcelona (1992) muestra otra expresión de la misma contradicción cuando escribe:

"el ejemplo de la escuela (desdichadamente ya muy normalizada) puede servir como prueba significativa, porque en ella se realiza la socialización de los conocimientos que el hombre ha adquirido históricamente sobre sí mismo y sobre el mundo. Ahora bien, un aprendizaje basado en las relaciones interpersonales entre los individuos no es sustituible enteramente por el uso generalizado del ordenador y del vídeo; el aprendizaje no es sólo la adquisición de una técnica, sino la experiencia de la relación entre dos individuos concretos. En particular, en la época en la que la necesidad de aprendizaje puede satisfacerse técnicamente mediante mecanismos automáticos se pone de manifiesto el límite intrínseco de la forma mercantil: la extensión de la indiferencia recíproca —característica de las relaciones de compraventa/intercambio— al ámbito de las necesidades distintas de la subsistencia material tiende a destruir la individualidad y la sociabilidad de las relaciones interpersonales." (Pág. 134.)

¿Puede eso hacernos sospechar que la escuela como organización desaparecerá como consecuencia de su progresiva desregulación?, ¿que todo se resolverá en la "responsabilidad" de los padres sobre la instrucción básica de sus hijos, abastecidos unos y otros por el enorme supermercado de vídeos, cuentos, juegos didácticos, programas informáticos, etc.?, ¿que, en todo caso, quedará el profesor como preceptor (como un recurso más vivo y quizá más caro, luego más lujoso) para aquellos que puedan pagarlo? Ése es el tipo de conclusiones que, como apunta Cookson (1992, pág. 303) no deben ser extraídas dada la complejidad e imprevisibilidad de las reacciones que el impacto del mercado y la desregulación estatal pueden tener sobre la organización.

Debe evitarse a toda costa caer en el supuesto maniqueo que se esconde tras la desregulación organizativa, según el cual las escuelas son buenas o malas, su organización es correcta o incorrecta y ambas cosas están asociadas: una escuela buena es la que está bien organizada y lo contrario para la mala. Eso significa jugar con estándares implícitos que definen la bondad escolar, significa tener en mente modelos organizativos que son correctos frente a otros que no lo son. Ahora bien, ¿cuál puede ser el modelo organizativo más "correcto" en una sociedad de mercado? Aquel, precisamente, que tenga más éxito en el mercado; el más demandado, consumido o el de más éxito económico (el más efficientista). El supuesto sigue pues, en el fondo, siendo tan antiguo como el de equiparar el funcionamiento de las escuelas al de las empresas. Sólo varía la selección de los rasgos que definen la buena o mala organización: si en el pasado la burocracia era sinónimo de funcionamiento eficiente, en el presente es la "horizontalidad", los círculos de calidad y la producción a la medida del cliente y en cantidades ajustadas a la demanda. No es la técnica, en consecuencia, lo que determina necesariamente las formas de la organización, sino que "la organización del trabajo resulta dependiente, sobre todo, de consideraciones económicas" (Ajzenberg, 1992, pág. 117). Esto precisamente es lo que parece olvidar Levin (1990) cuando afirma que, en general, existe una fuerte relación entre lo que queremos de los estudiantes de primaria y secundaria y lo que queremos de los profesores que son responsables de los resultados escolares de tales estudiantes. En consecuencia, y como dirá más adelante, los cambios en las condiciones de trabajo y en los requerimientos laborales de los profesores deben ser análogos a aquellos que sus estudiantes encararán, eventualmente, en sus puestos de trabajo. Por eso debe haber alguna consistencia entre determinadas habilidades requeridas por su propio trabajo y las que necesitarán inculcar en sus estudiantes (pág. 11). Sin poner en duda la existencia de las relaciones señaladas por Levin, lo que chirría en su texto en la insistencia en el carácter preceptivo de las conclusiones. Levin, ciertamente, no abandona los centros y las aulas al mercado; pero comete la ingenuidad de pensar que los cambios que están sufriendo las regulaciones laborales en el presente obedecen a una lógica distinta de esa del mercado. Indirectamente, pues, apunta a la obligación institucional de acomodarse.

Lo anterior nos revela otra de las contradicciones implicadas en la crisis de la racionalidad. Si ya no puede seguir apelándose a la norma que se elabora con fundamentos de razón, ¿cuál es la validez de las categorías analíticas, los conceptos y los parámetros empíricos utilizados en el presente para el estudio organizativo? Ballesteros (1990, pág. 86) menciona ciertos vínculos entre el postmodernismo y el postestructuralismo cuya correspondencia con recientes posiciones teóricas del conocimiento organizativo puede establecerse en los siguientes términos: a) afirmación a ultranza de las características diferenciales de cada organización como constitutivas de su propia naturaleza y, en consecuencia, imposibilidad de la

formulación de conocimiento de las leyes que las rigen; b) afirmación de la importancia casi absoluta de lo simbólico para describir la realidad organizativa y negación, en consecuencia, de la posibilidad de su conocimiento objetivo; c) afirmación de la dimensión cultural de lo organizativo (como sistema regulativo "natural") en detrimento de su dimensión política que resaltaría las pautas reguladoras emanadas de la estructura. Por otro lado, si seguimos a Burrell y Morgan (1979) en su clasificación, ampliamente reconocida, de los paradigmas organizativos, encontramos que una de las dimensiones enfrenta regulación y cambio radical. A la primera pertenecen conceptos como equilibrio e integración y satisfacción de las necesidades; a la segunda, conflicto y dominación-coerción. ¿Quiere decir la desregulación que se está produciendo un desplazamiento de un polo de este eje al otro? No; quiere decir que incluso uno de los elementos que definen ciertos principios de la comprensión de la realidad organizativa (y si se quiere, por extensión, del mundo) está diluyéndose, pero no para ser reemplazado por el otro, sino para desembocar en la anomia. De nuevo habría que remitirse a Durkheim para entender lo que ello puede significar en la realidad organizativa.

La desregulación puede inducir fórmulas de gobierno de los centros claramente antidemocráticas por cuanto no garantiza en absoluto los mecanismos democráticos de gobierno y control, que se convierten también en materia opinable y librada al deseo y voluntad, a la demanda, de los consumidores, quienes, en calidad de tales, pueden supuestamente ejercer así su derecho a "elegir libremente" para la escuela procedimientos autoritarios, desigualitarios, injustos, discriminatorios, etc. Ello comienza ya a verse entre nosotros en la composición de algunos consejos escolares, en la selección de sus directores, en las actuaciones que se pretende de éstos, en los procedimientos de control, en los proyectos educativos y los procedimientos de su elaboración, etc. A este respecto resulta muy arriesgada la gratuita utilización del término "comunidad" para referirse de hecho a aquellos sectores sociales próximos a la escuela o a los que ésa dispensa sus servicios, pero sólo a aquéllos que han tenido mayor capacidad, habilidad o recursos para articularse asociativamente convirtiéndose en interlocutores poderosos (con poder; un grupo de presión, de hecho) ante la escuela, lo cual sería democráticamente aceptable; no lo es tanto que sea el único interlocutor que, además, cobra por ello la totalidad de la legitimidad que democráticamente se le otorga desde instancias de gobierno para regular y disponer la vida del centro.

No debe ignorarse que esas categorías analíticas han sido construidas en el marco de instituciones sociales cuyo funcionamiento, a su vez, obedece a lógicas dominantes. La desregulación organizativa ha venido precedida por el lanzamiento de posiciones teóricas que, ancladas en el subjetivismo, reducen la realidad objetiva de la organización y, por ende, su materialidad, a un tema de órdenes negociados y acuerdos respecto a su significación. Al socavar la lógica institucional se debilita a las instituciones mediante la destrucción de algunos de los mecanismos según los cuales se logra la institucionalización: "profesionalización, regulación estatal, requisitos de confianza, mimetismo bajo condiciones de tecnología incierta (Friedland y Alford, 1993, pág. 174).

El primer movimiento de la destrucción del objeto escolar viene pautado por las teorizaciones sobre la organización; el segundo por la desregulación. Ahora bien, ¿por qué esa persistencia en la erosión de lo escolar organizativo o de la institucionalización educativa?

"Es el contenido de un determinado orden institucional lo que da forma a los mecanismos por los que las organizaciones son capaces de conformarse a, o desviarse de, las pautas establecidas. Estos órdenes institucionales, y las relaciones concretas que existen entre ellos, delimitan distintos tipos de campos organizativos." (Friedland y Alford, 1993, pág. 176.)

El contenido de la institución escolar (léase *currículum*, en su versión de cultura mercantilizada) puede no requerir más un mecanismo de conformación a lo establecido que pase por la regulación organizativa porque haya influido suficientemente en otros órdenes de la vida y el conocimiento. Nos enfrentamos, en consecuencia, con una redelimitación del campo organizativo que pasa, en su fase actual, por la reconfiguración de la forma escuela o, dicho de otro modo, por la desaparición progresiva (disolución) de sus regularidades organizativas tradicionales.

Desregulaciones organizativas y *currículum*

"...las cuestiones relativas al gobierno del aula y de la escuela son, en la teoría y en la práctica, idénticas y verlas como diferentes tiene dos consecuencias infortunadas. La primera es que nuestra

atención se aleja de cómo el estilo convencional de gobierno del aula contribuye a una actitud pasiva, conformista y desinteresada entre los estudiantes. La segunda, derivada de la primera, es que este estilo convencional afecta de manera adversa el modo en que los estudiantes experimentarán y asimilarán las asignaturas." (Sarason, 1993, pág. 180.)

Permítasenos repetir en voz alta ciertas obviedades: los mercados no funcionan con la inocencia o benignidad que Adam Smith les suponía; la libre competencia no es tal en una sociedad regida y construida sobre las desigualdades de origen; las actitudes ante el consumo varían no sólo por razones culturales, sino también de clase. El error, un pecado de inocencia quizá, consiste en creer que el mercado funciona independientemente de las desigualdades, las clases y la cultura. El mercado no consiste tan sólo en una forma de regular la distribución y el acceso a los bienes producidos, sino que la selección en su seno de los productos más demandados y consumidos frente a los que no lo son en absoluto, determina en última instancia cuáles de los productos tienen uno u otro "valor", convirtiéndose así en un mecanismo de selección de aquellos bienes que se deben o no producir; el propio mercado se convierte entonces en una forma de cultura en la medida en que da cuenta de unos y no de otros aspectos de la realidad y que lo hace mediante la generación de unos códigos simbólicos propios, compartidos por todos los miembros de esa cultura. Como señala Merelman (1990), la cuestión central que se esconde irresoluta tras la propuesta del derecho a la elección es la de ignorar la conexión entre organización escolar y conocimiento: "la clave está en la conexión entre la expansión de las escuelas públicas como organizaciones y la naturaleza del conocimiento dispensado por la escuela" (pág. 80). Se desregula, en efecto, aquello sobre lo que ya se ejerce un control centralizado, se desregulan (autonomía) las condiciones organizativas de los centros, pero no las de la estructura básica que las define y que viene presidida e inducida, precisamente, por las posibilidades de elección educativa. Dicho de otro modo, en la medida en que se concede a los centros posibilidades de configurar parcialmente su propio *currículum*, y a los padres elegir en función de ello, el único mecanismo de control, subrepticamente introducido, es el de sobrerregular la distribución del conocimiento mediante disposiciones tendentes a asignar a los estudiantes cursos y ciclo por razones de edades homogéneas, las que determinan el contenido de los *currícula* en el seno de esas unidades preestablecidas, las que prescriben las estructuras de gobierno de los centros y algunas de las normas del funcionamiento interno. De tal modo se mantiene la convencional, pero artificial, división entre el *currículum* y la organización; se pretende que los centros disponen de autonomía organizativa y curricular cuando de hecho se condicionan culturalmente (es decir, por los contenidos del *currículum*) las características de su distribución (y, en consecuencia, la organización).

El *currículum* es la materialidad de un proceso de selección, distribución y valoración social del conocimiento (Beltrán, 1991), es decir, una determinada manifestación cultural. A las formas curriculares tecno-burocráticas, construidas en otro momento a partir de hipostasiar la "razón racionalista" y erigirla en único argumento legitimador de un poder que se pretende desideologizado, hoy debemos añadir su conversión en mercancías y sumisión al mercado, lo que, paradójicamente, va minando su supuesta objetividad, científicidad y universalidad, acabando así con los argumentos sobre los que se construyeron. Salvo que ello no ocurra "exactamente" de ese modo debido a que se liberalice la distribución del conocimiento y hasta su selección, pero en absoluto los mecanismos de su valoración. Porque, en definitiva, la valoración académica y social del conocimiento define, en última instancia, cuál es el conocimiento valioso, cuál tiene "valor" y cuál no.

Por otra parte, toda peculiar concepción de lo organizativo que mantenga las categorías básicas de su definición y análisis, inducirá a la adopción, prácticamente unilateral, de nuevas fórmulas organizativas acordes con las que se imponen en el mundo productivo desde hace unos años hasta ahora. Por ejemplo, las demandas o exigencias de integración de discapacitados o minorías étnicas, sugeridas por las nuevas disposiciones curriculares no encuentran respuesta adecuada en la supuesta "autonomía" de que gozan los centros para buscar fórmulas organizativas que las hagan posible; en especial porque ello traiciona (o limita) las exigencias de eficiencia que se presentan al sistema como condición para su desregulación. En pocas palabras, los profesores van perdiendo sus posibilidades para pronunciarse, profesionalmente hablando, sobre el conocimiento escolar (quizá por abandonar esa competencia a cuerpos administrativos de élite), lo cual exige mayores intervenciones estatales; al mismo tiempo se les concede mayor capacidad para regular los aspectos organizativos, bajo el pretexto de que así se incrementará su eficacia, pero olvidando que éstos no pueden dissociarse de los primeros. Pero la socialización profesional no es una adaptación mimética. Se trata más bien de un proceso de construcción colectiva de significados en el que tiene lugar una relación de

intercambio desigual entre los referentes y símbolos del grupo dominante y los de aquél o aquellos otros que les enfrentan los propios:

"Las formas de socialización no son todas idénticas. Implican elección de valores, valores habitualmente privilegiados por el tipo de sociedad que los segrega y que aquéllos reproducen". (Rueff y Moreau, 1987, pág. 40.)

Así se explica la tendencia convergente de la socialización profesional. La divergencia se expresa por lo constitutivo diferencial de los sujetos socializados. Si bien esto último es, en su mayor parte, inconsciente o preconsciente, los valores sociales sí resultan objetivables en sus manifestaciones y susceptibles de análisis. El análisis de lo privilegiado por la socialización permite conocer los valores dominantes en el seno de la organización; y eso más bien que al contrario, pues del análisis directo de la organización y de sus elementos constituyentes pueden no desprenderse, necesariamente, los efectos que producen. Frente a formas de socialización basadas en la autoridad, la jerarquía, la división del trabajo, etc., (todos los cuales son valores secretados por las formas de socialización familiar, laboral y social del pasado, propios de la modernidad) existen o cabe proponer nuevas modalidades de socialización profesional fundamentadas en el poder colectivo, la cooperación o trabajo en equipo, la participación en la toma de decisiones, la responsabilidad, y los nuevos modos de ejercicio del control democrático asociados (todo ello propio más bien de lo que damos en llamar postmoderno).

Para que la organización tenga éxito en resistirse o en alterar las relaciones sociales dominantes, las regulaciones organizativas han de ser también distintas. Aun entonces estas nuevas regulaciones tendrán que enfrentarse a las que presiden la socialización primaria de sus miembros y que son divergentes frente a las organizativas —convergentes—, algunas de las cuales proceden de la propia socialización escolar: la formación se destina al individuo, pero se dirige al grupo; se integra por los sujetos individuales, pero se construye desde una pluralidad de fuentes; se pretende integral, pero está segregada disciplinariamente; se orienta a situaciones vitales (plurales, complejas, economizadas,...), pero se cumple en el aislamiento y en grupos homogéneos. Todas estas cuestiones que afectan a lo escolar organizativo, esto es, a las regulaciones que presiden las relaciones complejas en el medio escolar, son marginadas (u olvidadas) por algunos "discursos prácticos" curriculares y organizativos; es decir, existen disposiciones (en el sentido de "tomas de posición", no de legislación) curriculares y/u organizativas que ocultan las dimensiones señaladas de lo escolar.

El peligro para los docentes es que parece que nos deslizamos por esa misma retórica dominante; que hemos llegado a creer los supuestos que ahora se exponen y critican, en parte por buena fe democrática, en parte por descualificación profesional, en parte como simples ciudadanos atraídos por los cantos de las sirenas del consumo. El profesor que se sumerge en la desregulación organizativa, cuando es éste el principio rector de la vida del centro escolar, se convierte en dispensador de mercancías preelaboradas, en dependiente de comercio, renunciando así a su papel de intelectual entre cuyas competencias forman parte la de definirse públicamente y adoptar posiciones en relación con la valoración social y académica del conocimiento y con las formas de su transmisión. Renuncia al mismo tiempo a disponer los medios y las relaciones que se consideran más adecuadas para el logro de lo anterior, es decir, a organizar los medios y condiciones de su trabajo, lo que se traduce en mayor alienación. Aunque sea sólo a modo de apostilla habría que recordar, en relación con todo lo anterior, las actuales dimensiones del fenómeno de la evaluación de profesores y programas (proyectos curriculares y educativos, etc.): cada vez se delega más en el propio profesor la realización de *su* evaluación o la de sus compañeros o la de aquello en lo que está implicado. Aparte de que esas evaluaciones no suelen cumplir los requisitos formales que las reputarían como tales evaluaciones, garantizando la información que de ellas se desprenda, su publicidad, etc. ¿Qué significa descargar en el profesor la asunción de la autocalificación, autocensura o como se le quiera llamar a las consecuencias efectivas que esta práctica tiene?, ¿significa, al menos, contrarrestar la tendencia hacia la determinación de estándares externos?

A modo de reflexión final

La diferencia entre: a) suponer que la organización y funcionamiento de los centros y las competencias de profesores y alumnos deben ajustarse a las demandas del mercado, al funcionamiento del sistema económico o a los nuevos requerimientos de la organización empresarial, y b) suponer que todo lo

enunciado en primer lugar debe ajustarse a la democracia política, yace en que los defensores del primer supuesto identifican democracia política y economía de mercado. El problema radica, en consecuencia, en el concepto y modelo de democracia política y social o, si se prefiere, de relaciones entre Estado y sociedad civil en economías capitalistas. A la luz de éstas habría que replantearse las funciones sociales de las instituciones, de los servicios del Estado y de la enseñanza institucional, en la sociedad que se tiene y en aquella que se desea o persigue. A la vez habría que leer lo anterior en clave de lo que significa reforzar las posiciones regulativas en el ámbito curricular para, en fin, intentar comprender qué está pasando en estos momentos en la educación institucional y hacia dónde parece que nos dirigimos. Dicho en otras palabras: ¿qué significa para el conjunto de la oferta educativa institucional, para su percepción social y para la satisfacción personal o profesional de los que la sirven, lograr mayor consenso en cuestiones relativas a la definición, elaboración, distribución y valoración del conocimiento, pero a costa de un mayor desacuerdo e insatisfacción, en los aspectos organizativos?, ¿qué repercusiones a medio y largo plazos tendrá en la salud democrática librar las organizaciones escolares al juego del mercado? El propio Durkheim (1985) reconoció como error el cometido por los economistas cuando fían la regulación social al libre juego de los actores:

"(...) se han equivocado sobre la naturaleza de esta libertad. Como ven en ella un atributo constitutivo del hombre, como la deducen lógicamente del concepto del individuo en sí, les parece encontrarla completa desde el estado de naturaleza, abstracción hecha de toda sociedad. La acción social, según ellos, no tiene, pues, nada que agregarle; todo lo que puede y debe hacer es regular el funcionamiento exterior de forma que las libertades concurrentes no se perjudiquen unas a otras." (Pág. 453.)

Durkheim, en el contexto del que se ha extraído el párrafo anterior, aboga por la existencia de algún tipo de reglamentación que, por un lado, tienda a igualar las condiciones de lo que por naturaleza es desigual y, por otro lado, garantice la verdadera libertad que considera, es producto de esa misma reglamentación. El principio general sobre el que se asienta la teoría de la elección pública consiste en tratar la actividad política como si fuera actividad económica (Pirie, 1988, páginas 222 y ss.); se trata de extender a la sociedad política la acción del mercado como institución reguladora del comportamiento de la sociedad civil o, lo que es lo mismo, diluir sociedad política y sociedad civil (democracia liberal más economía de mercado). Si existiera una identidad entre Estado y sociedad política podríamos decir que se trata de diluir el poder del Estado hasta hacerlo desaparecer para dejar como principal institución reguladora de la sociedad al mercado (aunque no hay que olvidar que puede hablarse también de un mercado político, Bilbao, 1993, págs. 154 y ss.).

La situación actual de nuestro país podría, hasta cierto punto, describirse parafraseando a Offe (1990):

"a despecho de sus programas educativos reformistas, la práctica administrativa socialdemócrata no ha logrado destruir con éxito el 'núcleo duro de las tradiciones y opiniones pre-democráticas totalitarias y autoritarias', típico de la cultura política española (alemana en el original) desde antes del período fascista. La modernización socialdemócrata es un proceso 'externo', que no se ha visto acompañado por una modernización de valores, actitudes y formas de asociación política". (Pág. 221.)

El problema en una "nueva democracia", como no se duda en calificar a la España del presente (Weffort, 1993), es de "liderazgo", en el sentido que le otorga el autor citado, es decir, de construcción de instituciones democráticas mediante la adopción de medidas que contribuyan a su consolidación en calidad de tales, lo que no puede hacerse, añadimos nosotros, sin establecer en el seno de las mismas instituciones procedimientos y regulaciones, estructuras de poder, que tengan asimismo carácter democrático. Aunque, como dice el autor:

"la construcción de instituciones políticas democráticas entraña la existencia de otro ámbito de reformas en que las 'nuevas democracias' no han tenido éxito. Me refiero concretamente a las políticas encaminadas a la reforma económica y social." (Pág. 284.)

La consecuencia de tal fracaso puede ser la progresiva debilitación de nuestra "nueva democracia" —que ya es débil por esta condición— hasta desembocar en una "democracia vacía", cuya característica principal es que "las elecciones legislativas y los vínculos de representación no corresponden ya a las relaciones de poder entre el Estado y la sociedad" (pág. 289). A propósito de las reformas, de sus ámbitos y de la necesidad relativa, es de especial interés el concepto de "profesionalización de la reforma" (Dubiel,

1993). Esta fórmula, que básicamente consiste en una transformación de la tesis de la tecnocracia, significa que los impulsos de reforma política en el capitalismo estatizado ya no vienen "desde fuera", es decir, de las víctimas potenciales de transformaciones sensibles de crisis, sino "desde el interior", es decir, de las profesiones especializadas en tales asuntos en la Administración. Se trata, como señala el autor de una "perversión de los impulsos de reforma":

"Ahora, la 'profesionalización de la reforma' se corresponde con la tesis de que los intereses especiales corporativos de los grupos profesionales, especializados en problemas sociales, son el impulso decisivo para iniciativas de reformas políticas". (Pág. 118.)

¿No es éste el caso de nuestra reforma educativa —en sus aspectos curriculares y no en la estructura del sistema? Y no obstante, por las propias contradicciones implicadas en el Estado del Bienestar, son esos mismos grupos profesionales quienes, debido a su especial vinculación administrativa, componen una estructura organizativa de poder "cuyo modo de funcionamiento ya no se halla sometido a la forma mercantil" (pág. 114):

"Tales organizaciones administrativas representan las formas más avanzadas de erosión de la forma mercantil dentro de las propias relaciones capitalistas de intercambio" (Offe, 1990, pág. 115).

Lo que, a nuestro modo de ver, señala posibilidades de resistencia a las dinámicas mercantilistas que, previsiblemente, serán introducidas de manera progresiva por la desregulación:

"El debilitamiento estructural de las fibras morales y normativas de una sociedad mercantil capitalista —que es causado por los intentos mismos de estabilizar y universalizar la forma mercantil a través de medidas de política estatal— no implica desde luego una tendencia automática a las crisis o a la 'quiebra' del capitalismo. Sin embargo, puede convertirse en foco de conflicto social y lucha política orientada a superar la forma mercantil como principio organizador de la reproducción social" (Offe, 1990, pág. 116).

Si se trata de preparar la resistencia, conviene proveernos de mecanismos que tiendan a enriquecer la dinámica organizativa en marcos que ocasionalmente obedecen todavía a una racionalidad burocrática. Comencemos por introducir un nuevo concepto asociado al de desregulación. "Discrecionalidad" (Ham y Hill, 1993) tiene el sentido de la capacidad de que se dispone para actuar sobre los límites del poder a efectos de elegir entre diferentes posibilidades de acción. No debe confundirse la discrecionalidad con el juicio, para el cual lo único que se requiere es capacidad de interpretar las reglas. La discrecionalidad está asociada a la medida en que las posibilidades de la acción se ven afectadas por reglas. En consecuencia, la discrecionalidad, como el juicio, quedan definidos por la misma existencia de las reglas. En una situación desregulada no procede hablar de que las decisiones hayan sido tomadas en uso de la discrecionalidad; pero tampoco que se haya puesto en juego el juicio; se trataría más bien de opciones que no requieren justificación entre posibilidades fácticas amplias. Una opción que se toma sin otra razón que su posibilidad material de ser realizada destruye todo criterio para efectuar un juicio sobre la acción por lo que todo puede ser posible. Pero, ¿qué es verdaderamente posible cuando "todo es posible"?, ¿cuáles son en tal caso los límites de la posibilidad? Sólo aquellos que establece el ejercicio del poder y la resistencia al mismo. No es que haya que oponerse al reconocimiento del ejercicio del poder en el seno de las organizaciones escolares; es que, precisamente porque se lo admite como parte de la naturaleza política de toda organización, ese ejercicio debe quedar sometido a una norma común que proteja a los más débiles frente a su uso despótico, garantizando la democracia interna.

Por otro lado, si bien es cierto que la discrecionalidad es muy amplia para las decisiones individuales, cuando se trata de tomar decisiones en el seno de organizaciones, que son conjuntos muy complejos y delicadamente articulados de relaciones, la discrecionalidad se convierte en un asunto relacional. No puede asignarse a un miembro de la organización discrecionalidad absoluta, sino que siempre la obtendrá en relación con determinadas posibilidades de actuación o personas afectadas de uno u otro modo por esas actuaciones. Ciertamente no puede pretenderse un control total de la organización a través de la norma; en primer lugar porque no es nunca posible el control total en las organizaciones; en segundo lugar porque la norma va acompañada siempre de capacidad de discrecionalidad o, cuanto menos, de juicio. Esto es válido incluso para las actuaciones judiciales; toda norma queda sujeta a la interpretación, pero tal interpretación, a su vez, se aborda mediante la consideración de elementos y por medio de pasos que pueden

ser determinados con cierta formalidad. ¿Cuáles son los límites entre el uso de la discrecionalidad y la ruptura de la regla? Cuanto más precisa y minuciosa sea la regla dará menos oportunidad a la discrecionalidad, pero hará más rígida a la organización (hasta límites de casi inmovilismo); por el contrario, cuanto más laxa sea la regla o menos de éstas haya, habrá más oportunidad para la discrecionalidad o el juicio, pero se corre más riesgos de que la organización se separe de sus propósitos, metas u objetivos predefinidos.

El actual desafío para las organizaciones escolares consiste en mantener ciertas regulaciones que permitan el ejercicio de una amplia capacidad de discrecionalidad y juicio, a la vez que garantizan el cumplimiento de las metas de la organización. Lo que puede lograrse, no por la vía de la desregulación sino por la formación de los miembros de la organización en las capacidades mencionadas para el ejercicio de su actuación en el marco regulado. Los mecanismos de control que acompañaran a la nueva situación habrían de ser los referidos a la vigilancia sobre el cumplimiento de la norma y el ejercicio, a su vez democráticamente regulado, de los mecanismos de la discrecionalidad. Se trata, en definitiva, de "reforzar" la democracia interna de los centros, no de librarlos a la continua lucha por la supervivencia o por la supremacía del más poderoso. Lo más probable es que la situación que se propone desemboque en la necesidad de estar sometiendo a continua revisión y adaptación cierto tipo de normas, aquellas precisamente cuya práctica haya demostrado que inhiben u obstaculizan la capacidad de discrecionalidad y el juicio, que son, por contra, lo que las nuevas normas deben procurar no sólo preservar sino incrementar para revitalizar las instituciones escolares:

"Si no mantenemos las instituciones, tenemos poco más sobre lo que sustentarnos. Más aún, las instituciones constituyen el único instrumento con el que incrementar las oportunidades vitales para todos. (...) Los signos de anomia piden un mejor entendimiento de las instituciones. Esto requiere poner término a la proliferación de reglas y normas que se ha hecho característica de todas las sociedades modernas burocráticas (...). La tarea que viene a continuación es la de construir las instituciones, lo que significa reconstruir las instituciones a partir de sus objetivos e intenciones. Las leyes tienen poco efecto si falta el espíritu de las leyes. Esto requiere lo que se ha dado en llamar 'discursos, debate racional y discusión razonada'." (Dahrendorf, 1990, pág. 208.)

Referencias bibliográficas

- AJZENBERG (1990): "Fin du travail et nouvelle citoyenneté". En Lefebvre, *Du contrat de citoyenneté*. París. Sillespe, Archipel, Périscope.
- APEL, K. O. (1986): *Estudios éticos*. Barcelona. Alfa.
- BALLESTEROS, J. (1990): *Posmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid. Tecnos.
- BARCELONA, P. (1992): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid. Trotta.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia. Universidad de Valencia.
- (1994): "Determinaciones y cambio del *curriculum*". En E Angulo y N. Blanco. (comps.) *Curriculum: diseño, innovación y evaluación*. Algibe, Málaga (en prensa).
- BILBAO, A. (1993): *Obreros y ciudadanos. La destrucción de la clase obrera*. Madrid. Trotta.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid. Siglo XXI.
- BRAVERMAN, H. (1974): *Labour and Monopoly Capital*. Monthly Review.
- BURRELL, G. y MORGAN, G. (1979): *Sociological paradigms and organizational analysis*. Hants. Gower.
- CASTILLO, J. J. (comp.) (1988): *Las nuevas formas de organización del trabajo*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- CLEGG, S. R. (1990): *Modern Organizations*. Londres. Sage.
- CLEGG, S. y DUNKERLEY, D. (1980): *Organization, class and control*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- COLOMER, J. M. y GINER, S. (1993): "Gobernabilidad ¿para qué?". En *Claves de la razón práctica*, n.º 35, págs. 2-5.
- COOKSON, P. W. (1992): "The ideology of consumerism and the coming deregulation of the public school system". En *Educational Policy*, 7, págs. 301-311.
- CORIAT, B. (1982): *El taller y el cronómetro*. Madrid. Siglo XXI.
- (1992): *El taller y el robot*. Madrid, Siglo XXI.
- DAHRENDORF, R. (1990): *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid. Mondadori.
- DUBIEL, H. (1993): *¿Qué es neoconservadurismo?* Barcelona. Anthropos.
- DURKHEIM, E. (1985): *La división del trabajo social*. Barcelona. Planeta, 2 vols.
- ENRÍQUEZ, E. (1992): *L'organization en analyse*. París. Presses Universitaires de France.
- FRIEDLAND, R y ALFORD, R. R. (1993): "La sociedad regresa al primer plano: símbolos, prácticas y contradicciones institucionales". En *Zona Abierta*, n.º 63-4, págs. 155-207.
- GAUDEMAR, J. P. DE (1991): *El orden y la producción. Nacimiento y formas de la disciplina de fábrica*. Madrid. Trotta.
- HAM, C. y HILL, M. (1993): *The policy process in the modern capitalist state*. Nueva York. Harvester Wheatsheaf (2ª ed.).
- KERCHNER, C. T. (1990): "Bureaucratic entrepreneurship: the implications of choice for school administration". En S. B. Bacharach, *Education reform. Making sense of it all*. Boston. Allyn and Bacon, págs. 271-281.
- LEFEBVRE, H. (1972): *Contra los tecnócratas*. Buenos Aires. Granica.
- LEVIX, H. (1990): "Economic Trends Shaping the future of teacher education". En *Educational Policy* 4, n.º 1, págs. 1-15.
- LIPSET, S. M., SEONG, K. R. y TORRES, J. C. (1993): "Análisis comparado de los requisitos sociales de la democracia". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n.º 136, págs. 175-197.
- MERELMAN, R. M. (1990): "Knowledge, Educational Organization and Choice". En Clunne y Witte (eds.): *Choice and control in american education*. Briston. Falmer Press, págs. 79-85.
- MILLS, A. J. y MURGATROYD, S. J. (1991): *Organizational Rules*. Milton Keynes. Open University.
- NEGRI, T. (1992): *Fin de siglo*. Barcelona. Paidós.
- OFFE, C. (1990): *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid. Alianza.
- PIRIE, M. (1988): *Micropolitics. The creation of successful policy*. Hants. Wildwood House.
- POLLARD, S. (1987): *La génesis de la dirección de la empresa moderna*. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- RIZVI, F. (1989): "Bureaucratic rationality and the promise of democratic schooling". En W. Carr (ed.), *Quality in teaching*. Londres. Flamer Press, págs. 55-75.
- RUEFF-ESCOUBES, C. y MOREAU, J. F. (1987): *La démocratie dans l'école*. Syros.
- SARASON, S. (1993): *The case for change*. Jossey Bass. San Francisco.
- SCHUMPETER, J. A. (1988): *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona. Orbis, 2 vols.
- WALFORD, G. (1992): "Educational choice and equity in Great Britain". En *Educational Policy* 6, págs. 123-138.
- WEFFORT, C. (1993): "¿Qué es una nueva democracia?". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n.º 136, págs. 279-291.