
PRÓLOGO

«Una jaula de hierro». Conjeturaba así Max Weber sobre el devenir de la sociedad moderna, como resultado de un proceso de racionalización histórico-universal, programada científicamente, coriácea, rígida, sojuzgadora. Aquellas palabras de Weber entroncan hoy con abundantes críticas a la modernidad que consideran que ésta ha fracasado y que un nuevo proyecto está ocupando su lugar: el posmoderno. Vivimos en una época de imprecisos límites, sabedores de que significa algo diferente en la historia de la humanidad, pero a la que aún no somos capaces de adjetivar, acaso porque nos hallamos en un período de confrontación entre lo moderno —que sigue siendo sustantivo— y lo posmoderno, que lo refuta, inicialmente, oponiéndose a lo moderno.

La modernidad se ha distinguido por una inquebrantable fe en el progreso sin límites de la humanidad. Las voces de los ilustrados, de los epígonos del liberalismo o de los marxistas, de distinto modo, desde la revolución educativa, la revolución industrial y tecnológica o la revolución política, confiaron en los beneficios del progreso. Pero el recientemente acabado siglo XX, con un enorme desarrollo científico y tecnológico y con lacerantes atrocidades contra la humanidad (dos guerras mundiales, campos de concentración y exterminio, despotismos de diverso signo, múltiples injusticias y lacras sociales...), nos ha dejado un inequívoco avance material junto a un claro recelo de la tradicional idea de progreso.

Se piensa desde la óptica posmoderna, como ha expresado Gianni Vattimo, que el fin que la modernidad pensaba que dirigía el curso de los acontecimientos era una representación proyectada desde la perspectiva de un cierto ideal del hombre. No hay un decurso unitario de las vicisitudes humanas. La historia, en singular, como un todo pleno de sentido, no es más que una ilusión, un invento en el que se seleccionaron arbitrariamente determinados eventos susceptibles de ligarse entre sí. Hay múltiples historias, tantas como individuos, pero sin que ese conjunto tenga el más mínimo sentido. Para la crítica posmoderna, la historia y su consecuente idea de progreso no son más que supersticiones que conviene descartar para siempre.

Proclamando el fin de la modernidad, el célebre historiador a quien se atribuye el origen de la noción de «postmodernidad», Toynbee, se refirió a ésta como a una *nueva era*, iniciada a finales del siglo XIX cuando el nacionalismo y la industrialización se habían establecido firmemente en el mundo occidental. Tanto el nacionalismo como la industrialización coadyuvaron a la creación de grandes potencias, pero a partir de esa fecha, finales del XIX, siguieron trayectorias distintas. Puede polemizarse, como es natural, sobre el origen verdadero de lo que llamamos posmodernidad —muchos lo apreciamos más claramente desde el final de la II Guerra Mundial—, pero difícilmente cuestionaremos que, como advirtió Toynbee, mientras el industrialismo ha aumentado su escala productiva hasta dimensiones transnacionales, el nacionalismo ha ido situando su espacio político en círculos cada vez más pequeños, hasta llegar a la conformación de ámbitos decididamente incapaces de configurar estados plenamente independientes desde el punto de vista político, económico y cultural. El de hoy ya no es un mundo sometido por grandes imperios, supuestamente autosuficientes; el mundo posmoderno está constituido por estados que no presentan una independencia absoluta, sino mermada en alguno o en varios aspectos. Con Toynbee, hemos de meditar si no caracteriza históricamente a esta época el fenómeno de la globalización (en su sentido planetario), la realidad de los procesos transnacionales y la desaparición de la escena política de la modernidad —constituida por la sucesión de varios imperios—. ¿Han llegado en esta época las naciones al convencimiento de que son parte de un sistema, de una determinada ordenación superior?

Pero no sólo la historia o la tradicional idea de progreso han entrado en crisis, también las cosmovisiones filosóficas, políticas y religiosas que impulsaron los ideales modernos son ahora apreciadas como meras narraciones, «grandes cuentos» nos diría Lyotard. No hay, pues, en ellas nada de objetividad, asegura la crítica posmoderna. La razón, verdadero orgullo de la modernidad, ha sido cuestionada radicalmente —también aquí halla explicación la crisis de la ciencia clásica—. Incluso en ella, en algunas de sus formas de metarrelato, hay el peligro evidente del dogmatismo, del fundamentalismo, de la imposición por la fuerza —y, ciertamente, de todo ello, por desgracia, todos tenemos referencias sobradamente conocidas—. Destronada la razón, se imponen los sentimientos, las experiencias subjetivas de los individuos. El individuo posmoderno ya no tiene certezas absolutas y vive sometido a continuos cambios de parecer, a incesantes tránsitos de ideas, alejado de toda certidumbre. Requerido por múltiples racionalidades específicas, una vez abandonada la idea de que haya

una sola forma de humanidad verdadera, ¿está el sujeto condenado irremisiblemente a la fragmentación?, ¿a su radical desmembramiento y disolución? Cuando unas orientaciones no parecen mejores que otras, porque no hay razón que lo avale, cuando se pretende asumir la condición humana sin dirección alguna, no resulta extraño que la estética sustituya a la ética. Las cuestiones de la vida pública se han visto afectadas sin duda por este nuevo punto de vista.

El rechazo posmoderno de la razón y el nuevo espíritu crítico han propiciado una reconsideración de las relaciones del hombre con la trascendencia, ahora más centradas en la libertad individual tanto para la teoría como para la práctica de las creencias, ya que se desconfía de las instituciones religiosas por excesivamente controladoras del pensamiento y del comportamiento. Pero, asimismo, han abierto las puertas a inéditos sincretismos religiosos y a nuevas fórmulas esotéricas, a menudo alcanzando el paroxismo y un alto potencial de destrucción. Baste pensar, como ejemplos, en el amplio mercado de pseudoterapias para la vida personal, frecuentemente envueltas en supuestas y nada claras experiencias psico-místicas; o en las múltiples sectas existentes que no dejan de actuar allí donde observan el mínimo resquicio para hacerlo. Sea por el ánimo de hallar soluciones mesiánicas a los problemas sociales y económicos de la vida de hoy (sentimiento de soledad, inseguridad personal, alienación laboral, desempleo o subempleo...), o por querer encontrar de veras un sentido último a la vida, lo cierto es que todas estas prácticas relacionadas con el misterio y lo mágico, tal vez no sean otra cosa que la respuesta posmoderna a la insatisfacción producida por el racionalismo moderno para dotar de sentido la existencia humana.

Desde la perspectiva de la producción y la economía, la posmodernidad ha realizado una severa crítica a los excesos de la tecnología consumista. Es preciso destacar, en este sentido, la crítica ecologista. Ésta no ha dejado de insistir en la necesidad de poner límites al crecimiento económico. Las tasas de crecimiento de población, de producción industrial y de consumo de materias primas, si continúan aumentando al ritmo de estos dos o tres últimos decenios, podrían conducirnos dentro de varias décadas a un colapso mundial que, probablemente, no significaría una aniquilación del mundo, pero sí una enorme reducción en la producción agrícola y una más que posible sacudida en la industria, que terminarían por menguar notablemente la población humana. Si los problemas ecológicos, como parece, crecen exponencialmente, el riesgo de que esta tendencia se hiciera realidad aumenta peligrosamente. Convertida en

ideología política, desde los años setenta la Ecología ha avanzado sonoramente. Y ha terminado por subrayar, desde alguna de sus vertientes, no sólo la necesidad de defender la naturaleza o los paisajes urbanos, como ha sido más tradicional, sino asimismo la necesidad de proteger a las minoritarias poblaciones humanas sometidas a la marginación. Esta nueva sensibilidad ecológica y ambiental forma parte del paisaje del postmodernismo que nos rodea, como nos dice Andreas Huyssen, delimitando y abriendo nuestros horizontes, constituyendo nuestro problema y nuestra esperanza.

Asumimos, en fin, la tesis de que a lo largo del último siglo se ha producido un profundo cambio de mentalidad en el mundo. Estamos persuadidos de que ha tenido lugar una gran inflexión histórica que anuncia el fin de una era o el inicio de otra. Como dijera Daniel Bell, una época decae cuando se debilitan sus convicciones fundamentales y su lugar lo ocupan otras creencias nuevas, cuando cambia su sensibilidad y la vida colectiva dirige su atención hacia otra parte. No significa esto, obviamente, que desaparezca todo lo anterior —que continuará existiendo durante mucho tiempo—, pero sí que supone un enfoque distinto. De modo semejante a como ocurre en la evolución de las especies, los cambios de época no se producen repentinamente, precisan de la evolución correspondiente.

¿Qué hacer ante los cambios advertidos? Desde luego, la respuesta no nos parece la añoranza de tiempos pasados, de «tiempos mejores», como se predica por parte de los diversos fundamentalismos emergentes. Esto no nos parece ni posible ni deseable. La situación de la modernidad ha cambiado desde la segunda mitad del siglo XX. Una sensibilidad diferente a la moderna, la posmoderna, ha sido su causante. Las sociedades más desarrolladas —justamente aquellas en las que ha prendido enérgicamente el debate de la posmodernidad— se han ido oponiendo, cada vez con más vigor, a la idea de la sociedad como una gigantesca máquina que el poder puede manejar libremente con la ayuda de la ciencia y de la tecnología. La forma predominante que adoptó el desarrollo de la modernidad tras la ruptura del orden medieval, fue la «modernización», o sea, un proceso instrumentado por una tecnología y una ciencia alejadas de los problemas de la subjetividad individual. La perspectiva humanística del mundo, en la cual los planteamientos de la individualidad humana se antepusieron al progreso en general, quedó relegada. Las espantosas y espeluznantes sacudidas que la humanidad ha sufrido en el último siglo han terminado por socavar el proyecto moderno.

La mentalidad posmoderna ha aceptado el carácter ambivalente y plural de la experiencia humana y ofrece resistencia a todo sistema «total» que excluya la posibilidad del pensamiento ajeno. Todos practicamos operaciones mentales de totalización –no deja de ser una operación consustancial al uso de la razón–, pero eso no significa, como ya nos advirtió sabiamente Kant, que esa idea de Todo sea el principio determinante del mundo y la vida –aquí radican todos los dogmatismos–, la constitución misma de lo real. En su lucha contra la idea de Todo, el posmodernismo aboga por una noble causa. La presión de los procesos normalizadores no ha cesado con el mayoritario triunfo de las democracias y la derrota de los regímenes totalitarios; junto a formas aún abiertamente manifiestas, existen otros múltiples modos sutiles de presión, asistidos por una normalización tecnológica que nunca había conocido la humanidad. Más de cien años después, nos preguntamos, con Nietzsche, si el hombre será capaz de vencer las tramas tejidas por el Todo que desprecia al individuo como algo insignificante. Mucho nos tememos que a menudo tengamos que traer a nuestra memoria aquella máxima nietzscheana: «hacer de la desesperación más profunda la esperanza más invencible».

Frente a la modernidad, la posmodernidad ha reivindicado lo que aquélla había reprimido. Pero en este proceso «terapéutico», hay el peligro de volver a reprimir no pocos elementos de la modernidad, que han supuesto avanzar culturalmente, como ha procurado mostrar Giddens. Seguridad y libertad, orden y espontaneidad, regularidad e independencia, ¿son antagónicas? La interrogante no es baladí, porque la modernización ha parecido funcionar en un orden cerrado. ¿Es que no se puede conciliar la intencionalidad desinteresada del arte o el altruismo de la moral con el conjunto de intereses de los planteamientos técnicos, económicos y político-administrativos de la sociedad? El postmodernismo no es sino la consecuencia de una modernización parcial, sesgada; pero, a su vez, también corre el riesgo de presentar como respuesta una tesis asimismo incompleta, cambiando la represión únicamente de objeto.

Todo hace indicar que habremos de evitar por todos los medios las inercias mentales. En esta época de profundos y complejos cambios, hemos de tomar la decisión, antes que ninguna otra, como sugiere Foucault, de si podemos pensar de modo diferente a como pensamos, ya que vamos a tener que modificar no pocas querencias intelectuales y, desde luego, renunciar para siempre a un notable acervo de ideas

definitivamente extintas. La tarea es apasionante. Y para nosotros adquiere un relieve singular en el ámbito pedagógico.

Obviamente, el debate entre modernos y posmodernos también se ha reflejado en el campo de la educación, en el área del currículum. El siglo XX ha conocido desde la «ingeniería educativa» de Skinner, y el movimiento taxonómico de objetivos de la educación, liderado por Bloom, hasta el movimiento «anti-escuela», de los célebres Illich o Reimer, y el «no-directivismo» de Rogers y la apuesta por el «pensamiento divergente» o creativo de Guilford. Manifestación de lo que decimos podría considerarse la disputa entre los tradicionalistas y los reconceptualistas del currículum. En efecto, ha habido teorías diferentes que presentan propuestas curriculares distintas desde supuestos teóricos también divergentes. En el tradicionalismo curricular, representativo de los teóricos pioneros del currículum (Dewey, Kilpatrick, Bobbitt...), nacido en plena modernidad, se adoptó una orientación científico-tecnológica, donde primaba la orientación metodológica de la ciencia clásica, con contenidos dirigidos a la adaptación y al progreso social, resultando fundamental el aprendizaje instructivo de contenidos y de valores vigentes en una sociedad moderna. En el reconceptualismo, en cambio, fruto de una mentalidad diferente a la moderna, el ser humano no es apreciado sólo como un ser racional, sino que es visto como una totalidad compleja con distintas dimensiones —ética, estética, política...—, justificándose una epistemología amparada en la construcción del conocimiento desde intereses personales y grupales. En esta alternativa crítica (Giroux, Pinar, Apple, Carr, Kemmis...), el currículum no admite el planteamiento de objetivos impuestos desde instancias externas a los protagonistas del proceso educativo, la metodología de trabajo escolar está amparada en la participación, la cooperación y en las relaciones interpersonales, y la selección de contenidos y experiencias educativas deben ir encaminadas al desarrollo de las personas y a la concienciación social, a la búsqueda de una práctica escolar transformadora de la realidad.

La dirección reconceptualista del currículum ha puesto de relieve notables deficiencias de la teoría curricular basada en esquemas racionalistas y empiristas. Ha insistido en la insuficiencia de un currículum racionalmente diseñado que, en su ansia por controlar todas las variables que influyen en la construcción humana, se ha centrado casi obsesivamente en los productos observables, cuantificables, externos de la conducta humana, olvidando al sujeto mismo de la educación y omitiendo el sentido que para la persona tiene la

existencia. En la búsqueda de la eficacia, el tecnologismo ha descuidado el último criterio al que referirnos: el respeto a la dignidad de la persona y al proceso de su desarrollo. El peligro de la despersonalización y del anonimato acecha en el tecnologismo, donde en virtud del logro eficiente de metas mensurables, controlables y evaluables se arrincona y posterga la intimidad de la persona, sin la que no hay vida genuinamente personal. Pero el reconceptualismo también ofrece deficiencias y limitaciones. No ha colmado todas las inquietudes de los teóricos del currículum. En su afán por rechazar planificaciones pedagógicas externas al proceso concreto de la educación, a cada proceso contextualizado de un modo particular y diferenciado, se cae en una posible desorientación del propio proceso educativo, ya que carece de fines y objetivos que le den sentido. Se deja a la espontaneidad de alumnos y docentes el aprendizaje y la construcción del conocimiento científico, desaprovechándose el cúmulo de elementos culturales que las ciencias y las técnicas de la educación actuales ofrecen.

En todo caso, las contribuciones reconceptualizadoras del currículum, tanto desde un enfoque «cultural» cuanto desde un enfoque «político» y «crítico», variantes ya célebres entre nosotros, han terminado por mostrarnos las carencias de todo proyecto curricular que no considere los conceptos y prácticas cotidianas de la realidad escolar, las actitudes y perspectivas de los profesores y estudiantes, las relaciones interpersonales que se dan en los centros educativos, así como el marco axiológico, normativo y estructural donde se delimitan las pautas de trabajo y los elementos cardinales del contexto sociocultural, sociopolítico e ideológico en que todo desarrollo y cambio del currículo tiene lugar. El enfoque cultural del currículum ha incidido en la necesidad de contemplar particularmente las visiones y prácticas habituales de los sujetos, pero también ha insistido sobremanera en las peculiaridades del centro escolar como institución social. La perspectiva política del currículo ha tratado de mostrar la necesidad de contextualizar y comprender los procesos curriculares en el marco global, relacional e implicativo en que realmente se dan. Ambos enfoques subrayan, a última hora, la importancia de considerar, para mejorar la educación, las ideas de hombre y sociedad que subyacen en todo proyecto educativo, el clima sociocultural y las opciones políticas, ideológicas, que aspiran a hacer realidad esos proyectos mediante la incardinación de lo educativo en el engranaje económico, cultural y social. En la actual escuela compleja ya no parece posible centrar el hecho curricular exclusivamente en la adopción de nuevos contenidos y estrategias en

el quehacer escolar, o en la mera elaboración de programas técnica y científicamente bien fundamentados.

Con todo, no parece posible poner en práctica proyecto curricular alguno sin la debida articulación de procedimientos, métodos y estrategias institucionales y personales que lo hagan posible. Es precisa una perspectiva tecnológica capaz de sistematizar los conocimientos poseídos y ofertar modelos de acción para la mejora de la práctica educativa. Sin olvidar el papel decisivo que comporta la escuela y las personas que en ella operan, así como la importancia de las coordenadas estructurales e ideológicas de los procesos de cambio, se necesita un enfoque tecnológico del curriculum que representa la estructuración de una planificación racional de la acción educativa. A poco que reparemos en ello, el enfoque tecnológico requiere más conocimientos científicos y técnicos sobre los procesos educativos, más reflexión crítica sobre su propia práctica, más competencia profesional y esfuerzo, más allá de actuaciones precientíficas o simplemente realizadas al amparo de la rutina.

Como fácilmente puede apreciarse, el debate es muy complejo y permanece abierto. Los procesos curriculares están determinados por múltiples factores. El diseño, el desarrollo y la implementación del currículum tal vez reclamen un enfoque multidimensional, un enfoque integrador capaz de contribuir a la mejora de la escuela efectiva y comprensivamente. No olvidemos que cada enfoque particular no sólo supone un modo de «ver», un esquema teórico, una forma de percepción y comprensión de la realidad curricular, sino también una manera de «no ver» esa misma realidad. Pero esa posible integración está plagada de graves dificultades. Desde cada enfoque concreto del currículum se sostienen distintos supuestos antropológicos, epistemológicos y funcionales asignados a la educación. Se nos abre, pues, un horizonte cargado de interrogantes que giran en torno a los posibles cambios de rumbo en la tendencia —tan moderna— ya conocida de considerar el currículum en un sentido operativo. A fin de cuentas, los currícula se elaboran para las personas y los grupos en un contexto sociocultural que presenta determinadas exigencias —la escuela no deja de ser una institución social, esto es, mantenida y creada por la sociedad misma—. ¿Sabremos conjugar, en un marco de calidad, la formación científica y técnica, que posibilite la adaptación y la iniciativa en la nueva sociedad tecnológica, con una formación humanística, preocupada por la capacidad expresiva y creativa, por la reflexión y el sentido crítico, por la dimensión afectiva y el criterio estético y por los aspectos éticos de la persona? ¿Será posible la

construcción y aplicación de modelos multidimensionales, representativos de la complejidad real del fenómeno curricular?

Persona, currículum y postmodernidad. La pregunta sobre este «trinomio», como hemos ido advirtiendo hasta ahora, hace sentido. Mil cuestiones pueden plantearse en las diversas conexiones que estos términos permiten. No tenemos, sin embargo, ni ánimo de exhaustividad ni tampoco pretensión de ofrecer soluciones definitivas a problema alguno. No es fácil armonizar el conocimiento de la complejidad con la búsqueda de simplificación y adecuación. Sí tenemos la intención, en cambio, de ofrecer elementos de reflexión para afrontar, entre todos, los retos de nuevos compromisos individuales y sociales con la educación de nuestro tiempo, que demanda capacidad adaptativa y no pocas dosis de originalidad.

Modernos y posmodernos polemizan en los sistemas educativos de hoy y sus conflictos surgen de la práctica y en ella también se proyectan. No pretendemos hacer ni ditirambos ni diatribas de lo posmoderno, únicamente avivar el diálogo, inquiriendo significados e implicaciones, acaso mirando a lo que viene después de lo posmoderno, para crecer en civilización y humanización. En este sentido, hemos abordado algunas cuestiones de interés: la idea de sujeto, la problemática actual de la construcción humana, el sentido del currículo, el impacto de la sociedad tecnológica de la información y de la comunicación en las prácticas escolares, las nuevas políticas educativas en nuestro Continente, el problema del desarrollo de la libertad de los centros educativos y la nueva configuración de la cultura profesional del profesorado.

Se inicia la obra con un capítulo dedicado a la idea de sujeto, de sujeto personal, de persona. La crisis de esta idea es un tema ya recurrente en el debate de la postmodernidad, donde se ha pregonado a los cuatro vientos la disolución del sujeto. Todo intento de perfilar una idea de hombre se ha desacreditado en la reacción posmoderna, que ha atacado no sólo el mito filosófico, sino que, en algunas de sus manifestaciones más genuinas, ha afirmado incluso que el quehacer de las ciencias del hombre no consiste en constituir al hombre, sino en disolverlo. Hay un fondo de legitimidad indudable en la crítica posmoderna a la idea moderna de sujeto, debido a la elevada complejidad que presenta, en verdad, esa realidad que llamamos persona. Aquellas palabras de Hermann Hesse en *El lobo estepario*, «el hombre es una cebolla de cien telas, un tejido compuesto de muchos hilos», tal vez sinteticen con fortuna, poéticamente, lo

intrincado y dificultoso del empeño consistente en tratar de hacer inteligible esa realidad que denominamos sujeto. Parece que asistimos actualmente a un retorno del interés por el sujeto, pero su reaparición no significa necesariamente que estemos hablando del mismo sujeto del pasado. Para esbozar quién y cómo es el sujeto –concepto científicamente necesario– nos adentramos en el discurso científico y no únicamente filosófico. Esta perspectiva palingenésica del sujeto se nos presenta novedosa, aunque no carente de problematicidad, y ofrece, obviamente, implicaciones en el campo educativo que conviene tener presente.

Tan inquietante como inevitable resulta preguntarse por los procesos de aprendizaje y la acción educativa como constructores de la persona. En el segundo capítulo, el doctor Gonzalo Vázquez, sin ánimo de proporcionar una respuesta definitiva, puesto que, como él mismo nos dice, el problema del currículo (*paideia*) «nunca ha encontrado una solución adecuada a lo largo de los más de dos milenios y medio que se está planteando», examina los presupuestos para la formación de la persona en el contexto actual de crisis de la educación (crisis cultural, anulación del sujeto y antagonismos para la construcción y afirmación de su identidad). Dentro de una renovada asunción de la idea de la educación como proceso permanente, las exigencias fundamentales de una educación *básica* y *general* parecen cifrarse en su anclaje en la persona como sujeto de su propio proceso educativo, en su extensión a lo largo de toda la vida, en su intensidad que abarca todos los ámbitos de la experiencia vital y en la comprensión de la dinámica motivacional de los aprendizajes educativos. Las propuestas para la acción educativa, a modo de tesis, que nos plantea el profesor Vázquez, arrancan de la creencia en el sentido personal de la educación, en su dimensión individual, sí, pero, al mismo tiempo, en su inexcusable dimensión comunitaria.

En el tercer capítulo, el profesor Rodríguez Neira reflexiona, profundamente, sobre las relaciones entre el currículo y los fines educativos. Estos se presentan como la clave y el centro de las cuestiones educativas. Y se sostiene, desde un contrastado racionalismo crítico, la tesis de que el currículum está al servicio de la educación, de las grandes finalidades de la educación –contempladas éstas como referencias a actividades y procesos en los que intervienen decisiones y planteamientos humanos, lejos de consideraciones ontológicas, metafísicas o teológicas–. Y no al revés, como se entiende desde no pocos enfoques actuales para los que la educación viene a ser mero medio del currículum, simple instrumento para su

logro y realización, o producto del mismo. Al fin, se trata de renovar, en el ámbito pedagógico, la idea general por la cual nuestra capacidad para proponer y formular fines no hace sino reflejar la característica más genuina de la inteligencia humana. La actual crisis curricular debe buscar aquí una salida.

Inquirir la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo, es una cuestión de enorme interés para las relaciones entre la persona y el currículo. Esta incidencia presenta diferentes dimensiones en los sistemas escolares. Entre éstas, hay una generalizada preocupación por conocer cómo y cuánto van a cambiar las funciones y roles del profesorado, como consecuencia de dicho impacto. Incluso, se han levantado no pocas voces agoreras proclamando la desaparición del profesor, debido a las múltiples posibilidades y ventajas que nos aportan los nuevos recursos tecnológicos de la era de la información, capaces de cambiar por completo la estructura de los sistemas educativos. Más bien parece, no obstante, que el profesor se va a ver sometido a una necesaria renovación funcional, abandonando ciertos roles, ya superfluos, y adquiriendo nuevas competencias que le faculten para abordar las tareas de enseñanza en nuevos escenarios formativos propiciados por el desarrollo tecnológico. El profesor Cabero, desde un planteamiento de la acción educativa centrada en los procesos y en el sujeto que aprende, mantiene, en el cuarto capítulo, la idea de que los profesores siguen siendo imprescindibles en los sistemas escolares. Ahora bien, tendrán que cambiar notablemente sus actividades típicas, que pasarán a girar sobre la consulta y facilitación de información, el diseño de medios, la actuación como moderadores y tutores virtuales, las tareas de asesoramiento y evaluación continuas y su quehacer como orientadores y administradores del sistema.

Podemos considerar que, desde la perspectiva política, la Unión Europea es una de las vertebraciones más logradas, pese a continuar en un proceso abierto de construcción, dentro de los tiempos postmodernos que caracterizan el mundo actual. La profesora Emilia Domínguez nos ilustra, a lo largo del capítulo quinto, de los pormenores de la génesis y evolución de la construcción de la Unión Europea –asentada sobre estados/naciones, al amparo de la democracia liberal, con sus implicaciones participativas, garante de los derechos y libertades individuales en el nuevo marco multicultural que caracteriza al Viejo Continente–, exponiendo los principales rasgos que animan y condicionan la vida en común de los europeos hoy, constituyendo los nuevos escenarios en los que han de

desenvolverse los sistemas de educación. Partiendo del principio de subsidiariedad, presente en el Tratado de la Unión de 1992 (Maastricht), las políticas básicas para los sistemas educativos europeos han de saber conjugar el respeto a las identidades nacionales (y también regionales y locales), con sus peculiaridades culturales, con la necesaria dimensión europea globalizadora. El desarrollo de tales políticas no está exento, como se ha podido ir comprobando, de numerosos obstáculos y de múltiples dificultades, que encuentran, en no escasa medida, eco en las diversidades territoriales de origen.

Determinados fenómenos socio-culturales de nuestro tiempo, ligados a las transformaciones en los sistemas de producción y en las relaciones sociales (impacto de las nuevas tecnologías de la información, internacionalización de la vida social y política...), podrían inducirnos a pensar en un cierto debilitamiento de la autonomía de las instituciones educativas. Sin embargo, como muestra el profesor Medina Rubio en el sexto capítulo, personas y sociedades reclaman cada vez más autonomía, considerada tanto cuantitativa como cualitativamente. La propia construcción de las identidades personales y colectivas se solicita de un modo imparablemente creciente. Partiendo de compromisos y acuerdos libremente adoptados, se plantean las nuevas propuestas de integración y cohesión social. La autonomía de los centros educativos aparece así incardinada en los sistemas escolares, dentro de un contexto democrático, con todos los poderes y funciones posibles, como germen de vitalidad e idiosincrasia de las instituciones escolares. Refiriéndose al ámbito no universitario, y analizando rigurosamente nuestra legislación vigente, Medina Rubio acaba delimitando la autonomía –desarrollada desde el principio de participación de la comunidad escolar y animada por un espíritu de libertad y de renovación– de las instituciones educativas como un elemento capital de y para los proyectos educativos.

Ligada a la vida de los centros educativos se halla la cultura profesional del profesorado, asimismo afectada por la crisis actual de la educación. Ya sea por la tendencia a la desprofesionalización, que profetizan algunos, fundada en las nuevas redes de aprendizaje que genera la sociedad del conocimiento; ya sea por las características del nuevo profesionalismo, que preconizan otros, distinguido por el trabajo colectivo –con frecuencia vacío de contenido para muchos profesores– como obligada ortodoxia del cambio educativo. Reconociendo las múltiples incidencias de las nuevas transformaciones sociales, culturales y económicas en los sistemas

escolares, el profesor Carlos Marcelo, nos ofrece, en el séptimo y último capítulo, dentro de la complejidad reinante en los sistemas de educación, a menudo desconcertante, pistas para pensar en una renovada cultura profesional, lejos de los tópicos dominantes, donde el concurso de la individualidad del profesor, de cada docente, es una pieza de inestimable valor.

Una última palabra. Se sea moderno o posmoderno, o premoderno, o algo de cada, nos sentimos autorizados para asegurar al lector, más allá de los debates que nos sumergen entre la luz y las tinieblas del saber sobre la condición humana y sus influencias, manifestaciones y concreciones múltiples, que las páginas que siguen rezuman, ponderada y mesuradamente, entusiasmo y confianza en las posibilidades transformadoras individuales y sociales de ese fenómeno que denominamos educación.

Antonio Bernal Guerrero