Rizoma freireano

Vol. 8 · 2010

Rizoma freireano 8. Nuevos movimientos educativos de autoreforma

Rhizome freirean 8. New educational movements of self-reform

Rizoma freireà 8. Nous moviments educatius d'autoreforma

Rizoma freireano 8. Novos movimentos educacionais de auto-reforma

Editores: Xavier Besalú · pep aparicio guadas

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Sumario

EDITORIAL

Nuevos movimientos educativos de autoreforma
Xavier Besalú, pep aparicio guadas

Nous moviments educatius d'autoreforma
Xavier Besalú, pep aparicio guadas

New educational movements of self-reform
Xavier Besalú, pep aparicio guadas

ARTÍCULOS

Reformas y cambios en educación: hacia un debate reculturizador en el siglo XXI
Benjamín Zufiaurre

Reformes i canvis en educació: Cap a un debat reculturizador al segle XXI
Benjamín Zufiaurre

Reform and change in education: towards a reculturizing debate in the 21st century
Benjamín Zufiaurre

Reformas e auto-reformas da educação no Brasil
Sofia Lerche Vieira

Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas
Ingrid Sverdlick

Experiències educatives que ens interpel·len. El sentit del dret a l'educació, el format escolar i les polítiques públiques
Ingrid Sverdlick

Università, sapere, conoscenza: il pubblico e il bene commune

Universidad, saber, conocimiento: lo público y el bien común

La parola alle maestre
Maria Cristina Mecenero

La palabra a las maestras
Maria Cristina Mecenero

Roma Tre, l'aurora della politica
Federica Giardini, Valeria Mercandino, Roberta Paoletti

Roma Tres. La aurora de la política
Federica Giardini, Valeria Mercandino, Roberta Paoletti

C’e’ di meglio che tirare bulloni
Vita Cosentino, Alessio Miceli

Existen cosas mejores que lanzar tuercas
Vita Cosentino, Alessio Miceli

POEMA

A escola
Paulo Freire

Nuevos movimientos educativos de autoreforma

Andy Hargreaves escribió, ya en 1994, que "*las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes cambien también... Lo único seguro es que no podemos refugiarnos en la nostalgia de reconstruir un pasado educativo mítico".*

Exactamente diez años después, en 2004, François Dubet remachaba esta apreciación: *"la izquierda parece haber olvidado cualquier su tradición crítica, atribuye todos los males al neoliberalismo, se niega a discutir cualquier tipo de cambio, y se refugia en la nostalgia de la escuela del pasado, olvidando todos sus defectos".* ¡Lo que haría en realidad esta actitud es dejar que el neoliberalismo (el de derechas y el de izquierdas) se presente como la única respuesta posible ante los problemas del presente!

El mismo Dubet señala tres elementos de la máxima importancia para hacer frente a estos cambios: la escuela ya no podrá ser un santuario de muros inexpugnables, creadora de un mundo hecho a la medida de creyentes, serviles y potentados; de los docentes ya no importan solamente sus virtudes y convicciones, sino también sus competencias profesionales y su eficacia; y, si unos años atrás, la escuela era el único resquicio que les quedaba a las clases populares para escapar de su mundo limitado y poder ampliar sus horizontes, hoy las tecnologías de la información y la comunicación y los medios de comunicación de masas ofrecen una auténtica alternativa cultural a la escuela. Es decir, la reforma de la escuela deberá contemplar forzosamente estos cuatro requisitos: ser un espacio radicalmente democrático; contar con unos docentes bien formados, competentes y justos; ser auténticamente eficaz en el logro de los objetivos propuestos; y tener claro que su función no se puede limitar a la instrucción.

Así pues, la educación es la llave medular de una sociedad democrática; pero es indispensable que ésta sea también democrática, cosa que en estos momentos no ocurre, más bien al contrario, al contribuir a la disolución total de la institución ciudadana, política... y también de la educativa. Por tanto, las relaciones entre educación y política son las que condicionan las características y las cualidades, las actividades y las opiniones, los procedimientos y la dimensión ética... de los hombres y de las mujeres en un contexto social específico, lo que además materializa y verifica la posibilidad de conformar experiencias por parte de los individuos: en cualquier momento y lugar.

Pero cuando esta ecuación deja de funcionar y la sociedad y, con ella, la educación y la política pasan a ser un lugar y un tiempo en el que no son posibles, o lo son sólo a niveles mínimos, las experiencias, dejan de ser instituciones de educación y de autoeducación permanente de la ciudadanía; experiencias que susciten interrogantes sobre el mundo y del mundo, de la palabra y sobre el resto de seres humanos; que, sobre todo, establezcan los nexos de relacionalidad que conforman la presencia de cualquier hombre o mujer… y no que sean sustituidas por las vivencias, ancladas en la cultura del yo, con una fuerte dimensión "ahistórica y extraética", y por una incesante estetización de las mujeres, de los hombres y del mundo que anula la historia, la micro y la macro, y los conflictos que supone, además de, "*una forma de existencia arelacional, apasional y acultual"*[1]. En esta situación la educación y la política, también la sociedad, pasan a ser simplemente escenarios, y la dimensión de teatralización atraviesa a estas instituciones, mientras el entretenimiento pasa a ser el signo que identifica y caracteriza las actuaciones-producciones basadas exclusivamente en la vertiente tecnocrática y despolitizadora. La preponderancia de la ética y de la política, y con ellas de la educación, desaparecen, y como escribió Francisco Gutiérrez: *"Este afán por despolitizar la acción educativa no es sino una manifestación más de fuerte carga política y de la imposición ideológica de las clases dirigentes a través del aparato escolar. Se busca esa 'despolitización' alejando a la escuela de los problemas sociales, como si fuera posible educar encerrándose en un invernadero a salvo de la realidad social. El resultado de esta 'despolitización' es una escuela superactiva en futilidades y superpasiva en lo esencial".*

Anna Maria Piussi (1999) dejó escrito que *"el primero y el más importante movimiento de transformación del mundo de la escuela es la transformación de la relación que mantenemos con ella: la modificación mental y simbólica de la manera de pensarlo y de representarlo a partir de nosotras mismas, de forma que nos permita leer la realidad en profundidad y actuar con un horizonte más libre y diverso que el que viene dictado por la política oficial, la burocracia administrativa y los saberes especializados".* Se trataría de una ingenuidad si quisiéramos decir que es sólo una cuestión de buena voluntad o que los enseñantes estamos al margen de la lógica del poder o de la trama administrativa… De lo que se trata es de partir de las propias experiencias de relación educativa, de romper con la dependencia y el escaso margen que dejan los programas institucionales, los saberes especializados y las burocracias deshumanizadoras.

Este es el auténtico sentido del movimiento de autoreforma italiano: *"el cambio*

personal de estudiantes y enseñantes movido por el deseo de calidad, pero sobre todo de la calidad de las relaciones. Es un proceso autónomo de cambio, basado en la relación entre los que viven la escuela y en la valoración del saber que brota del enseñar".

Estamos ya hartos de reformas que parten de diagnósticos que ignoran los condicionamientos reales de la tarea de educar, realizados sin contar con aquellos que deben llevarlas a la práctica, que olvidan que son los maestros y las maestras y el profesorado los que otorgan sentido a la educación y a las instituciones educativas, y que su formación (inicial y permanente) y su dignificación es absolutamente prioritaria. Por eso es el momento de los nuevos movimientos educativos de autoreforma. No estamos ante una alternativa estrictamente escolar o gremial, sino ante un movimiento de base que pretende dar respuestas eficaces y justas a los desafíos que plantean los nuevos tiempos. Una alternativa que pueda resistir con garantías la fuerza desestabilizadora de las reformas neoliberales.

Y esta alternativa debe partir necesariamente de los movimientos de resistencia –retroacción, rechazo, desobediencia, cre-acción, afectación…- que verifican el transcurso mediador-relacionador entre la educación y la política como praxis, que operan produciendo y actuando de manera cre-activa, mediante la expresión de la materialidad de los sujetos ya nuevos que participan en ellos, y es esta participación la que generará esta renovación de los sujetos y la emergencia de las novaciones. Porque esta resistencia *"es producción de subjetividad, constitución de nueva realidad (…). La resistencia es una alternativa radical a la colonización capitalista de la vida, pero sólo lo será en la medida que sea una apropiación de lo común (es decir, de las condiciones en las que vivimos), o bien capacidad para romper, radicalmente pero de forma original, ingenua, espontánea, autónoma y autofundante, con el orden establecido."*[2]

Notas

[1] DUCH, Lluís (2001), *Armes Espirituals i materials: política,* Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona

[2] NEGRI, Antonio, *Movimientos en el imperio,* Paidós, Barcelona

Nous moviments educatius d'autoreforma

Ja el 1994, Andy Hargreaves escrivia que *"les regles del món estan canviant. És hora que les regles de l'ensenyament i del treball dels docents també canviïn... L'única cosa segura és que no ens podem refugiar en la nostàlgia de reconstruir un passat educatiu mític"*.

Deu anys després, el 2004, François Dubet, semblava reblar el clau: *"l'esquerra sembla haver oblidat tota tradició crítica, atribueix tots els mals al neoliberalisme, es nega a discutir qualsevol tipus de canvi, i es refugia en la nostàlgia de l'escola del passat, oblidant tots els seus defectes"*. Aquesta actitud el que faria en realitat és deixar que el neoliberalisme (de dretes i d'esquerres) es presenti com l'única resposta possible als problemes del present!

El mateix Dubet assenyala tres elements de la màxima importància per encarar aquest canvi: l'escola ja no pot ser més un santuari de murs inexpugnables que crea un món a la mida de creients, servils i potentats; dels docents ja no només importen les seves virtuts i conviccions, sinó també les seves competències professionals i la seva eficàcia; i, si fa només uns anys, l'escola era l'única escletxa que tenien les classes populars per escapar del seu petit món i ampliar el seu horitzó, avui les tecnologies de la informació i els mitjans de comunicació de masses ofereixen una vertadera alternativa cultural a l'escola. És a dir, la reforma de l'escola, haurà de contemplar forçosament quatre requisits: ser un espai radicalment democràtic; comptar amb uns docents ben formats, competents i justos; ser autènticament eficaç en l'assoliment dels objectius proposats; i tenir clar que la seva funció no es limita a la instrucció.

Així doncs l'educació és la clau medul·lar d'una societat democràtica però aquesta ha de ser també democràtica, qüestió indispensable i doble, la qual en aquests moments no s'acompleix i, a més a més, està duent a la quasi dissolució total de l'entitat i la institució ciutadana, política... i també l'educativa. Per tant les relacions entre educació i política són les que condicionen les característiques i les qualitats, les activitats i les opinions, els procediments i la dimensió ètica... dels homes i de les dones en un context social específic que, a més a més, materialitza i verifica la possibilitat de conformar experiències per part dels individus: en qualsevol moment i en qualsevol lloc.

Però quan aquesta equació deixa de funcionar així i la societat i, per tant, l'educació, i la política amb aquesta, passa a ser un lloc i un temps en els quals no

són possibles, més que mínimament, les experiències, és a dir quasi deixen de ser unes institucions d'educació i autoeducació permanent de la ciutadania; que susciten interrogacions sobre el món, i del món, de la paraula i de la resta dels sers humans: les i els altres; que, sobretot, estableix els nexes de relacionalitat que conformen la presència de qualsevol home o dona... i aquestes són substituïdes per les vivències, ancorades en una cultura del jo, amb una forta dimensió 'anhistòrica i extraètica', i en una incessant estetització de les dones, dels homes i del món que anul·la la història, micro i macro, i els conflictes i, a més a més, suposa "*una forma d'existència arelacional, apassional i acultual"*[1]. En aquesta situació l'educació i la política, i la societat amb aquestes, passen a ser uns escenaris i la dimensió de teatralització travessa aquestes institucions i l'entreteniment és el signe que identifica i caracteritza les actuacions-produccions ara ja basades exclusivament en el vessant tecnocràtic i despolititzador: la preponderància de l'ètica i la política, i amb aquestes de l'educació, ha desapareguda i com va escriure Francisco Gutierrez: *"Este afán por despolitizar la acción educativa no es sino una manifestación más de fuerte carga política y de la imposición ideológica de las clases dirigentes a través del aparato escolar. Se busca esa 'despolitización' alejando a la escuela de los problemas sociales, como si fuera posible educar encerrándose en un invernadero a salvo de la realidad social. El resultado de esta 'despolitización' es una escuela superactiva en futilidades y superpasiva en lo esencial."*

Anna Maria Piussi (1999) va deixar escrit que *"el primer i més important moviment de transformació del món de l'escola és la transformació de la relació que hi mantenim: la modificació mental i simbòlica de la manera de pensar-lo i de representar-lo a partir de nosaltres mateixes, que ens permeti llegir la realitat en profunditat i actuar amb un horitzó més lliure i divers que el que ve dictat per la política oficial, la burocràcia administrativa i els sabers especialitzats"*. Això seria una ingenuïtat si diguéssim que només és qüestió de bona voluntat o que els ensenyants estem al marge de la lògica del poder o de la trama administrativa... Del que es tracta és de partir de les pròpies experiències de relació educativa, de trencar amb la dependència i l'encotillament de programes institucionals, de sabers descontextualitzats i de burocràcies deshumanitzadores.

Aquest és l'autèntic sentit del moviment d'autoreforma italià: *"el canvi personal d'estudiants i ensenyants mogut pel desig de qualitat, però sobretot de la qualitat de les relacions. És un procés autònom de canvi, basat en la relació entre els que viuen l'escola i en la valoració del saber que brolla de l'ensenyar"*.

Cansats com estem de reformes, que parteixen de diagnòstics que ignoren els condicionaments reals de la tasca d'educar, que es fan sense comptar amb els qui les han de dur a la pràctica, que obliden que són les mestres i el professorat els qui donen sentit a l'educació i a les institucions educatives, i que la seva formació (inicial i permanent) i dignificació és absolutament prioritària, és arribada l'hora dels nous moviments educatius d'autoreforma. No estem davant d'una alternativa estrictament escolar o gremial, sinó davant d'un moviment de base que vol donar respostes eficaces i justes als desafiaments que plantegen els nous temps. Una alternativa que pugui fer front amb garanties a la força desestabilitzadora de les reformes neoliberals.

I aquesta alternativa, necessàriament, ha de partir dels moviments de resistència –retroacció, rebuig, desobediència, cre-acció, afectació…- que verifica el transcurs mediador-relacionador entre l'educació i la política com a praxi, opera tot produint i actuant, de manera cre-activa, mitjançant l'expressió de la materialitat dels subjectes ja nous que hi participen i, és aquesta participació, la que genera eixe renovellament dels subjectes així com l'emergència de les novacions al propi procés, per tant aquesta resistència *"és producció de subjectivitat, constitució de nova realitat (…) La resistència és una alternativa radical a la colonització capitalista de la vida, però pot ser-ho sols en la mesura en què siga apropiació d'allò comú (so és, de les condicions en les quals vivim), o bé capacitat de trencar, radicalment però de forma original, ingènua, espontània, autònoma i autofundant, amb l'ordre donat."*[2]

Notes

[1] DUCH, Lluís (2001). *Armes espirituals i materials: política*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.

[2] NEGRI, Antonio (2006). *Movimientos en el imperio*. Paidós. Barcelona.

Traducció: Joaquin Martínez

New educational movements of self-reform

Back in 1994, Andy Hargreaves wrote that "*the rules of the world are changing. It's time the rules of education and teaching changed too...The only thing that's certain is that we can't take refuge in the nostalgia of rebuilding a mythical educational past.*"

Precisely ten years later, in 2004, François Dubet reiterated the same sentiment: *"the left seems to have forgotten all of its critical traditions, it blames all the evils of the day on neo-liberalism, refuses to discuss any form of change, and takes refuge in nostalgia for the school of the past, forgetting all its defects."* What this attitude will in fact achieve will be to allow the neo-liberalism of both right and left to present itself as the only possible response to the problems of the present! Dubet himself identifies three factors of great significance when it comes to dealing with these changes: schools will no longer be sanctuaries protected behind unassailable walls, creating a customized world for those who believe, those who serve and those who wield the power; as for the teachers, it is not just their values and their convictions that count these days, but also their professional abilities and their effectiveness; and even if just a few years ago schools were still the only opening available to the working classes to escape from a world of limited prospects and to seek to widen their horizons, nowadays the information and communication technologies and the media offer a real cultural alternative. In other words, educational reform will be obliged to take into account the following four requirements: schools need to be radically democratic in atmosphere; they need to be staffed by well trained, competent and fair-minded teachers; they need to be highly effective in achieving the objectives proposed; and it needs to be made quite clear that their role is not merely limited to providing information.

If, then, education is the fundamental basis of a democratic society, it is essential that it should also be democratic itself. This is not currently the case, and in fact it is rather the reverse that is true, contributing to the complete disintegration of our institutions, whether they be civic, political – or educational. In reality it is the relationship between education and politics that produces the characteristics and the qualities, the activities and the opinions, the procedures and the ethical dimension in the lives… of men and women in a specific social context, which in addition gives each individual a real, material opportunity to shape his or her experiences, at any time and in any given place.

When, however, this equation ceases to function and society (and education and politics along with it) becomes a place and a time in which these things are no longer possible, or are possible only to an extremely limited extent, schools cease to be institutions providing citizens with education and life-long self-education; with experiences that lead them to ask questions about the world around us and questions posed by that same world, questions of communication and questions about the rest of the human race that surrounds us; questions, above all, that establish the relational links that shape the existence of any man or woman… And instead are replaced by experiences tied to the culture of the ego-trip, with an overriding sensation of being "devoid of history and extraneous to any sense of ethics", and substituted by a relentless aestheticization of women, men and the world in general which cancels out all history, both on the small scale and the large scale, and all conflict, and furthermore leads to *"a form of existence that is devoid of relationships, devoid of passion and devoid of culture"* [1]. In such a situation education and politics, and also the whole of society, become mere background scenery, and the institutions that constitute them acquire a purely theatrical dimension, while entertainment becomes the defining feature that identifies and characterizes a succession of performances or productions that are based exclusively on a technocratic and depoliticizing approach. The pre-eminence of ethics and of politics, and of education along with them, simply disappears. In the words of Francisco Gutiérrez: *"This obsession with depoliticizing educational activity is just one more manifestation of a powerful political impetus and an ideological desire on the part of the governing classes to impose their will on the school system. This 'depoliticization' is sought in order to distance the educational world from social problems, as if it were possible to educate by enclosing everybody in a greenhouse that is separated from social reality. The result of this 'depoliticization' is a school that is hyperactive when it comes to futility and hyperpassive when it comes to the essential truths."*

Anna Maria Piussi (1999) wrote that *"the first and most important element in the movement to transform the school world lies in the transformation of the relationship that we ourselves have with schools: changing the mental and symbolic way of perceiving and representing the school world within ourselves, in such a way that we can acquire an in-depth vision of reality and act in a freer and more varied context than that which is dictated by official policy, governmental bureaucracy and learned experts."* This could be seen as naivety if we tried to suggest that it was only a question of good will or that we teachers are marginalized in relation to the logic applied by those in power or those who work in the administrative

hierarchies…. In fact what we need to do is to take our own experiences of the educational relationship as the starting point, to make a break with our dependence on institutional programmes and the tiny margin of freedom that they allow us, and to break with the learned experts and de-humanizing bureaucracy.

This is the true meaning of the Italian self-reform movement: *“a personal change in pupils and teachers motivated by a desire for quality, and in particular for quality in human relationships. It is an independent process of change, based on the relationship between those who experience school life and on an appreciation of the knowledge that is created by the action of teaching.”*

We are sick and tired of reforms that are based on diagnoses that ignore the real forces that affect the task of teaching, reforms which are carried out without consulting those who have to put them into effect, forgetting that it is individual teachers and the whole teaching body that give sense to education and to educational institutions, and that ensuring their training (both initial and lifelong) and enhancing their status is an absolute priority. This is why now is the time to put in place new educational movements of self-reform. We are not proposing an alternative that is strictly academic or partisan, but a grassroots movement that aims to give fair and effective answers to the challenges posed by changing times. We need an alternative that ensures our ability to withstand the de-stabilizing effects of neo-liberal reforms.

This alternative must necessarily come from resistance movements – “retro-action”, rejection, disobedience, “cre-action”, emotion – that confirm the mediating-integrating link between education and politics as an essential praxis, and that operate by producing and acting in a “cre-active” way, through an expression of the physical presence of the new subjects that now participate in them, and it is this participation that will generate a renovation of the subjects and the emergence of innovations. Because this resistance *“is a product of a subjective view, a constitution of a new reality (…). Resistance is a radical alternative to the capitalist colonization of life, but will only be so to the extent that it identifies with what is common to us all (i.e. the conditions in which we live), representing an ability to break with the established order, radically but in a way that is original, innocent, spontaneous, independent and self-improving.”* [2]

Notes

[1] DUCH, Lluís (2001), *Armes Espirituals i materials: política,* Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona

[2] NEGRI, Antonio, *Movimientos en el imperio,* Paidós, Barcelona

---

Translation:
Unitat de Suport Lingüístic
Servei de Llengües Modernes
Universitat de Girona

Reformas y cambios en educación: hacia un debate reculturizador en el siglo XXI

Benjamin Zufiaurre, CU de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Pública de Navarra • **Visiting Professor Charles Sturt University**, Wagga Wagga, N.S.W. Australia

Reformas de primera y segunda generación en el siglo XX

La evolución de la escolarización a lo largo del siglo XX, se ha posicionado políticamente en un espacio de intervención internacional bajo parámetros y directivas similares en unos y otros países (Zufiaurre, Belletich, 2010 b). Esto ha configurado un espacio reformador en educación que oferta recetas similares para confrontar diferentes realidades y posicionamientos. La deriva son unos procesos oscilantes en el hacer reformista que pueden llegar a justificar la igualdad, la justicia social, el tratamiento de la diversidad, la compensación educativa..., o de forma más escueta, la equidad y la calidad, o la calidad y la modernización. El contexto se presta así pues a confusiones en los usos del lenguaje, en la organización de las prácticas, en el hacer, querer hacer, y dejar hacer, en educación, mientras la educación deviene instrumento de cambio y de manipulación para que los Estados puedan jugar con el marketing de apoyar una imagen de sí mismos que puede no ser real cuando la economía, la política, los hábitos de consumo y de vida, se internacionalizan.

En relación a la problemática de proponer hacer, y no llevar adelante el cambio educativo, que se extiende a todo el siglo XX, Ulf P. Lundgreen (1982), proponía diferenciar entre *Reformas educativas de primera y de segunda generación*. Las reformas de *primera generación*, marcarían un paralelismo con el desarrollo de la sociedad industrial tratándose de cambiar las responsabilidades de la escuela bajo cierta preocupación política por legitimar la innovación. Responderían así a una fe en la democratización de la cultura, la extensión de la educación, la racionalidad del cambio educativo, y el desarrollo de buenas prácticas.

Estas Reformas, encajaban en un contexto de consenso de postguerra, años 1940 en adelante (Jones, 1983). Se planteaban para dar respuesta a los cambios en la estructura poblacional: aumento del número de estudiantes, desarrollo de una fenomenología urbana, cambios en las relaciones de vida, y en relación al mercado de trabajo, demandas de más y mejor cualificación educativa y profesional. Pero se

sustentaban, también, en compromisos a favor de una escuela democrática frente al fascismo, y en compromisos políticos para con el cambio social. Aspiraban, en este sentido, a pasar el poder en relación a los sistemas escolares, del campo de la política, al territorio de las prácticas, lo que discurría en paralelo al debate educativo a favor de una escuela motivadora, abierta, y estimulante para el desarrollo personal, mientras se orienta hacia horizontes que sirvieran de guía a la práctica educativa, véase: líneas de Investigación – Acción emancipadora (Kemmis, McTaggart, 1988), Investigación – Acción participativa (Fals Borda, 1997), Desarrollo del curriculum (Stenhouse, 1975), propuestas de pedagogías abiertas en la línea de P. Freire (1971, 1990) ...

Tras esta *fase de reformas*, mientras que en derivación de un periodo de crisis económica, se evoluciona hacia reformas de *segunda generación*. Estas se plantean bajo claves distintivas a partir de los años 1970, marcando un evidente deslizamiento hacia el control político de y para con las propuestas de cambio. El poder que ejercen los administradores, técnicos y expertos, al uso, deviene ahora importante, pero se combina con propuestas de presumible integración de la escuela en la sociedad, de regulación de opciones de apoyo escolar y para la formación del profesorado, atención a las demandas derivadas de la educación especial como derecho de todos y todas, y también, establecer límites y reorientar la distribución de uso de los recursos personales. Lo que encaja, es planificar las enseñanzas, los grupos, los medios..., regular la participación activa del alumnado, mientras que apoyar una cultura de la evaluación, y acomodar la organización del trabajo escolar a las previsiones de la administración educativa.

Durante esta *segunda fase de reformas educativas,* se apoyan características de integración, descentralización, participación, y diálogo pedagógico, mientras se establecen orientaciones hacia metodologías de áreas de contenido que minimizan las demandas de integración curricular. Paulatinamente, las reformas se orientan hacia modelos de organización curricular basados en competencias (mayormente instrumentales, y no tanto de capacitación compleja del alumnado). Esto hace que los discursos y las prácticas reformistas no encajen con facilidad en sus regulaciones cíclicas, con efectos pretendidamente democráticos e igualitarios, mientras que reproduciendo ideologías y prácticas dominantes en unos sistemas escolares sujetos a presiones de cualificación, control, y delegación de autonomía.

Estas reformas, arrastran dificultades a la hora de la innovación y del trabajo colaborativo porque plantean una paralela intensificación y extensificación del trabajo docente (Hargreaves, 2000), (Apple 1986, 1989), y favorecen el desarrollo

de estilos autoritarios y eficaces de dirección y de gestión. Las políticas de mercado facilitaran apariencia de actuación bajo premisas de un orden, mientras la retórica a favor de la autonomía escolar oculta la selección y el control del gasto educativo. Las propuestas del progresivismo educativo, acotado en su día por J. Dewey (1916), como también, las opciones de escuela nueva que reflejaron momentos de apertura educativa durante los siglos XIX y XX (Pellejero, Zufiaurre, 2010), (Zufiaurre, Rivas, Santos Guerra, 2011) quedaron ya lejos, como también los esfuerzos a favor de la equidad, la igualdad, la compensación.

Un contexto de cambios para la evolución educativa en España

Es en este espacio de la evolución de los cambios educativos que plantea reformas con la educación como eje de cambio (Jones, K., 1983), y reformas que se sustentan en políticas de mercado en su derivación de una crisis económica, pero también, de crisis de los Estados nacionales bajo las presiones de globalización (Zufiaurre, B., 2002), (Zufiaurre, Rivas, Santos Guerra, 2011) que, en España, desde 1970, a partir de una primera transición política y educativa bajo el franquismo, encuentran acomodo diferentes Leyes Educativas: la L.G.E. (1970), la L.O.G.S.E. (1990), la L.O.C.E. (2002), la L.O.E. (2006), a las que procede añadir las propias de ámbitos más organizativos: la L.O.D.E. (1984), y la L.O.P.E.G.C.E. (1995), (Zufiaurre, 2007b), (Zufiaurre, 1994), Pero también corresponde situar en este espacio normativizador, como ilusiones de verano, porque sólo así pueden considerarse con el paso del tiempo: los Programas Renovados (1981), los Programas Experimentales de Reforma y propuestas de renovación educativa (a partir de 1983-84), y numerosos Decretos y Órdenes Ministeriales reguladoras del desarrollo educativo bajo premisas de integración, de compensación, de formación activa del profesorado, proyectos colaborativos, opciones de desarrollo comunitario, etc.

La coyuntura en España, en el desarrollo de todas estas Leyes, normas y propuestas, responde a una evolución en educación consolidada a nivel internacional. Las propuestas de cambio, en este sentido, se suceden con posterioridad a otros países, mientras que en un periodo corto de tiempo: *cuatro leyes de cambio integral del sistema en 36 años*. Las propuestas más progresistas encajan en tiempos en los que se confía en la labor autónoma del profesorado. Las propuestas guiadas bajo reglas del mercado derivan hacia opciones vocacionales y eficientistas. Sin embargo, la derivación no se hace en los momentos adecuados, antes bien, con retraso, y las diferentes Leyes coinciden con momentos diferentes en el desarrollo social, económico y político. En el contexto español, se repite así el

guion en el que unas coyunturas políticas que podrían justificar unas u otras opciones de reforma (mayor o menormente progresistas), se superpongan al igual que movimientos pendulares en el tiempo mientras contravienen su encaje y justificación tanto en su definición, como en sus proclamas, y prácticas derivadas.

La LGE, como reforma de los años 1970, responde a tiempos políticos del franquismo. Podría figurar como progresista, pero es tardía en el tiempo para el estadio de la evolución económica en España. La LOGSE, como reforma propia de los años 1990, deriva del socialismo. Se apoya en una evidente retórica progresiva en educación, pero a nivel internacional encajaría en tiempos de consenso y de confianza en la labor autónoma del profesorado (años 1960 y 1970). Se plantea con retraso, y su propuesta de cambios en los modos de proceder "constructivista" en la organización de las enseñanzas y de las tareas del profesorado, descuida la caracterización en boga para los tiempos en el espacio lingüístico cercana a un *constructivismo social* (Terhart, 2003, 1999). Es así que, el discurso ubicuo de la LOGSE, no encaja en tiempos de evolución eficientista del momento económico, político y social. Tampoco encaja con lo que el profesorado en la práctica era y es capaz de hacer cuando plantea el mareo de nuevas y más tareas y propuestas lejanas e irrealizables en las aulas: proyectos educativos, curriculares, de planificación docente… Mientras tanto, el saber hacer docente se valora injusta y equívocamente sin premiar el trabajo bien hecho (Zufiaurre, 2007b), lo que es propio de sistemas burocráticos resistentes al cambio (Rizvi, Kemmis, 1983).

La LOCE (2002), de perfil conservador, apenas pudo consolidarse. Pretendía paralelismos difícilmente compatibles entre *calidad y esfuerzo* y dejaba de lado medidas favorables a favorecer el derecho a una educación de calidad, para todas y todos, que tanto ha costado consolidar en el tiempo, mientras apoyaba cierta selección escolar y la privatización de los servicios. La LOE, reforma socialista, el año 2006, se organiza sobre un nuevo binomio: *equidad y calidad*, difícil de acotar, y más aún, en tiempos de crisis económica. Sin embargo, para conseguir estas pretensiones, descuida los modos de desarrollar esto en las realidades del saber hacer, y poder, del profesorado en activo, de las familias comprometidas, de administraciones educativas reguladas bajo principios de seriación de poder, poco dinámicas para confrontar cambios. Regula en este sentido, unos espacios de competencias, entendidos como nueva panacea para mediar en la organización de modos de conocimiento instrumental, que difícilmente pueden movilizar el saber hacer del alumnado en la búsqueda de sus respuestas (Zufiaurre, Albertin, 2010).

La evolución de cuatro leyes diferentes, en 36 años, se entremezcla, además, con

interferencias religiosas, políticas, doctrinales, y con mimetismos en el hacer y proponer corporativo. Esto lleva a dibujar una educación escolar en la que no encaja reflexionar sobre como son las prácticas, ni las realidades de la vindicación, de unas y otras normas, hechos, y políticas, no así realizaciones. En este maremágnum de pretender cambiar sin querer hacerlo, el atropello a las y los responsables de dinamizar y hacer las reformas: *las y los docentes*..., caracteriza el síntoma de "profesor/a quemado", por consciente, que además, se confunde con el/la profesional absentista y poco implicado, y con recalcitrantes ante cualquier cambio. En la agenda de los cambios educativos en España, no ha figurado el valorar el esfuerzo del saber y querer mejorar las prácticas (Zufiaurre, 2007b), porque siempre se ha descuidado el compromiso en relación a como organizar una función pública de calidad, mientras se han favorecido regulaciones y pautas de funcionamiento de perfil organizativo administrativo. Esto es, se abre el camino propicio para no dejar hacer, o innovar, en educación, salvo en contextos escolares y de claustros comprometidos con el cambio.

La realidad de las propuestas de reorganización educativa y escolar que ha derivado de la aplicación de los diferentes espacios normativos, o campos de acción (leyes educativas y su correspondiente desarrollo), figura así controvertida, oscilante y engañosa (Zufiaurre, B., 1994, 2007b). A partir de aquí, las interpretaciones que se puedan elaborar, referirán diferentes perfiles interpretativos, según el espejo en el que se quieran reflejar, y según los colores del cristal con el que se quieran mirar. Las proclamas que acompañan a las diferentes Leyes, podrán recoger expectativas, quizás desmesuradas, y hasta utópicas pero, en cualquier caso, bastante alejadas de la realidad de los hechos que acompañan al desarrollo de una normativa oscilante que se mueve entre contradicciones administrativas. Sobre la educación en España, y el como se supone que funciona, sin mediar evaluación o coherencia, opina todo el mundo, aunque pueda no tener demasiado criterio para ello. Y es así que los descuidos en educación, encadenan un territorio de intrusismos y de atrevimientos fuera de lugar.

Las diferentes propuestas reformadoras de la educación que se han desarrollado desde 1970, tendrán aspectos positivos, y no tan positivos. Las proclamas que se puedan recoger en Documentos base de justificación de las diferentes reformas, o declaraciones de políticos que las avalan, convencerán más o menos. Pero el cambio en educación en España no ha llegado, y aun hoy, sigue quedando lejos. El desde hace varios meses reivindicado "pacto educativo", era y es necesario, porque la educación escolar funciona mejor al margen de debates estériles: tipo religión en

la escuela, sí o no a la educación para la ciudadanía, más horas para asignaturas instrumentales… Sin embargo, los proyectos innovadores no encuentran espacio ni cuentan para ello con las plantillas adecuadas.

El pacto escolar debiera haber llegado años atrás, en 1984, como pacto propio de una transición educativa – política que nunca se dio. Procedía, cuando se negoció la LODE con evidenciada bisoñez política progresista. Entonces, se reconoció el derecho al concierto escolar, que no es ni bueno ni malo, pero que se debe plantear bajo unas condiciones, nunca asumiendo una concertación escolar con sectores que no defienden una educación pública de calidad, tal como se definió ya el siglo XIX (Zufiaurre, Hamilton, 2011), y que refiere, no tanto una escuela estatal, y/o funcionarial, sino un servicio público dirigido a todos y todas, sin exclusiones para sacar lo mejor de cada uno y de cada contexto. Y este pacto puede prestarse desde instituciones escolares estatales, municipales, de patronato, y también privadas, pero bajo unas condiciones de no exclusión y no selección escolar.

Claves de análisis en un espacio de presunciones en la educación escolar

Las acciones en educación son y deben ser globales. Corresponden y afectan a todos y todas: Administraciones educativas, profesionales docentes, técnicos y servicios intermedios, familias, alumnado, grupos sociales, etc. Es así que, si se pretende que el cambio vaya a buen puerto, que no solo se oriente hacia una pretendida modernización, sin un rumbo claro, o bajo rumbos oscilantes y cambiantes, mientras se descuida la innovación, la mejora social a través de la educación brillará por su ausencia, salvo en algunos aspectos de apariencia, como puede ser la incorporación de la tecnología. Desde 1970, en España, hemos visto el discurrir de unos tiempos modernizadores en la educación orientados hacia la extensión de la educación obligatoria, y también, de la secundaria post obligatoria, y la no obligatoria, infantil. La adecuación del Sistema a las constantes internacionales, o la mayor o menor acomodación de unas variables de igualdad, integración, calidad, eficiencia, equidad…, ha sido más controvertida, y en esto, se han dado pasos adelante, y atrás.

De la hemeroteca de los tiempos, y su reflejo en los medios, resulta evidenciado que los debates más aireados en la educación escolar se pueden resumir en:

- el papel de la religión (católica) en la escuela;
- la concertación escolar para con entidades con intereses particulares y la

paralela defensa de una red de escolarización privada que no busca ofertar un servicio público de educación;
- las reivindicaciones en pro de más de una u otra materia, según que sectores corporativos la defiendan (más matemáticas, más lengua, más inglés…);
- el resumir el cambio educativo a una mayor financiación de las enseñanzas sin elaborar catálogos ni propuestas de para qué más fondos (véase libros de texto gratuitos cuando todo el material escolar debiera simplemente colgarse de la red, como en Canadá, por ejemplo);
- las mejoras salariales por corporativismo sindical al uso, esto es, sin contrapropuestas por cuanto a condicionantes de cambio o de mejora escolar;
- la minusvalorización de propuestas de cambio a considerar antes de abrir el espacio a una “Educación para la ciudadanía”, como trocito de algo, mientras que sin emprender el camino hacia unos “Estudios sociales y del medio” (Zufiaurre, 2008);
- el exigir el derecho a una enseñanza en castellano por falsos temores fortuitos, y electoralistas, sin argumentar quien, quienes, como, y si verdaderamente esto se ha puesto en cuestión, entre otros.

Todo esto plantea un balance pobre, tratándose de que a través de la educación escolar se abre el camino hacia la formación de una ciudadanía de progreso.

Resumir la salida adelante a un pacto educativo que puede abrir vías a la enmienda a una educación secundaria obligatoria (ESO), que nació heredera de lo que se podría interpretar como traspiés en la ofensa al profesorado de las EE.MM., pero también reflejo de una situación corporativa de defensa de intereses, sin ofrecer alternativas de mejora por cuanto a escolarización de todos y todas en mejores condiciones (Zufiaurre, 2007b), es pobre, pero plantea un desafío. La educación secundaria, aun a pesar de los malos usos academicistas, es un periodo de la escolarización en el que procede buscar gusto al conocimiento, no así apabullar a la juventud con conocimiento memorístico desenfocado. En otro sentido, cuando a futuro se plantea la introducción de sistemas de evaluación en quinto/sexto de Educación Primaria, y tercero/cuarto de la ESO, lo que no procede olvidar es que, la evaluación, ha sido tradicionalmente la gran ausente en todo el proceso de desarrollo de la educación en España. Solo ha servido para juzgar y clasificar al alumnado, mientras que también, para buscar justificación del oportuno funcionamiento de unas Administraciones que se gratifican a sí mismas bajo mecanismos sesgados de seriación de poder de bajo perfil evaluativo. Los resultados de los Informes PISA, son clarificadores a este respecto. Como mero

diagnóstico que son, de un estado de la situación para, de ahí mejorar, se vienen traduciendo como mejor funcionamiento en unas comunidades que en otras, cuando por el hecho de detectar de forma continuada la mediocridad de un hacer educativo, bajo cuyo orden y mérito, el alumnado, acostumbrado a memorizar, no sabe como contestar, ni muchas veces entiende lo que se le pregunta, debieran interpretarse a la luz de que algo falla.

En un marco global de la educación, no procede tanto instruir y capacitar al alumnado para el mercado de trabajo, sino educar en valores para una ciudadanía cosmopolita, lo que es enseñar como jugar con el conocimiento en una sociedad del conocimiento, mientras que contribuir a desarrollar habilidades de saber estar, saber ser, aprender a conocer y a emprender…. En un espacio europeo laico (al uso del republicanismo de antaño que liberó la escolarización de un estadio pre científico por sus litigios religiosos (Zufiaurre, Hamilton, 2011), corresponde preparar una ciudadanía responsable, abierta, diversa, mientras que plural. La escolarización debe pues asumir una función social, democrática y cosmopolita. Y en este contexto, cuando no encaja confundir discursos y prácticas enquistadas, por no reformuladas en el tiempo, entre lo estatal como servicio de interés público, lo privado con unas u otras peculiaridades, la escuela burocratizada, o un hacer educativo intencionalmente corporativo, corresponde redefinir lo que hoy representa un servicio público de enseñanza.

Los desafíos de la educación, son hoy los propios de una sociedad multiculturalmente mestiza que obliga a cambiar la organización y los modos y maneras de enseñar y de aprender, los cuales, por demandas de inclusión, y de preparación para una ciudadanía global, reivindican una reorganización de los saberes, los valores, y las actitudes relacionadas con el conocimiento en y para la vida, pero obliga también, a desarrollar competencias y habilidades transversales de interés para todo tipo y origen de alumnado (Zufiaurre, Albertin, 2010), desde premisas democráticas, convivencialmente concienciadas, y profesional y emocionalmente comprometidas con la igualdad, la integración, la equidad, y la inclusión.

En unos tiempos de confusión de discursos y de prácticas neoliberales, mientras que neoconservadoras, en un sentido de vuelta a lo de ayer y siempre, la educación se consume, aunque también es un bien social que podrá, o no, solucionar problemas sociales, pero no debe contribuir a crear más problemas sociales. Si a niños, niñas y jóvenes, se les estimula a conseguir todo de forma fácil, se les regocija el oído, porque son, o pueden ser lo mejor, o lo más preparado… se

potencian malos hábitos sociales e individuales y la segregación escolar. En las escuelas, es difícil cuestionar o reeducar esos malos hábitos que tienen su derivación social y familiar. Y cuando las posiciones de partida se plantean mal, buscar soluciones a déficits previos, es difícil. Socializar al alumnado en su contexto de vida, no en otros idealizados, o injustamente penalizados, abre las puertas a seres inadaptados, cuando lo que debiera atenderse mediando la educación, es valer para más, en el sentido de ser más persona, no tener más, sino ser mejor.

La agresividad, y el acoso escolar, por ejemplo, son referenciales de problemas sociales, no tanto problemas escolares. Son fruto y consecuencia de déficits que recaen, o tienen su incidencia, en la escuela, a los que las escuelas podrán proporcionar alguna respuesta, pero la verdadera respuesta reside en la sociedad. La marginación, el racismo, son también actitudes que afectan a las escuelas, pero la educación y las escuelas no pueden dar respuesta a todos estos males o déficits sociales. El profesorado debe acomodar los contenidos escolares, no así formatear recetas de conocimiento estratificado (cultura de fotocopia en las enseñanzas secundarias, y también elemental, cultura activista –de fichas- en las enseñanzas infantil, y primaria), porque plantearse la escolarización con expectativas de futuro, exige organizar el conocimiento escolar en la realidad y desde la realidad del alumnado, en su búsqueda del conocimiento, de espacios de convivencia y de aprendizaje, bajo modos de indagación cooperativos.

Reformar, pero ¿como cambiar?: Lecturas en educación

Hacer o proponer reformas en educación, ha sido muy fácil a todo lo largo del siglo XX. Creérselas y saberlas acomodar a las situaciones, ha resultado un poco más difícil. Pero plantearse innovaciones serias, resulta aun un poco más complicado. En el mientras tanto, desarrollar el cambio en el quehacer y el hacer escolar y educativo, se acostumbra a enfrentar a las lógicas resistencias que se movilizan en un mundo complejo que, a nivel de consumo y de movimientos tecnológicos e informacionales, ya está en acelerado cambio. Acomodar la educación a los nuevos tiempos globales, debe apoyarse en la apertura a la diversidad, la diversificación, la equidad, las competencias múltiples, el saber ser, saber estar, saber compartir, saber hacer y aprender a crear y a colaborar en un "*más allá de la Teoría de la reproducción*" (Kemmis, 1990), o también, aprender a ser, a convivir, a estar juntos, a emprender o hacer juntos (Delors, J, 1996).

Los Informes PISA, recogen rankings de categorizaciones simples y estratificadas, que podrán expresar un estado de la realidad, pero que no debe leerse fuera de

contexto porque esto solo añade confusión al intentar hacer y reformar en educación. Por ejemplo, el Informe que referencia el año 2003 (OCDE, 2004), refiere que en España nos encontramos a nivel bajo en relación a homólogos europeos. Pero para analizar esto, sin embargo, el Informe refiere aspectos parciales, como por ejemplo, que el 25,6% del alumnado no acaba la ESO, frente a un 20% en Europa. Estos Informes, refieren simplemente un análisis de la situación para sacar consecuencias de las que se podrían elaborar propuestas de cambio, véase por ejemplo: falta de medidas de diversificación, aumento de la escolarización de inmigrantes, descenso del gasto público en educación (4,4% del PIB en el 2003, frente a un 4,9% diez años antes), desmotivación del profesorado, y otras. Pero las opciones de mejora no quedan claras. Y es así que, habitualmente, en el análisis y la interpretación de este, y de otros Informes, se acostumbra a dejar de lado el contexto global, ¿cuanto mejoró la educación en España?, ¿si lo hizo, o no?, ¿qué es lo que esto significa en índices de aumento de escolarización, de alumnado escolarizado, de servicios, de resultados globales y parciales, de mejor formación, de alumnado más integrado, más abierto, más activo, más creativo, con mejores sentimientos democráticos, capaz de colaborar y trabajar en equipo, capaz y competente para vivir y crecer?, etc.

La lectura de estos Informes sitúa el mito o el referente al qué llegar desde situaciones comparativas. Véase, por ejemplo: la bondad de los países nórdicos, y entre estos, Finlandia. Se deberá entender así de forma simplista que estos países son mejores en matemáticas, en escritura, en cultura científica, en la enseñanza de idiomas, y en la integración de las tecnologías. Pero no se refiere con tanta claridad por que el sistema funciona mejor. La participación escolar es mejor, pero ¿en que se basa?. El profesorado se siente capaz de construir futuro porque cuentan con él. La inversión en educación es, en referente del PIB, varios puntos superior a España. Pero, lamentablemente, se dejan de lado los porqués.

Los países nórdicos, Finlandia, Suecia, Noruega, pero también en otro contexto, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, y otros, son países más integrados en educación y en servicios sociales. Son países con normas de funcionamiento y pautas claras. En estos países, no tienen espacio los debates fatuos en educación como se plantean en España. Si la tienen, sin embargo, la acreditación y los estándares, según movimientos pendulares de rotación política. La idea y la práctica de buen servicio regulan el funcionamiento de las prestaciones educativas y sociales. Los presupuestos destinados a educación son los mejores posibles. La colaboración entre todos los implicados: Administración central, comarcal, municipal, maestros,

familias, alumnado, grupos sociales, resulta suficientemente evidenciada. La cooperación, el trabajo colectivo en los centros escolares, es un hecho. El seguimiento y la supervisión del alumnado se hacen con rigor. Se atiende la integración cultural de las minorías, la introducción al lenguaje mediando referencias a la lengua materna, aunque reforzando después la lengua territorial. Desarrollar la actividad y el descubrimiento con todos los medios tecnológicos, sociales, y ambientales accesibles, se cuida igualmente con rigor, al igual que el aprendizaje de segundos y terceros idiomas, trabajar con metodologías claras, monitorizar al profesorado novel, el liderazgo escolar responsable, los compromisos reales en las prácticas, entre otros.

Los modelos escolares de estos países, son modelos escolares a los que aproximarse de manera global. No representan ideales de referencia, que copiar, o emular. Del mismo modo, tampoco se pueden emular las políticas educativas de países como Japón, Corea, Hong Kong, o también, Taiwán o Singapur. Las políticas educativas de estos países, encuentran apoyo en una cultura del esfuerzo que marca una compensación social a través de una educación valorada por las familias, pero también se apoyan en la privatización, y en la segregación. En estos países, el tamaño de los grupos – clase es superior a los parámetros europeos. Tienen más horas de clase, la disciplina es estricta, la tecnología informática está incorporada, y para superar la claustrofóbica masificación, muchas escuelas están organizadas con grandes patios, balcones y otros, a los que tras unas horas de clase, a media mañana y media tarde, chicos y chicas pueden salir a ejercitar expresión corporal y baile acompañados de música. Tras unos momentos de expansión regresarán a sus aulas y sus tareas. El profesorado por su parte se comunica, porque debe producir de forma colectiva, y las direcciones escolares así lo exigen. Las aulas muchas veces también se comunican y se establece intercambio y actividades conjuntas. ¿Contamos en España con escuelas espaciosas para este tipo de expansión entre clases, o con la organización escolar pertinente para aulas polivalentes y servicios múltiples en aras a convertir las escuelas en espacios de trabajo grupal?. ¿Ejercen las direcciones escolares un liderazgo, o solo cumplimos con los encargos administrativos?. ¿Pueden los claustros tomar decisiones sobre contenidos?.

En el marco de los parámetros de la agenda europea, afrontar nuevas demandas de acreditación, calidad y flexibilidad, es un nuevo desafío en España, y en sus diferentes territorios. Pero esto sólo se hace, o cabe hacerlo, desde una realidad que deberá acomodarse en el corto, medio y largo plazo, lo que representa

también, acomodar la organización y la planificación escolar y educativa, el saber hacer escolar, la coordinación de los agentes, los recursos, los materiales, la colaboración entre entidades, la normativa escolar y educativa, los tiempos escolares, el sentido del deber, del querer y saber trabajar desde la pluralidad de modelos, la diversificación, la flexibilidad, mientras que las ganas de mejorar la educación desde y a partir de la profesionalidad de las/los docentes a quienes respetar, no semiprofesionalizar (Apple, 1989).

Las lecturas de la realidad en educación son multifacéticas, pero pueden y deben transcribirse desde multiverdades, que son y serán las que referencian la realidad sin otros sesgos. Las realidades que se corresponden con otros contextos, se tomarán en cuenta para reflexionar, no para emular, copiar, o discursear fuera de las realidades de las prácticas y usos en unos y otros espacios. Los frutos y los resultados en educación se ven. Solo se pueden comparar para optimizar. Podrán ser quizás lo mejor de lo que se puede en cada contexto, pero no mejor frente a otros, al uso de la deducción según rankings previamente establecidos. Es evidente que las premisas de comparabilidad externa (mejor, o peor que…) agobian la educación, mientras que la llenan de falsas expectativas. Pero con esto, no se mejoran puestos en el ranking que se puede deducir de los Informes PISA, u otros. Cualquier mejora educativa deriva del saber hacer profesional docente, desde y a partir de sus realidades, para de ahí, plantearse seriamente la educación de las generaciones del futuro.

Una mirada a la organización de la educación escolarizadora

En tiempos en los que la educación se dirigía a una minoría (no a las masas), las propuestas de cambio educativo se fundamentaban en visiones particulares sobre la «buena sociedad» y sobre el rol de la educación en la existencia y pervivencia de estas. Es así que a principios del siglo XX, la educación preservaba los derechos de minorías privilegiadas, mientras que la escuela elemental era un lugar de disciplina represora y de control social. La deriva de la industrialización apoya la expansión económica, y la expansión de la educación, en clave de: «igualdad de oportunidades» y «desarrollo personal». Para garantizar esto, resultaba importante reformar la educación en aras a la eliminación de privilegios de clase y del elitismo escolar, lo que plantea una concepción más ilustrada y humana de la educación y de las escuelas, la dignidad del alumnado, y el desarrollo de en una sociedad más democrática. Y esto legitima la inversión en educación y la expansión de ésta en clave de la teoría del capital humano.

Para los años 1960, sin embargo, el optimismo reformador liberal, K. Jones, (1983), W. Feinberg, (1998), S. Bowles y H. Gintis (1979), se desvanece. Los esfuerzos reformistas se reducen a la expansión de la igualdad y a la introducción de formas progresivas en educación, mientras las escuelas transmitían valores de docilidad, pasividad y obediencia. El evidenciado fracaso de la ideología liberal reformista a la hora de plantearse prácticas adecuadas, lleva a descartar estas opciones de reforma en la segunda mitad del siglo XX, sea por estrategias inadecuadas de implantación, por inercias institucionales, por obstáculos prácticos diversos, pero también, por la inadecuabilidad de la ideología educativa liberal que se venía expandiendo, B. Simon, (1985), W. Feinberg, (1998), K. Jones, (1983). La asunción de que la educación es un instrumento ideológicamente neutro que puede utilizarse para lograr el deseado cambio social, no encaja, cuando la realidad apoya el salto a ideologías conservadoras que consideran más importante la calidad y la preparación para el trabajo.

En las sociedades industriales modernas, la educación es un instrumento ideológico poderoso para reproducir el orden social que no deriva en mayor igualdad o desarrollo personal, mientras inhibe el cambio, y prepara el tipo de personas que el sistema económico industrial moderno requiere. Sin embargo, por el hecho de desestimar las formas en que la ideología opera como barrera para el cambio, reformar no puede situarse como un intento ilustrado, pero poco exitoso, de perseguir ideales liberales bajo procesos de reproducción social y económica. En palabras de S. Bowles, y H. Gintis, (1979), las escuelas deben servir para tres objetivos primordiales. La «*socialización*», es decir, equipar a los y las individuos con el conocimiento y las habilidades que les permitan ocupar los roles sociales, económicos y productivos de la vida adulta. La «*función igualitaria*», es decir, debe servir para reducir las diferencias entre ricos y pobres, y deben por tanto garantizar una mayor *igualdad de oportunidades*. El «*desarrollo personal*», es decir, deben promover y favorecer el desarrollo moral, social e intelectual.

El rol de las escuelas, es económico, no educativo. Esto es, se orientan a suministrar el tipo de trabajadores y trabajadoras que la sociedad requiere (Bowles y Gintis, ibid). Pero esto no representa asegurarse que el alumnado posea capacidades lingüístico matemáticas, sino que posee ciertas cualidades personales relacionadas con la productividad, amor al trabajo, docilidad, obediencia…, que marcan una estructura jerárquica y estratificada de las relaciones sociales facilitadoras de la transición hacia el mundo del trabajo. Esta afinidad entre las estructuras escolares y las económicas, apoya una correspondencia entre el

sistema de relaciones sociales del que depende la economía, y el sistema de relaciones sociales que opera en las escuelas. En este sentido, la forma jerárquica como se organizan las escuelas, el recurso a la competición, la clasificación del alumnado, las deficiencias en el asesoramiento y supervisión, los procesos de toma de decisiones..., deben contemplarse desde una visión de correspondencia con la organización y los procedimientos de trabajo y empleo en la sociedad industrial moderna: escuela fábrica. La Teoría liberal de la educación confiere un valor a la «igualdad de oportunidades» y al «desarrollo personal». Pero **¿**cuál sería el rol que la educación debería jugar en la reproducción de la sociedad?; o ¿cuáles serían los valores democráticos que constituyen la consciencia liberal de las sociedades democráticas modernas?; y ¿qué relación existiría entre valores democráticos y educación? (Feinberg, 1998).

Nuevas arquitecturas de las prácticas para el cambio educativo

El cambio educativo es un proceso socio-político en el que interactúan individuos, clases, escuelas, casuísticas locales, regionales, nacionales... (Fullan 1991). Cuidar los valores, las metas y consecuencias que se asocian a los cambios, y valorar las implicaciones de estos, será pues importante. Cualquier cambio no es necesariamente progreso (Fullan 1991: 6-7). En consecuencia, muchas de las decisiones en relación al tipo de innovaciones a introducir en las escuelas, resultan extrañas al profesorado. Se ha reflexionado poco sobre ellas, y no guardan conexión con los propósitos educativos. Así por ejemplo, se podrá mantener que las/los estudiantes son las/los beneficiarias/os políticos del cambio, pero sin embargo, el cambio se plantea como logro de unos resultados, como mejora de capacidades o de actitudes, o como un proceso en cuya definición no entran las/los participantes. Para Fullan (1991: 20), la convicción que puede despertar una Reforma no es un criterio determinante, porque la validez no es algo manifiesto, sino algo que emerge de la participación y de la intencionalidad educativa con la que se haga. Los intentos de reformar fracasan porque la mayoría de las innovaciones curriculares se plantean desde metas académicas y cognitivas (más sencillas de implantar pero más elitistas), no así desde metas personales y de desarrollo social.

Mientras una innovación basada en materiales, o recursos, podrá ser un aspecto visible y fácil de observar (véase los cambios en el estilo y en las prácticas de la enseñanza, en el uso de nuevos materiales...), el cambio en los principios resulta más difícil, pues confronta el mundo de los valores y de las finalidades educativas.

La consecuencia es que, los procesos y las prácticas educativas concretas se descontextualizan y se reconstruyen en nuevas estructuras. Mientras tanto, la teorización y práctica educativa se sitúan en compartimentos separados por razones de la división del trabajo y diferenciación de funciones en la estructura de la escolarización contemporánea. Teorizar desde y a partir de la práctica, o racionalizar desde unas "arquitecturas de las prácticas" (Kemmis, Grootenboer 2008), es dar sentido a las prácticas, a lo que se hace. Y en este contexto, las teorías puestas en la práctica cobran significado y sentido histórico, social y material, lo que también se apoyaría en un marco de las "teorías de la contestación y del cambio" (Kemmis, 1990), en un más allá de la "teoría de la reproducción" (Kemmis, 1988), mientras que propuestas de desarrollo educativo a partir de la Investigación / Acción (Kemmis, McTaggart, 1988), y la Investigación / Acción Cooperativa (Fals Borda, 1997).

En el mundo de las prácticas, procede diferenciar entre meta prácticas: – la *legislación y la administración educativa* a nivel de planificación; la *organización de las enseñanzas* a nivel de cómo se enseña y aprende, o el marco de relaciones en el desarrollo curricular; la *formación del profesorado*, y sus responsabilidades; la *investigación educativa y la evaluación* o el hasta donde se puede llegar (Kemmis, Grootenboer, 2008, 37-62) -, determinantes del contenido y la conducta de otras prácticas derivadas que pivotaran sobre ellas, y que en este sentido, influencian otras prácticas posibles, las informan, o capacitan, fuerzan las situaciones prácticas, o las anteceden antes de que ocurran, cuando se dan unas condiciones. En este contexto, las habilidades, o virtudes, del buen educador@, no se dan por naturaleza. Se moldean en el medio como producto de unas circunstancias, una educación, una experiencia, una disposición, una(s) acción(es), que es (son) producto de otras prácticas. Las *arquitecturas* se construyen así por las personas implicadas: agentes externos, instituciones, profesorado y alumnado, normativizadores curriculares, planificadores, autores de textos, responsables de formación a los diferentes niveles de lo que se dice, se hace, y se referencia, porque entre todos marcan unas unidades de trabajo y de relaciones en el desarrollo de unas y otras prácticas.

A través de lo que decimos, o participamos: **sayings**, dimensión comunicativa como modo de comprensión a un nivel cultural discursivo (lenguajes y discursos), hablamos lenguas y usamos códigos compartidos que nos permiten entendernos, entender a los otros y al mundo. Como personas somos parte de unas prácticas compartidas y de unas actividades en las que nuestras vidas individuales toman

forma a través de lo que hacemos: **doings,** dimensión productiva (mundo físico y natural) que refiere habilidades y capacidades que encajan en un espacio material económico. Pero somos también parte de los grupos: familias, vecindad, cuerpos profesionales…, que formatean el desarrollo de nuestra identidad y orientan un espacio de roles en y de relación con los demás por medio de los que nos incluimos y / o excluimos como personas a través de unos: **relatings**, como dimensión de conexiones sociales (sistemas de vida) que relaciona y refiere lo que se hace en un espacio social y político, que en cuanto a tal referirá la participación y pertenencia en el mundo de las relaciones (Kemmis, 2009: 463-474).

Los **saying, doing and relating**, toman forma en este sentido a través del lenguaje, el trabajo, el poder, mientras que a nivel de conocimiento e identidad individual referencian comprensión y auto comprensión, capacidades y habilidades, solidaridad y valores. Es así que darán forma a como son las cosas y marcarán las posibilidades que se ofrecen en el escenario general educativo. Clarificar el espacio y la funcionalidad sobre como se organizan las prácticas a estos diferentes niveles, mientras que entre todas las instancias implicadas, permitirá en este sentido sentar bases de cambio en educación por mejor conocer la realidad, y facilitará así reculturalizarla.

Referencias y Bibliografía

Apple, M.W. (1989/1986): *Maestros y textos: Una economía política de clase y sexo en la educación*. Paidós – MEC. Madrid */ Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge and Kegan Paul. London.

Atherley, G.L. (1985): “Educational Reforms in the world”. UNESCO. Paris. (documento de trabajo)

Ax, J., Elte, R., Ponte, P. (2008): “Policy and teacher. Profesional development at the bottom of the list”. En *Critiquing praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession*. Rotterdam. Sense Publishers. (p. 67-89)

Ball, S. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Besalu, X.; Vila, I. (2007): *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI.* MEC – Catarata. Madrid.

Bowles, S. & Gintis, J. (1979): *Schooling in capitalist America*. Routledge and Kegan Paul. London.

Delors, J. (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. UNESCO _ Santillana. Madrid.

Fals Borda, O. (1997): "Participatory action research: Colombia some personal feelings". En R. McTaggart (Ed.): *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany. New York State. University of New York Press (pp. 107-120).

Feinberg, W. (1998): *Common schools/uncommon identities: national unity and cultural difference.* Yale University Press. London.

Freire, P. (1971): *Pedagogy of the oppressed* (trad: M.B. Ramos). Continuum. New York. (Ed.española. Siglo XXI, Madrid)

Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC. Barcelona.

Fullan, M. (1991): *The meaning of educational change*. New York. Teacher College Press.

Fullan, M. (2001a): *Leading in a culture of change*. Jossey Bass. San Francisco.

Fullan, M. (2001b): *The new meaning of educational change* (3 rd. edition). Teachers College Press – Irwing Publishing Ltd – Columbia University. Toronto-New York-London.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (1996): *What is worth fighting for in your school*. Teachers College Press. New York-London.

Fullan, M., Hargreaves, A. et al. (1997): *The challenge of school change: a collection of articles*. IRI – Skylight Training and Publishing Inc. Illinois.

Hamilton, D. (1989): *Towards a Theory of Schooling.* The Falmer Press. Lewes.

Hamilton, D. (1990): *Learning about education: an unfinished curriculum*.. Open

University Press. Milton Keynes. (Edición Española (1992): *La transformación de la educación en el tiempo*. Trillas. Mexico).

Hargreaves, A. (2000): “Emotional geographies of teaching”. *Ponencia AERA,* Nueva Orleans, (abril 2000).

Jones, K. (1983): *Beyond progressive education*. The MacMillan Press Ltd. London.

Kemmis, S. (1990): “*Curriculum: contestation and change: essays on education*”. Victoria Deakin University (documento fotocopiado, p.169).

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988a): *The action research planner* (3ª. ed.). Geelong. Deakin. Deakin University Press.

Kemmis, S. (1988b): *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata MEC.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008): “Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural social and material conditions for practice” En Kemmis, s. & Smith T. (Eds) *Enabling praxis: Challenges for education.* Rotterdam. Sense Publishers.

Lundgreen, U.P. (1982): “Between schooling and education: Notes of curriculum changes within the second generation of school reforms in Sweden”. Ponencia *AERA. Conferencia Americana de Educación* (abril, 1982). New York. (p.26).

OCDE (2001): *Knowledge and skills for life. First results from Pisa 2000*. OCDE. Paris.

OCDE (2004): *Informe PISA 2004*: *Learning for tomorrow´s world*. OCDE. Paris.

OCDE (2006): *Education at a glance*. Madrid. MEC.

Rizvi, F., Kemmis, S. (1983): *The participation and equity programs in Victorian schools*. Deakin University. Victoria.

Simon, B. (1985): *Does education matter?.* London. Lawrence and Wishert.

Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London. (Edición Española (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata. Madrid).

Schatzki, Th.R. (2005): *"The site of organizations"*. En Organization Studies, Vol 26, no 3. (pp. 465-484).

Terhart, E. (1999): "Developing a professional culture". En M. Lang, J. Olson, K.U. Hansen, W. (eds), *Changing schools, changing practices. Perspectives on Educational Reforms and Teacher professionalism*, Garant Lovain, Belgium (p. 27-40).

Terhart, E. (2003): "Constructivism and Teaching. A new paradigm in General Didactics". In *Curriculum Studies*, 35 (1) (p. 25-44).

Zufiaurre, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa: 1982-1994*. ICARIA. Barcelona.

Zufiaurre, B. (ed.) et al. (2002): *Comprensividad, sistema productivo y justicia social*. (2ª edición revisada). CCS, Madrid.

Zufiaurre, B. (2006a): "Education and schooling facing future changes in a global world". En *Journal for the International Society for Teacher Education*, 10 (2) (p. 6-12).

Zufiaurre, B. (2007a): "Education from Modernity to Postmodernity". En *Pedagogy, Culture and Society*, vol 15, 2. (p. 139-151).

Zufiaurre, B. (2007b): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?. Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Octaedro. Barcelona.

Zufiaurre, B. (2008): "How to reorganize knowledge to reculture education and schooling: Reflecting on Social Studies, not History, to open a discussion" En *Issues of diversity, inclusion and beliefs*, Editions la Perichole. Otawa University Press. Otawa (p. 52-74).

Pellejero, L., Zufiaurre, B. (2010): *Formación didáctica para docentes*. Madrid, CCS. ISBN 978-84-9842-502-4

Zufiaurre, b., Albertin, A.M. (2010): *Competencias integradas en Educación Infantil y Primaria* Madrid. CCS

Zufiaurre, B. Belletich, O. (2010 a en prensa): "What can we learn from comparative

education. Great Britain, Spain and Peru: Three territories to characterize contemporary developments in education and schooling" En *PAIDEIA*. Concepcion (Chile).

Zufiaurre, B. Belletich, O. (2010 b en prensa): "Social, psychological, and cultural issues influencing school inclusive processes: How to read assessment criteria when dealing with culturally diverse students. An analysis based on a spanish context " En *PAIDEIA*. Concepcion (Chile).

Zufiaurre, B., Rivas, J.I., Santos, M.A. (2011, en preparación); *Reforma, Innovación y Evaluación: Hacia un nuevo pacto educativo*.

Zufiaurre, B. & Hamilton, D. (2011 en prensa); "From res publica to public schooling". En Kemmis, S. et al (Eds.) *Pedagogy, Education and Praxis: Conversations between traditions*. Rotterdam. Sense Publishers.

Reformes i canvis en educació: Cap a un debat reculturizador al segle XXI

Benjamin Zufiaurre, CU de Didáctica y Organización Escolar, Universitat Pública de Navarra • **Visiting Professor Charles Sturt University**, Wagga Wagga, N.S.W. Australia

Reformes de primera i segona generació en el segle XX

L'evolució de l'escolarització al llarg del segle XX, s'ha posicionat políticament en un espai d'intervenció internacional sota paràmetres i directives similars en uns i altres països (Zufiaurre, Belletich, 2010 b). Això ha configurat un espai reformador en educació que ofereix receptes similars per a confrontar diferents realitats i posicionaments. La deriva són uns processos oscil·lants en el fer reformista que poden arribar a justificar la igualtat, la justícia social, el tractament de la diversitat, la compensació educativa …, o de forma més concisa, l'equitat i la qualitat, o la qualitat i la modernització. El context es presta així doncs a confusions en els usos del llenguatge, en l'organització de les pràctiques, en el fer, voler fer, i deixar fer, en educació, mentre l'educació esdevé instrument de canvi i de manipulació perquè els Estats puguen jugar amb el màrqueting de donar suport a una imatge de si mateixos que pot no ser real quan l'economia, la política, els hàbits de consum i de vida, s'internacionalitzen.

En relació a la problemàtica de proposar fer, i no portar endavant el canvi educatiu, que s'estén a tot el segle XX, Ulf P. Lundgreen (1982), proposava diferenciar entre *Reformes educatives de primera i de segona generació.* Les reformes de *primera generació,* marcarien un paral·lelisme amb el desenvolupament de la societat industrial tractant-se de canviar les responsabilitats de l'escola sota certa preocupació política per legitimar la innovació. Respondrien així a una fe en la democratització de la cultura, l'extensió de l'educació, la racionalitat del canvi educatiu, i el desenvolupament de bones pràctiques.

Aquestes Reformes, encaixaven en un context de consens de postguerra, anys 1940 en endavant (Jones, 1983). Es plantejaven per a donar resposta als canvis en l'estructura poblacional: augment del nombre d'estudiants, desenvolupament d'una fenomenologia urbana, canvis en les relacions de vida, i en relació al mercat de treball, demandes de més i millor qualificació educativa i professional. Però se sustentaven, també, en compromisos a favor d'una escola democràtica enfront del

feixisme, i en compromisos polítics envers el canvi social. Aspiraven, en aquest sentit, a passar el poder en relació als sistemes escolars, del camp de la política, al territori de les pràctiques, el que discorria en paral·lel al debat educatiu a favor d'una escola motivadora, oberta, i estimulant per al desenvolupament personal, mentre s'orienta cap a horitzons que servisquen de guia a la pràctica educativa, veiu: línies de Recerca – Acció emancipadora (Kemmis, McTaggart, 1988), Recerca – Acció participativa (Fals Borda, 1997), Desenvolupament del currículum (Stenhouse, 1975), propostes de pedagogies obertes en la línia de P. Freire (1971, 1990) ...

Després d'aquesta *fase de reformes,* mentre que en derivació d'un període de crisi econòmica, s'evoluciona cap a reformes de *segona generació.* Aquestes es plantegen sota claus distintives a partir dels anys 1970, marcant un evident lliscament cap al control polític de i per amb les propostes de canvi. El poder que exerceixen els administradors, tècnics i experts, a l'ús, esdevé ara important, però es combina amb propostes de presumible integració de l'escola en la societat, de regulació d'opcions de suport escolar i per a la formació del professorat, atenció a les demandes derivades de l'educació especial com a dret de tots i totes, i també, establir límits i reorientar la distribució d'ús dels recursos personals. El que encaixa, és planificar els ensenyaments, els grups, els mitjans ..., regular la participació activa de l'alumnat, mentre que donar suport a una cultura de l'avaluació, i acomodar l'organització del treball escolar a les previsions de l'administració educativa.

Durant aquesta *segona fase de reformes educatives,* es recolzen característiques d'integració, descentralització, participació, i diàleg pedagògic, mentre s'estableixen orientacions cap a metodologies d'àrees de contingut que minimitzen les demandes d'integració curricular. A poc a poc, les reformes s'orienten cap a models d'organització curricular basats en competències (principalment instrumentals, i no tant de capacitació complexa de l'alumnat). Això fa que els discursos i les pràctiques reformistes no encaixen amb facilitat en les seues regulacions cícliques, amb efectes pretesament democràtics i igualitaris, i continuen reproduint ideologies i pràctiques dominants en uns sistemes escolars subjectes a pressions de qualificació, control, i delegació d'autonomia.

Aquestes reformes, arrosseguen dificultats a l'hora de la innovació i del treball col·laboratiu perquè plantegen una paral·lela intensificació i extensificació del treball docent (Hargreaves, 2000), (Apple 1986, 1989), i afavoreixen el desenvolupament d'estils autoritaris i eficaços de direcció i de gestió. Les polítiques de mercat facilitaran aparença d'actuació sota premisses d'un ordre, mentre la

retòrica a favor de l'autonomia escolar oculta la selecció i el control de la despesa educativa. Les propostes del progresivisme educatiu, acotat en el seu dia per J. Dewey (1916), com també, les opcions d'escola nova que reflectiren moments d'obertura educativa durant els segles XIX i XX (Pellejero, Zufiaurre, 2010), (Zufiaurre, Rivas, Santos Guerra, 2011) van quedar ja lluny, com també els esforços a favor de l'equitat, la igualtat, la compensació.

Un context de canvis per a l'evolució educativa a Espanya

És en aquest espai de l'evolució dels canvis educatius que planteja reformes amb l'educació com a eix de canvi (Jones, K., 1983), i reformes que se sustenten en polítiques de mercat en la seua derivació d'una crisi econòmica, però també, de crisi dels Estats nacionals sota les pressions de globalització (Zufiaurre, B., 2002), (Zufiaurre, Rivas, Santos Guerra, 2011) que, a Espanya, des de 1970, a partir d'una primera transició política i educativa sota el franquisme , troben acomodament diferents Lleis Educatives: la LGE (1970), la LOGSE (1990), la LOCE (2002), la LOE (2006), a què procedeix afegir les pròpies d'àmbits més organitzatius: la LODE (1984), i la LOPEGCE (1995), (Zufiaurre, 2007b), (Zufiaurre, 1994), Però també correspon situar en aquest espai normativitzat, com il·lusions d'estiu, perquè només així poden considerar-se amb el pas del temps: els Programes Renovats (1981), els Programes Experimentals de reforma i propostes de renovació educativa (a partir de 1983-84), i nombrosos decrets i Ordres Ministerials reguladores del desenvolupament educatiu sota premisses d'integració, de compensació, de formació activa del professorat, projectes col·laboratius, opcions de desenvolupament comunitari , etc.

La conjuntura a Espanya, en el desenvolupament de totes aquestes lleis, normes i propostes, respon a una evolució en educació consolidada en l'àmbit internacional. Les propostes de canvi, en aquest sentit, se succeeixen amb posterioritat a altres països, mentre que en un període curt de temps hi han hagut *quatre lleis de canvi integral del sistema en 36 anys.* Les propostes més progressistes encaixen en temps en què es confia en la tasca autònoma del professorat. Les propostes guiades sota regles del mercat deriven cap a opcions vocacionals-professionals i eficients. No obstant això, la derivació no es fa en els moments adequats, més aviat, amb retard, i les diferents Lleis coincideixen amb moments diferents en el desenvolupament social, econòmic i polític. En el context espanyol, es repeteix així el guió en el qual unes conjuntures polítiques que podrien justificar unes o altres opcions de reforma (més o menys progressistes), se superposen de la mateixa

manera que moviments pendulars en el temps mentre contravenen el seu encaix i justificació tant en la seua definició, com en les seues proclames, i pràctiques derivades.

La LGE, com a reforma dels anys 1970, respon a temps polítics del franquisme. Podria figurar com a progressista, però és tardana en el temps per l'estadi de l'evolució econòmica a Espanya. La LOGSE, com a reforma pròpia dels anys 1990, deriva del socialisme. Es recolza en una evident retòrica progressiva en educació, però en l'àmbit internacional encaixaria en temps de consens i de confiança en la tasca autònoma del professorat (anys 1960 i 1970). Es planteja amb retard, i la seua proposta de canvis en les formes de procedir "constructivistes" en l'organització dels ensenyaments i de les tasques del professorat, desatén la caracterització de moda per als temps en l'espai lingüístic propera a un *constructivisme social* (Terhart , 2003, 1999). És així que, el discurs ubic de la LOGSE, no encaixa en temps d'evolució eficientista del moment econòmic, polític i social. Tampoc encaixa amb el que el professorat en la pràctica era i és capaç de fer quan planteja el marc de noves i més tasques i propostes llunyanes i irrealitzables a les aules: projectes educatius, curriculars, de planificació docent ... Mentrestant, el saber fer docent es valora injustament i equívocament sense premiar la feina ben feta (Zufiaurre, 2007b), el que és propi de sistemes burocràtics resistents al canvi (Rizvi, Kemmis, 1983).

La LOCE (2002), de perfil conservador, amb prou feines va poder consolidar-se. Pretenia paral·lelismes difícilment compatibles entre *qualitat i esforç* i deixava de banda mesures favorables a afavorir el dret a una educació de qualitat, per a totes i tots, que tant ha costat consolidar en el temps, mentre donava suport a certa selecció escolar i la privatització dels serveis. La LOE, reforma socialista, de l'any 2006, s'organitza sobre un nou binomi: *equitat i qualitat,* difícil d'acotar, i més encara, en temps de crisi econòmica. Tanmateix, per a aconseguir aquestes pretensions, descuida les maneres de desenvolupar això en les realitats del saber fer, i poder, del professorat en actiu, de les famílies compromeses, d'administracions educatives regulades sota principis de seriació de poder, poc dinàmiques per a confrontar canvis . Regula en aquest sentit, uns espais de competències, entesos com a nova panacea per a intervenir en l'organització de formes de coneixement instrumental, que difícilment poden mobilitzar el saber fer de l'alumnat en la recerca de les seues respostes (Zufiaurre, Albertin, 2010).

L'evolució de quatre lleis diferents, en 36 anys, s'entremescla, a més, amb interferències religioses, polítiques, doctrinals, i amb mimetismes en el fer i

proposar corporatiu. Això porta a dibuixar una educació escolar en què no encaixa reflexionar sobre com són les pràctiques, ni les realitats de la vindicació, d'unes i d'altres normes, fets, i polítiques, no així realitzacions. En aquest maremàgnum de pretendre canviar sense voler fer-ho, l'atropellament a les i els responsables de dinamitzar i fer les reformes: *les i els docents* …, caracteritza el símptoma de "professor / a cremat", per conscient, que a més, es confon amb el / la professional absentista i poc implicat, i amb els recalcitrants davant qualsevol canvi. A l'agenda dels canvis educatius a Espanya, no ha figurat valorar l'esforç del saber i voler millorar les pràctiques (Zufiaurre, 2007b), perquè sempre s'ha descuidat el compromís en relació a com organitzar una funció pública de qualitat, mentre han afavorit regulacions i pautes de funcionament de perfil organitzatiu administratiu. És a dir, s'obri el camí propici per a no deixar fer, o innovar, en educació, excepte en contextos escolars i de claustres compromesos amb el canvi.

La realitat de les propostes de reorganització educativa i escolar que ha derivat de l'aplicació dels diferents espais normatius, o camps d'acció (lleis educatives i el seu corresponent desenvolupament), figura així controvertida, oscil·lant i enganyosa (Zufiaurre, B., 1994, 2007b). A partir d'aquí, les interpretacions que es puguen elaborar, referiran diferents perfils interpretatius, segons el mirall en què es vulguen reflectir, i segons els colors del vidre amb què es vulguen mirar. Les proclames que acompanyen les diferents lleis, podran recollir expectatives, potser desmesurades, i fins i tot utòpiques però, en qualsevol cas, bastant allunyades de la realitat dels fets que acompanyen el desenvolupament d'una normativa oscil·lant que es mou entre contradiccions administratives. Sobre l'educació a Espanya, i el com se suposa que funciona, sense dir avaluació o coherència, opina tot el món, encara que puga no tenir massa criteri per a això. I és així que els descuits en educació, encadenen un territori d'intrusisme i de atreviments fora de lloc.

Les diferents propostes reformadores de l'educació que s'han desenvolupat des de 1970, tindran aspectes positius, i no tan positius. Les proclames que es puguen recollir en Documents base de justificació de les diferents reformes, o declaracions de polítics que les avalen, convenceran més o menys. Però el canvi en educació a Espanya no ha arribat, i encara avui, continua quedant lluny. El des de fa diversos mesos reivindicat "pacte educatiu", era i és necessari, perquè l'educació escolar funciona millor al marge de debats estèrils: tipus religió a l'escola, sí o no a l'educació per la ciutadania, més hores per assignatures instrumentals … No obstant això, els projectes innovadors no troben espai ni compten per a això amb les plantilles adequades.

El pacte escolar hauria d'haver arribat anys enrere, el 1984, com a pacte propi d'una transició educativa –política que mai es va donar. Procedia, quan es va negociar la LODE amb evidenciada inexperiència política progressista. Llavors, es va reconéixer el dret al concert escolar, que no és ni bo ni dolent, però que s'ha de plantejar sota unes condicions, mai assumint una concertació escolar amb sectors que no defensen una educació pública de qualitat, tal com es va definir ja en el segle XIX (Zufiaurre, Hamilton, 2011), i que fa, no tant una escola estatal, i / o funcionarial, sinó un servei públic dirigit a tots i a totes, sense exclusions per a traure el millor de cada un i de cada context. I aquest pacte es pot prestar des d'institucions escolars estatals, municipals, de patronat, i també privades, però sota unes condicions de no exclusió i no selecció escolar.

Claus d'anàlisi en un espai de presumpcions en l'educació escolar

Les accions en educació són i han de ser globals. Corresponen i afecten a tots i totes: Administracions educatives, professionals docents, tècnics i serveis intermedis, famílies, alumnat, grups socials, etc. És així que, si es pretén que el canvi vaja a bon port, que no només s'oriente cap a una pretesa modernització, sense un rumb clar, o sota rumbs oscil·lants i canviants, mentre es descuida la innovació, la millora social a través de la educació brillarà per l'absència, excepte en alguns aspectes d'aparença, com pot ser la incorporació de la tecnologia. Des de 1970, a Espanya, hem vist discórrer uns temps modernitzadors en l'educació orientats cap a l'extensió de l'educació obligatòria, i també, de la secundària postobligatòria, i la no obligatòria, infantil. L'adequació del sistema a les constants internacionals, o la major o menor acomodació d'unes variables d'igualtat, integració, qualitat, eficiència, equitat …, ha estat més controvertida, i en això, s'han fet passos endavant, i enrere.

De l'hemeroteca dels temps, i el seu reflex en els mitjans, és evidenciat que els debats més airejats en l'educació escolar es poden resumir en:

- el paper de la religió (catòlica) a l'escola;
- la concertació escolar per amb entitats amb interessos particulars i la paral·lela defensa d'una xarxa d'escolarització privada que no busca oferir un servei públic d'educació;
- les reivindicacions en pro de més d'una o d'altra matèria, segons quins sectors corporatius la defensen (més matemàtiques, més llengua, més anglés …);

- el fet de resumir el canvi educatiu a un major finançament dels ensenyaments sense elaborar catàlegs ni propostes de per a què més fons (veiu llibres de text gratuïts quan tot el material escolar hauria simplement de penjar de la xarxa, com al Canadà, per exemple);
- les millores salarials per corporativisme sindical a l'ús, és a dir, sense contrapropostes ja que a condicionants de canvi o de millora escolar;
- la minusvaloració de propostes de canvi a considerar abans d'obrir l'espai a una "Educació per a la ciutadania ", com trosset d'alguna cosa, mentre se segueix sense emprendre el camí cap a uns" Estudis socials i del medi "(Zufiaurre, 2008);
- el fet d'exigir el dret a un ensenyament en català per falsos temors fortuïts, i electoralistes, sense argumentar qui , els quals, com, i si veritablement això s'ha posat en qüestió, entre altres.

Tot això planteja un balanç pobre, tractant-se que a través de l'educació escolar s'obri el camí cap a la formació d'una ciutadania de progrés.

Resumir l'eixida endavant a un pacte educatiu que pot obrir vies a l'esmena a una educació secundària obligatòria (ESO), que va nàixer hereva del que es podria interpretar com ensopegada en l'ofensa al professorat de les EM, però també reflex d'una situació corporativa de defensa d'interessos, sense oferir alternatives de millora pel que fa a l'escolarització de tots i totes en millors condicions (Zufiaurre, 2007b), és pobre, però planteja un repte. L'educació secundària, tot i a pesar dels mals usos academicistes, és un període de l'escolarització en què procedeix buscar gust al coneixement, no així apallissar la joventut amb coneixement memorístic desenfocat. En un altre sentit, pel que fa a futur, es planteja la introducció de sistemes d'avaluació en cinqué / sisé d'Educació Primària, i tercer / quart de l'ESO, el que no procedeix oblidar és que, l'avaluació, ha estat tradicionalment la gran absent en tot el procés de desenvolupament de l'educació a Espanya. Només ha servit per a jutjar i classificar l'alumnat, i també, per buscar justificació de l'oportú funcionament d'unes administracions que es gratifiquen a si mateixes sota mecanismes esbiaixats de seriació de poder de baix perfil avaluatiu. Els resultats dels informes PISA, són clarificadors en aquest sentit. Com mer diagnòstic que són, d'un estat de la situació per, d'aquí millorar, es tradueixen com millor funcionament en unes comunitats que en altres, quan pel fet de detectar de forma continuada la mediocritat d'una acció educativa, sota l'ordre i mèrit, l'alumnat, acostumat a memoritzar, no sap com respondre, ni moltes vegades entén el que se li pregunta, haurien interpretar-se a la llum que alguna cosa falla.

En un marc global de l'educació, no procedeix tant instruir i capacitar l'alumnat per al mercat de treball, sinó educar en valors per a una ciutadania global, el que és ensenyar com jugar amb el coneixement en una societat del coneixement, mentre que contribuir a desenvolupar habilitats de saber estar, saber ser, aprendre a conéixer i a emprendre …. en un espai europeu laic (a l'ús del republicanisme d'abans que alliberà l'escolarització d'un estadi precientífic pels seus litigis religiosos (Zufiaurre, Hamilton, 2011), correspon preparar una ciutadania responsable, oberta, diversa, al mateix temps que plural. L'escolarització ha d'assumir una funció social, democràtica i cosmopolita. I en aquest context, quan no encaixa confondre discursos i pràctiques enquistades, per no reformulades en el temps, entre l'estatal com a servei d'interés públic, el privat amb unes o altres peculiaritats, l'escola burocratitzada, o una acció educativa intencionalment corporativa, correspon redefinir el que avui representa un servei públic d'ensenyament.

Els reptes de l'educació, són avui els propis d'una societat multicultural mestissa que obliga a canviar l'organització i les maneres i formes d'ensenyar i d'aprendre, les quals, per demandes d'inclusió, i de preparació per a una ciutadania global, reivindiquen una reorganització dels sabers, els valors, i les actituds relacionades amb el coneixement en i per a la vida, però obliga també, a desenvolupar competències i habilitats transversals d'interés per a tot tipus i origen d'alumnat (Zufiaurre, Albertin, 2010), des de premisses democràtiques, convivencials conscienciades, i professionalment i emocionalment compromeses amb la igualtat, la integració, l'equitat, i la inclusió.

En uns temps de confusió de discursos i de pràctiques neoliberals, al mateix temps que neoconservadores, en un sentit de tornada al d'ahir i sempre, l'educació es consumeix, encara que també és un bé social que podrà, o no, solucionar problemes socials , però no ha de contribuir a crear més problemes socials. Si a xiquets, xiquetes i jóvens, se'ls estimula a aconseguir tot de forma fàcil, se'ls alegra l'orella, perquè són, o poden ser el millor, o el més preparat … es potencien mals hàbits socials i individuals i la segregació escolar. A les escoles, és difícil qüestionar o reeducar aquests mals hàbits que tenen la seua derivació social i familiar. I quan les posicions de partida es plantegen malament, buscar solucions a dèficits previs, és difícil. Socialitzar l'alumnat en el seu context de vida, no en altres idealitzats, o injustament penalitzats, obrí les portes a éssers inadaptats, quan el que hauria d'atendre's mitjançant l'educació, és valer per a més, en el sentit de ser més persona, no tenir més , sinó ser millor.

L’agressivitat, i l’assetjament escolar, per exemple, són referencials de problemes socials, no tant problemes escolars. Són fruit i conseqüència de dèficits que recauen, o tenen la seua incidència, a l’escola, als quals les escoles podran proporcionar alguna resposta, però la veritable resposta rau en la societat. La marginació, el racisme, són també actituds que afecten les escoles, però l’educació i les escoles no poden donar resposta a tots aquests mals o dèficits socials. El professorat ha d’acomodar els continguts escolars, no així formatar receptes de coneixement estratificat (cultura de fotocòpia en els ensenyaments secundaris, i també elemental, cultura activista –de fitxes– en els ensenyaments infantil, i primària), perquè plantejar l’escolarització amb expectatives de futur, exigeix organitzar el coneixement escolar en la realitat i des de la realitat de l’alumnat, en la seua recerca del coneixement, d’espais de convivència i d’aprenentatge, sota maneres d’indagació cooperatius.

Reformar, però com canviar?: Lectures en educació

Fer o proposar reformes en educació, ha estat molt fàcil a tot el llarg del segle XX. Creure-se-les i saber acomodar les situacions, ha resultat una mica més difícil. Però plantejar innovacions serioses, resulta encara una mica més complicat. Mentrestant, desenvolupar el canvi en el quefer i el fer escolar i educatiu, s’acostuma a enfrontar a les lògiques de resistències que es mobilitzen en un món complex que, en el punt de vista del consum i de moviments tecnològics i informacionals, ja està en accelerat canvi. Acomodar l’educació als nous temps globals, ha de recolzar-se en l’obertura a la diversitat, la diversificació, l’equitat, les competències múltiples, saber ser, saber estar, saber compartir, saber fer i aprendre a crear i a col·laborar en un *“més enllà de la Teoria de la reproducció”*(Kemmis, 1990), o també, aprendre a ser, a conviure, a estar junts, a emprendre o fer junts (Delors, J, 1996).

Els informes PISA, recullen rànquings de categoritzacions simples i estratificades, que podran expressar un estat de la realitat, però que no s’han de llegir fora de context perquè això només afegeix confusió en intentar fer i reformar en educació. Per exemple, l’Informe que referencia l’any 2003 (OCDE, 2004), refereix que a Espanya ens trobem a nivell baix en relació a homòlegs europeus. Però per analitzar això, però, l’Informe fa aspectes parcials, com per exemple, que el 25,6% de l’alumnat no acaba l’ESO, enfront d’un 20% a Europa. Aquests Informes, refereixen simplement una anàlisi de la situació per a traure conseqüències de les que es podrien elaborar propostes de canvi, vegeu per exemple: manca de mesures

de diversificació, augment de l'escolarització d'immigrants, descens de la despesa pública en educació (4,4 % del PIB el 2003, davant un 4,9% deu anys abans), desmotivació del professorat, i d'altres. Però les opcions de millora no queden clares. I és així que, habitualment, en l'anàlisi i la interpretació d'aquest, i d'altres informes, s'acostuma a deixar de banda el context global, quant va millorar l'educació a Espanya?, si ho va fer, o no?, què és el que això significa en índexs d'augment d'escolarització, d'alumnat escolaritzat, de serveis, de resultats globals i parcials, de millor formació, d'alumnat més integrat, més obert, més actiu, més creatiu, amb millors sentiments democràtics, capaç de col·laborar i treballar en equip, capaç i competent per a viure i créixer?, etc.

La lectura d'aquests Informes situa el mite o el referent al què arribar des de situacions comparatives. Vegeu, per exemple: la bondat dels països nòrdics, i entre aquests, Finlàndia. S'haurà d'entendre així de manera simplista que aquests països són millors en matemàtiques, en escriptura, en cultura científica, en l'ensenyament d'idiomes, i en la integració de les tecnologies. Però no es refereix amb tanta claredat per què el sistema funciona millor. La participació escolar és millor, però en què es basa? El professorat se sent capaç de construir futur perquè compten amb ell. La inversió en educació és, en referent del PIB, diversos punts superior a Espanya. Però, lamentablement, es deixen de banda els perquès.

Els països nòrdics, Finlàndia, Suècia, Noruega, però també en un altre context, Canadà, Austràlia, Nova Zelanda, i d'altres, són països més integrats en educació i en serveis socials. Són països amb normes de funcionament i pautes clares. En aquests països, no tenen espai els debats folls en educació com es plantegen a Espanya. Sí la tenen, però, l'acreditació i els estàndards, segons moviments pendulars de rotació política. La idea i la pràctica de bon servei regulen el funcionament de les prestacions educatives i socials. Els pressupostos destinats a educació són els millors possibles. La col·laboració entre tots els implicats: Administració central, comarcal, municipal, mestres, famílies, alumnat, grups socials, resulta prou evidenciada. La cooperació, el treball col·lectiu en els centres escolars, és un fet. El seguiment i la supervisió de l'alumnat es fan amb rigor. S'atén la integració cultural de les minories, la introducció al llenguatge mitjançant referències a la llengua materna, encara que reforçant després la llengua territorial. Desenvolupar l'activitat i el descobriment amb tots els mitjans tecnològics, socials, i ambientals accessibles, es té cura igualment amb rigor, igual que l'aprenentatge de segons i tercers idiomes, treballar amb metodologies clares, monitoritzar el professorat novell, el lideratge escolar responsable, els compromisos reals en les

pràctiques, entre altres.

Els models escolars d'aquests països, són models escolars als quals aproximar-se de manera global. No representen ideals de referència, de copiar, o emular. De la mateixa manera, tampoc es poden emular les polítiques educatives de països com Japó, Corea, Hong Kong, o també, Taiwan o Singapur. Les polítiques educatives d'aquests països, troben suport en una cultura de l'esforç que marca una compensació social a través d'una educació valorada per les famílies, però també es recolzen en la privatització, i en la segregació. En aquests països, la mida dels grups – classe és superior als paràmetres europeus. Tenen més hores de classe, la disciplina és estricta, la tecnologia informàtica està incorporada, i per a superar la claustrofòbica massificació, moltes escoles estan organitzades amb grans patis, balcons i d'altres, als quals després d'unes hores de classe, a mig matí i mitja vesprada, xiquets i xiquetes poden eixir a exercitar expressió corporal i ball acompanyats de música. Després d'uns moments d'expansió tornaran a les seues aules i les seues tasques. El professorat per la seua banda es comunica, perquè ha de produir de forma col·lectiva, i les direccions escolars així ho exigeixen. Les aules moltes vegades també es comuniquen i s'estableix intercanvi i activitats conjuntes. Comptem a Espanya amb escoles espaioses per a aquest tipus d'expansió entre classes, o amb l'organització escolar pertinent per a aules polivalents i serveis diversos per tal de convertir les escoles en espais de treball grupal? Exerceixen les direccions escolars un lideratge, o només complim amb els encàrrecs administratius? Poden els claustres prendre decisions sobre continguts?

En el marc dels paràmetres de l'agenda europea, afrontar noves demandes d'acreditació, qualitat i flexibilitat, és un nou repte a Espanya, i en els seus diferents territoris. Però això només es fa, o cal fer-ho, des d'una realitat que s'haurà d'acomodar en el curt, mitjà i llarg termini, el que representa també, acomodar l'organització i la planificació escolar i educativa, el saber fer escolar, la coordinació dels agents , els recursos, els materials, la col·laboració entre entitats, la normativa escolar i educativa, els temps escolars, el sentit del deure, del voler i saber treballar des de la pluralitat de models, la diversificació, la flexibilitat, mentre que les ganes de millorar l'educació des de i a partir de la professionalitat de les / els docents a qui respectar, no a semiprofessionalitzar (Apple, 1989).

Les lectures de la realitat en educació són multifacètiques, però poden i s'han de transcriure des de multiveritats, que són i seran les que referencien la realitat sense altres biaixos. Les realitats que es corresponen amb altres contextos, es tindran en compte per a reflexionar, no per a emular, copiar, o discurs fora de les realitats de

les pràctiques i usos en uns i altres espais. Els fruits i els resultats en educació es veuen. Només es poden comparar per optimitzar. Podran ser potser el millor del que es pot en cada context, però no millor davant d'altres, a l'ús de la deducció segons rànquings prèviament establerts. És evident que les premisses de comparabilitat externa (millor, o pitjor que ...) aclaparen l'educació, mentre que l'omplin de falses expectatives. Però amb això, no es milloren llocs en el rànquing que es pot deduir dels informes PISA, o d'altres. Qualsevol millora educativa deriva del saber fer professional docent, des de i a partir de les seues realitats, per a d'aquí, plantejar-se seriosament l'educació de les generacions del futur.

Una mirada a l'organització de l'educació escolaritzadora

En temps en què l'educació es dirigia a una minoria (no a les masses), les propostes de canvi educatiu es fonamentaven en visions particulars sobre la «bona societat» i sobre el rol de l'educació en l'existència i pervivència d'aquestes. És així que a principis del segle XX, l'educació preservava els drets de minories privilegiades, mentre que l'escola elemental era un lloc de disciplina repressora i de control social. La deriva de la industrialització dóna suport a l'expansió econòmica, i l'expansió de l'educació, en clau de: «igualtat d'oportunitats» i «de desenvolupament personal». Per a garantir això, resultava important reformar l'educació per tal de l'eliminació de privilegis de classe i de l'elitisme escolar, la qual cosa planteja una concepció més il·lustrada i humana de l'educació i de les escoles, la dignitat de l'alumnat, i el desenvolupament en una societat més democràtica. I això legitima la inversió en educació i l'expansió d'aquesta en clau de la teoria del capital humà.

Pels anys 1960, però, l'optimisme reformador liberal, K. Jones, (1983), W. Feinberg, (1998), S. Bowles i H. Gintis (1979), s'esvaeix. Els esforços reformistes es redueixen a l'expansió de la igualtat i a la introducció de formes progressives en educació, mentre les escoles transmetien valors de docilitat, passivitat i obediència. L'evidenciat fracàs de la ideologia liberal reformista a l'hora de plantejar-se pràctiques adequades, porta a descartar aquestes opcions de reforma en la segona meitat del segle XX, siga per estratègies inadequades d'implantació, per inèrcies institucionals, per obstacles pràctics diversos, però també, per la inadequada de la ideologia educativa liberal que s'estava expandint, B. Simon, (1985), W. Feinberg, (1998), K. Jones, (1983). L'assumpció que l'educació és un instrument ideològicament neutre que pot utilitzar-se per a aconseguir el desitjat canvi social, no encaixa, quan la realitat dóna suport al salt a ideologies conservadores que

consideren més important la qualitat i la preparació per al treball.

En les societats industrials modernes, l'educació és un instrument ideològic poderós per a reproduir l'ordre social que no deriva en major igualtat o desenvolupament personal, mentre inhibeix el canvi, i prepara el tipus de persones que el sistema econòmic industrial modern requereix. No obstant això, pel fet de desestimar les formes en què la ideologia opera com a barrera per al canvi, reformar no pot situar-se com un intent il·lustrat, però poc reeixit, de perseguir ideals liberals sota processos de reproducció social i econòmica. En paraules de S. Bowles, i H. Gintis, (1979), les escoles han de servir per a tres objectius primordials. La «socialització», és a dir, equipar els i les individus amb el coneixement i les habilitats que els permeten ocupar els rols socials, econòmics i productius de la vida adulta. La «funció igualitària», és a dir, ha de servir per a reduir les diferències entre rics i pobres, i han per tant de garantir una major igualtat d'oportunitats. El «desenvolupament personal», és a dir, han de promoure i afavorir el desenvolupament moral, social i intel·lectual.

El rol de les escoles, és econòmic, no educatiu. És a dir, s'orienten a subministrar el tipus de treballadors i treballadores que la societat requereix (Bowles i Gintis, ibid). Però això no representa assegurar que l'alumnat tinga capacitats lingüístiques i matemàtiques, sinó que té certes qualitats personals relacionades amb la productivitat, amor al treball, docilitat, obediència …, que marquen una estructura jeràrquica i estratificada de les relacions socials facilitadores de la transició cap al món del treball. Aquesta afinitat entre les estructures escolars i les econòmiques, dóna suport a una correspondència entre el sistema de relacions socials del qual depén l'economia, i el sistema de relacions socials que opera en les escoles. En aquest sentit, la forma jeràrquica com s'organitzen les escoles, el recurs a la competició, la classificació de l'alumnat, les deficiències en l'assessorament i supervisió, els processos de presa de decisions …, s'han de contemplar des d'una visió de correspondència amb l'organització i els procediments de treball i ocupació a la societat industrial moderna: escola-fàbrica. La Teoria liberal de l'educació confereix un valor a la «igualtat d'oportunitats» i al «desenvolupament personal». Però quin seria el rol que l'educació hauria de jugar en la reproducció de la societat? O quins serien els valors democràtics que constitueixen la consciència liberal de les societats democràtiques modernes? I quina relació hi hauria entre valors democràtics i educació? (Feinberg, 1998).

Noves arquitectures de les pràctiques per al canvi educatiu

El canvi educatiu és un procés sociopolític en el qual interactuen individus, classes, escoles, casuístiques locals, regionals, nacionals... (Fullan 1991). Cuidar els valors, les metes i conseqüències que s'associen als canvis, i valorar les implicacions d'aquests, serà doncs important. Qualsevol canvi no és necessàriament progrés (Fullan 1991: 6-7). En conseqüència, moltes de les decisions en relació al tipus d'innovacions a introduir en les escoles, resulten estranyes al professorat. S'ha reflexionat poc sobre aquestes, i no guarden connexió amb els propòsits educatius. Així, per exemple, es podrà mantenir que les / els estudiants són les / els beneficiaris /es polítics del canvi, però no obstant això, el canvi es planteja com assoliment d'uns resultats, com a millora de capacitats o d'actituds, o com un procés en la definició no entren les / els participants. Per a Fullan (1991: 20), la convicció que pot despertar una Reforma no és un criteri determinant, perquè la validesa no és una cosa manifesta, sinó quelcom que emergeix de la participació i de la intencionalitat educativa amb la qual es faça. Els intents de reformar fracassen perquè la majoria de les innovacions curriculars es plantegen des de metes acadèmiques i cognitives (més senzilles d'implantar però més elitistes), no així des d'objectius personals i de desenvolupament social.

Mentre una innovació basada en materials, o recursos, podrà ser un aspecte visible i fàcil d'observar (veieu els canvis en l'estil i en les pràctiques de l'ensenyament, en l'ús de nous materials...), el canvi en els principis resulta més difícil, ja que confronta el món dels valors i de les finalitats educatives. La conseqüència és que, els processos i les pràctiques educatives concretes es descontextualitzen i es reconstrueixen en noves estructures. Mentrestant, la teorització i la pràctica educativa se situen en compartiments separats per raons de la divisió del treball i diferenciació de funcions en l'estructura de l'escolarització contemporània. Teoritzar des de i a partir de la pràctica, o racionalitzar des d'unes "arquitectures de les pràctiques" (Kemmis, Grootenboer 2008), és donar sentit a les pràctiques, al que es fa. I en aquest context, les teories posades a la pràctica cobren significat i sentit històric, social i material, el que també es donaria suport en un marc de les "teories de la contestació i del canvi" (Kemmis, 1990), en un més enllà de la "teoria de la reproducció" (Kemmis, 1988), al mateix temps que propostes de desenvolupament educatiu a partir de la Recerca / Acció (Kemmis, McTaggart, 1988), i la Recerca / Acció Cooperativa (Fals Borda, 1997).

En el món de les pràctiques, cal diferenciar entre metapràctiques: –la legislació i

l'administració educativa a nivell de planificació, l'organització dels ensenyaments a nivell de com s'ensenya i s' aprèn, o el marc de relacions en el desenvolupament curricular, la formació del professorat, i les seues responsabilitats, la investigació educativa i l'avaluació o el fins on es pot arribar (Kemmis, Grootenboer, 2008, 1937-1962)–, determinants del contingut i la conducta d'altres pràctiques derivades de pivotar sobre aquestes, i que en aquest sentit, influencien altres pràctiques possibles, les informen, o capaciten, forcen les situacions pràctiques, o les anteriors abans que ocórreguen, quan es donen unes condicions. En aquest context, les habilitats, o virtuts, del bon educador@, no es donen per naturalesa. Es modelen en el medi com a producte d'unes circumstàncies, una educació, una experiència, una disposició, una(es) acció(ns), que és (són) producte d'altres pràctiques. Les arquitectures es construeixen així per les persones implicades: agents externs, institucions, professorat i alumnat, normativitzats curriculars, planificadors, autors de textos, responsables de formació als diferents nivells del que es diu, es fa, i es referencia, perquè entre tots marquen unes unitats de treball i de relacions en el desenvolupament d'unes i d'altres pràctiques.

A través del que diem, o participem: *sayings*, dimensió comunicativa com a manera de comprensió a un nivell cultural discursiu (llenguatges i discursos), parlem llengües i fem servir codis compartits que ens permeten entendre'ns, entendre als altres i al món. Com a persones som part d'unes pràctiques compartides i d'unes activitats en les quals les nostres vides individuals prenen forma a través del que fem: *doings*, dimensió productiva (món físic i natural) que refereix habilitats i capacitats que encaixen en un espai material econòmic. Però som també part dels grups: famílies, veïnat, cossos professionals…, que formatar el desenvolupament de la nostra identitat i orienten un espai de rols en i de relació amb els altres per mitjà dels quals ens incloem i/o excloem com a persones a través d'uns: *relatings*, com a dimensió de connexions socials (sistemes de vida) que relaciona i fa el que es fa en un espai social i polític, que pel que fa a aquest referirà la participació i pertinença en el món de les relacions (Kemmis, 2009: 463-474).

Els *saying*, *doing* and *relating*, prenen forma en aquest sentit a través del llenguatge, el treball, el poder, mentre que a nivell de coneixement i identitat individual referencien comprensió i autocomprensió, capacitats i habilitats, solidaritat i valors. És així que donaran forma a com són les coses i marcaran les possibilitats que s'ofereixen a l'escenari general educatiu. Clarificar l'espai i la funcionalitat sobre com s'organitzen les pràctiques a aquests diferents nivells, mentre que entre totes les instàncies implicades, permetrà en aquest sentit establir

bases de canvi en educació per millor conéixer la realitat, i facilitarà així reculturalitzar-la.

Referències i Bibliografia

Apple, M.W. (1989/1986): *Maestros y textos: Una economía política de clase y sexo en la educación*. Paidós – MEC. Madrid */ Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge and Kegan Paul. London.

Atherley, G.L. (1985): "Educational Reforms in the world". UNESCO. París. (document de treball)

Ax, J., Elte, R., Ponte, P. (2008): "Policy and teacher. Profesional development at the bottom of the list". En *Critiquing praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession*. Rotterdam. Sense Publishers. (pàgs. 67-89)

Ball, S. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Besalu, X.; Vila, I. (2007): *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI.* MEC – Catarata. Madrid.

Bowles, S. & Gintis, J. (1979): *Schooling in capitalist America*. Routledge and Kegan Paul. London.

Delors, J. (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. UNESCO – Santillana. Madrid.

Fals Borda, O. (1997): "Participatory action research: Colombia some personal feelings". En R. McTaggart (Ed.): *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany. New York State. University of New York Press (pàgs. 107-120).

Feinberg, W. (1998): *Common schools/uncommon identities: national unity and cultural difference.* Yale University Press. London.

Freire, P. (1971): *Pedagogy of the oppressed* (trad: M.B. Ramos). Continuum. New York. (Ed. española. Siglo XXI, Madrid)

Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC. Barcelona.

Fullan, M. (1991): *The meaning of educational change*. New York. Teacher College Press.

Fullan, M. (2001a): *Leading in a culture of change*. Jossey Bass. San Francisco.

Fullan, M. (2001b): *The new meaning of educational change* (3 rd. edition). Teachers College Press – Irwing Publishing Ltd – Columbia University. Toronto-New York-London.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (1996): *What is worth fighting for in your school*. Teachers College Press. New York-London.

Fullan, M., Hargreaves, A. Et. al. (1997): *The challenge of school change: a collection of articles*. IRI – Skylight Training and Publishing Inc. Illinois.

Hamilton, D. (1989): *Towards a Theory of Schooling.* The Falmer Press. Lewes.

Hamilton, D. (1990): *Learning about education: an unfinished curriculum*.. Open University Press. Milton Keynes. (Edició Espanyola (1992): *La transformación de la educación en el tiempo*. Trillas. Mèxic).

Hargreaves, A. (2000): "Emotional geographies of teaching*"*. *Ponencia AERA,* Nueva Orleans, (abril 2000).

Jones, K. (1983): *Beyond progressive education*. The MacMillan Press Ltd. London.

Kemmis, S. (1990): "*Curriculum: contestation and change: essays on education*". Victoria Deakin University (document fotocopiat, pàg.169).

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988a): *The action research planner* (3a. ed.). Geelong. Deakin. Deakin University Press.

Kemmis, S. (1988b): *El curriculum. Mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata MEC.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008): "Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural social and material conditions for practice" En

Kemmis, s. & Smith T. (Eds) *Enabling praxis: Challenges for education.* Rotterdam. Sense Publishers.

Lundgreen, U.P. (1982): “Between schooling and education: Notes of curriculum changes within the second generation of school reforms in Sweden”. Ponencia *AERA. Conferencia Americana de Educación* (abril, 1982). New York. (pàg.26).

OCDE (2001): *Knowledge and skills for life. First results from Pisa 2000*. OCDE. París.

OCDE (2004): *Informe PISA 2004*: *Learning for tomorrow´s world*. OCDE. París.

OCDE (2006): *Education at a glance*. Madrid. MEC.

Rizvi, F., Kemmis, S. (1983): *The participation and equity programs in Victorian schools*. Deakin University. Victoria.

Simon, B. (1985): *Does education matter?.* London. Lawrence and Wishert.

Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London. (Edició Espanyola (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata. Madrid).

Schatzki, Th.R. (2005): “*The site of organizations”*. En Organization Studies, Vol 26, núm. 3. (pàgs. 465-484).

Terhart, E. (1999): “Developing a professional culture”. En M. Lang, J. Olson, K.U. Hansen, W. (eds), *Changing schools, changing practices. Perspectives on Educational Reforms and Teacher professionalism*, Garant Lovain, Belgium (pàgs. 27-40).

Terhart, E. (2003): “Constructivism and Teaching. A new paradigm in General Didactics”. In *Curriculum Studies*, 35 (1) (pàgs. 25-44).

Zufiaurre, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa: 1982-1994*. ICARIA. Barcelona.

Zufiaurre, B. (ed.) et al. (2002): *Comprensividad, sistema productivo y justicia social***.** (2a edició revisada). CCS, Madrid.

Zufiaurre, B. (2006a): “Education and schooling facing future changes in a global

world". En *Journal for the International Society for Teacher Education*, 10 (2) (pàgs. 6-12).

Zufiaurre, B. (2007a): **"**Education form Modernity to Postmodernity**"**. En *Pedagogy, Culture and Society***,** vol 15, 2. (pàgs. 139-151).

Zufiaurre, B. (2007b): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Octaedro. Barcelona.

Zufiaurre, B. (2008): "How to reorganize knowledge to reculture education and schooling: Reflecting on Social Studies, not History, to open a discussion" En *Issues of diversity, inclusion and beliefs*, Editions la Perichole. Otawa University Press. Otawa (pàgs. 52-74).

Pellejero, L., Zufiaurre, B. (2010): *Formación didáctica para docentes*. Madrid, CCS. ISBN 978-84-9842-502-4

Zufiaurre, b., Albertin, A.M. (2010): *Competencias integradas en Educación Infantil y Primaria* Madrid. CCS

Zufiaurre, B. Belletich, O. (2010 a en premsa): "What can we learn from comparative education. Great Britain, Spain and Peru: Three territories to characterize contemporary developments in education and schooling" " En *PAIDEIA*. Concepción (Xile).

Zufiaurre, B. Belletich, O. (2010 b en premsa): "Social, psychological, and cultural issues influencing school inclusive processes: How to read assessment criteria when dealing with culturally diverse students. An analysis based on a spanish context " En *PAIDEIA*. Concepción (Xile).

Zufiaurre, B., Rivas, J.I., Santos, M.A. (2011, en preparació); *Reforma, Innovación y Evaluación: Hacia un nuevo pacto educativo*.

Zufiaurre, B. & Hamilton, D. (2011 en prensa); "From res publica to public schooling". En Kemmis, S. et al (Eds.) *Pedagogy, Education and Praxis: Conversations between traditions*. Rotterdam. Sense Publishers.

Traducció: Joaquin Martínez

Reform and change in education: towards a reculturizing debate in the 21st century

Benjamin Zufiaurre, CU de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Pública de Navarra • **Visiting Professor Charles Sturt University**, Wagga Wagga, N.S.W. Australia

First and second generation reforms in the 20th century

The evolution of schooling throughout the twentieth century, has taken place politically in a context of international intervention with similar parameters and policies from one country to another (Zufiaurre, Belletich, 2010 b). This has led to the field of educational reform offering similar remedies in order to tackle different situations and standpoints. This has resulted in fluctuating processes in the reformers' workload that may be justified in terms of equality, social justice, treatment of diversity, educational compensation – or more succinctly, equity and quality or quality and modernization. The context lends itself, therefore, to confusion in the use of language, in the organization of practices, in the *doing*, in the *wanting to do*, and in the *allowing to do* in education, while education becomes an instrument of change and manipulation, enabling states to play at marketing that which supports an image of themselves that may not be realistic when the economy, politics, consumer habits and life itself become internationalized.

In relation to the problem of proposing to do something and then not carrying out changes in education – which has been a problem throughout the twentieth century, Ulf P. Lundgren (1982) proposed a differentiation between *first* and *second generation* educational reforms. The first generation reforms would follow a parallel course with the development of industrial society, attempting to change the responsibilities of schools due to a certain political concern to justify innovation. This would be a response to a faith in the democratization of culture, the spread of education, the rationality of educational change and the development of good practice.

These reforms fitted into the context of post-war consensus, from 1940 onwards (Jones, 1983). They arose in response to changes in population structure: an increasing number of students, the development of urban phenomenology, changes in personal relationships and, in the labor market, demands for more and better educational and professional qualifications. But these reforms were also sustained

by commitments in favor of democratic education – as opposed to fascism – and political commitments towards social change. They aspired, in this way, to pass on the authority over school systems away from the field of politics and into the territory of *practice*, which paralleled educational debate in favor of schools that were motivating, open to new ideas and exciting in terms of personal development, while geared towards horizons which would lead the way in educational practice: for example *Emancipatory Action Research* (Kemmis, McTaggart, 1988), *Participatory Action Research* (Fals Borda, 1997), *Curriculum Development* (Stenhouse, 1975), and the *open pedagogies* proposed by P. Freire (1971, 1990).

After this first generation of *reforms*, and in the middle of a period of economic crisis, events developed toward *second generation reforms*. These reforms were based on different concerns from the 1970s onwards, with a clear shift toward political control of – and political use of – proposals for change. The power customarily exercised by administrators, technicians and experts, now became important, but it was to be combined with proposals for a presumed integration of schools into society, for rules governing options for school support as well as for teacher training; with attention paid to calls for special education as a right for all people, and also, the idea of setting limits and redirecting the established distribution of personal resources. The way forward was to plan the lessons, the groups, the materials, etc. to regulate the active participation of students, while supporting a culture of evaluation, and to adjust the organization of school work to the forecasts of educational administration.

During this *second generation of educational reforms*, support was given to features such as integration, decentralization, participation and educational dialogue, while establishing approaches towards content area methodologies that minimize the demands of curricular integration. Gradually, the reforms moved towards models of competency-based curriculum organization (mostly instrumental, rather than complex training of students). This meant that reformist discourses and practices did not fit easily with these cyclical regulations which were supposed to produce democratic and egalitarian effects, and prevailing ideologies and practices continued to hold in some school systems that were subject to the pressures of qualifications, control and delegation of autonomy.

These reforms have brought with them difficulties in terms of innovation and collaborative work because they required a parallel intensification and extensification of the teaching workload (Hargreaves, 2000) (Apple, 1986, 1989) and favored the development of authoritarian and efficient styles of leadership and

management. Market policies will make it easier to give the appearance of action under the guise of order, while the rhetoric in favor of school autonomy obscures the selection and control of education spending. The proposals of educational progressivism, described in his time by J. Dewey (1916), as well as the *new school* options that reflected moments of educational openness during the nineteenth and twentieth centuries (Pellejero, Zufiaurre, 2010), (Zufiaurre, Rivas, Santos Guerra, 2011) are now long gone, as are the efforts made in favor of equity, equality and compensation.

A context of change for the development of education in Spain

It is in this period of the development of educational changes – in which the reforms were tackled with education as the focus of change (Jones, K., 1983) and in which reforms were based on free-market policies derived from an economic crisis as well as a crisis of sovereign states under the pressures of globalization (Zufiaurre, B., 2002; Zufiaurre, Rivas, Santos Guerra, 2011) – that, in Spain, beginning in 1970 with an initial political and educational transition under Franco, various different Education Acts were enacted: the LGE (1970), the L.O.G.S.E. (1990), the L.O.C.E. (2002) and the L.O.E. (2006) to which we should add other Acts that were more organizational in nature: the LODE (1984), and L.O.P.E.G.C.E. (1995), (Zufiaurre, 2007b; Zufiaurre, 1994). However, there were other political reforms during this period of regulatory fervor that, with the passage of time, have proven to be somewhat delusionary: the Reformed Programs (1981), the Experimental Reform Programs and various proposals for educational renewal (from 1983-84) along with numerous decrees and ministerial orders governing development in education under the premise of integration, compensation, active teacher training, collaborative projects, community development options, etc,.

The situation in Spain, as these laws, rules and proposals were put into practice, was in response to developments in education that had been consolidated on an international scale. The proposals for change, in this sense, were implemented after other countries had done so, while in a short period of time there have been *four laws governing comprehensive changes to the system in 36 years*. The most progressive proposals correspond to a climate in which there was confidence in the independent work of teachers. The proposals influenced by free-market rules tend towards vocational-professional options and efficiency. However, these trends arrived belatedly rather than at the appropriate time and the different laws were at odds with the social, economic and political climate of the moment. In the Spanish

context, there was a repeated scenario in which certain reforms (more or less progressive) that may have been justifiable under certain political situations were superimposed on other situations as the political pendulum swung back the other way and thus ended up being incongruous in their definition, in what they claimed to do, and in their practical implications.

The LGE, being as it was as a reform of the 1970s, was a product of the political era of Franco. It may appear to be progressive, but came very late at this stage of economic development in Spain. The LOGSE, typical of reforms of the 1990s, derived from socialism. It relies on a clearly progressive rhetoric regarding education, but at the international level it has more in common with the ideas of consensus and confidence in the work of independent teachers from the 1960s and 1970s. It was also too late in coming, and its proposed changes to the *constructivist* procedures in the organization of teaching and teacher assignments, disregarded the idea – then in vogue in the field of linguistics – of social constructivism (Terhart, 2003, 1999). Thus, the ubiquitous discourse of the LOGSE, did not fit with the times of efficiency-oriented economic, political and social development. Neither did it fit in with what – in practice – teachers were able to do when faced with yet another new set of tasks and proposals unrelated to and unattainable in the classroom: education projects, curriculum development, teacher planning, etc. Meanwhile, teacher know-how remained under-valued and badly-evaluated and a job well done went unrewarded (Zufiaurre, 2007b), which is typical of bureaucratic systems resistant to change (Rizvi, Kemmis, 1983).

The LOCE (2002), which was more conservative in nature, never really got going. It intended to establish scarcely compatible parallels between *quality* and *effort* and sidelined measures promoting the hard-won universal right to quality education, while supporting a certain amount of school choice and privatization of services. The LOE, a socialist reform in 2006, was organized on a new pairing: *equity* and *quality*, which was difficult to define, and even more so in times of economic crisis. However, to achieve these aims, the LOE neglects to develop these ideas in real terms of the know-how and ability of current teaching staff, of the families involved, of education authorities – regulated by a series of alternating governments – insufficiently dynamic to be able to face such changes. The LOE regulates, in this sense, certain areas of competences – understood as a new panacea to mediate in the organization of instrumental knowledge modes – which are ill-equipped to mobilize the know-how of students in pursuit of their answers (Zufiaurre, Albertin, 2010).

The development of four different laws in 36 years is further complicated by an intermingling of religious, political and doctrinal interference as well as a certain amount of mimicry of corporate values. This leads to an outline of a school education in which there is no place to reflect upon either the practice or the realities of defending these or other rules, or facts and policies. In this great tumult of *trying to change without really meaning to*, the bulldozing of those responsible for putting the reforms into practice – the teachers – was characterized by the symptom of "teacher burnout" – the result of conscientious work – which, to make matters worse is often confused with absenteeism in teachers with low levels of commitment and those who are seen as unwilling to accept any change. In the agenda of educational change in Spain, what is missing is how to assess the effort of learning and the willingness to improve practice (Zufiaurre, 2007b), because a commitment to looking at the best way to organize a high-quality government service has never been in place, whereas regulations and guidelines of an administrative/organizational nature have been favored. That is, there is no chance to open up ways to allow people to do things or to innovate in education, except in those schools and school boards that are committed to change.

The reality of the proposals for reorganizing education and schools that has resulted from the application of different policy areas or fields of action (education laws and their corresponding deployment), has thus become controversial, ever-changing and deceptive (Zufiaurre, B., 1994, 2007b). From this point on, any interpretations to be made will relate different interpretations, according to the mirror in which one wants to be reflected, or the color of the tinted spectacles one is looking through. The claims made for the various laws, might attract expectations that may be utopian or simply disproportionate but which, in any case, will be somewhat far from the reality of the facts that accompany the development of regulations that swing like a pendulum between contradictory administrations. Everyone – regardless of whether they have sufficient criteria to do so – has an opinion on education in Spain and how it is supposed to function, not to mention matters such as assessment or coherence. This is why oversights and errors in education end up provoking a great deal of intrusive meddling and uncalled-for advice that is totally out of place.

The various proposed reforms in education developed since 1970 have various positive and not so positive aspects. The claims made in early draft documents justifying the reforms, or in political speeches supporting them, may themselves be more or less convincing. But real change in education in Spain has not come and

even today remains far off. The “education pact” in place in recent months was and is necessary because school education works best without sterile debates on religion in schools, citizenship education, or whether there should be more hours for instrumental subjects. However, while this pact is in place, there is no room for innovative projects or the appropriate staff to run them.

The *education pact* should have been agreed years ago, in 1984 as a pact appropriate to a process of transition in education and politics that, in the end, never happened. It would have been relevant when the LODE was being negotiated by evidently inexperienced progressive politicians. At that time, the right to public education was recognized, which in itself is neither good nor bad, but which should have been discussed under certain conditions. It should have excluded, for example, sectors that do not defend quality public education as already defined in the 19th century (Zufiaurre, Hamilton, 2011) – a definition that refers not so much to a state school system, with public employees, but a public service available to everyone – without exception – aimed at making the most out of each and every context. Such a covenant can be fulfilled through educational institutions run by the state, by municipal councils, by private patronage and by the private sector, but only under conditions of no exclusion and no school selectivity.

Key points in analyzing the many assumptions in school education

Any action taken in education is and should be comprehensive. It concerns and affects everyone: education authorities, teachers, technicians and intermediate services, families, students, social groups, etc. Thus, if change is to produce a positive effect, then it must not simply be a step towards a hoped-for modernization, with no clear direction – or worse still, with ever-changing directions – while innovation remains neglected. Because if that is the case, social improvement through education will remain conspicuous by its absence, except for some superficial aspects of appearance, such as the incorporation of technology. Since 1970, in Spain, we have seen the passage of an era of modernization in education aimed at expanding compulsory education as well as post-compulsory secondary education and non-compulsory infant education. Adjusting the system to international standards – or making major or minor adjustments to variables of equality, integration, quality, efficiency, equity, etc – has been more controversial and in this there have been steps forward, but also some steps backwards.

From the academic literature of the times and its reflection in the media, it is evident that the most-often debated issues in school education can be summed up as follows:

- the role of (the Catholic) religion in schools
- the inclusion in public education of organizations with private interests and the defense, at the same time, of a network of private schools that do not seek to offer a public education service
- demands for more focus on one subject or another, according to which corporate sector is demanding it (more mathematics, more language, more English, etc.)
- equating educational change to increased educational funding without producing lists of requirements or proposals justifying further funding (compare, for example, handing out free textbooks with putting all school material on the Web, as is done in Canada, for example)
- increased wage claims made through the union corporatism of the day, that is, without counter-proposals in terms of school improvement or change
- undervaluing proposals for changes to be considered before opening up debate on “Education for Citizenship” as a small step, while the way towards “Social and Environmental Studies” has yet to be started (Zufiaurre, 2008)
- demands for the right to be educated in Castilian due to false, vote-catching arguments that do not even explain if indeed this has been put into any doubt, nor by whom.

All this is a poor result when what is in question is the process of school education opening the way for the formation of a progressive citizen.

Summing up the way forward towards an education pact that can open up ways to reform obligatory secondary education (which inherited at its conception what could be interpreted as a mistaken offensive against secondary school teachers, but also a reflection of a corporate need to defend certain interests that did not offer alternatives for improving education for everyone and in better conditions, Zufiaurre, 2007b) still poses a challenge. Secondary education, despite misuse by academicians, is a period of schooling in which knowledge should be pleasing, not something to be stuffed into young people’s minds in an unfocused, learn-by-rote way. On the other hand, despite the fact that there is a proposed introduction of assessment systems in fifth/sixth year at primary school, and third/fourth year of the secondary school, it should not be forgotten that assessment has traditionally been the big absentee throughout the history of education in Spain. Exams have

merely served to judge and classify pupils, and also to find justification for the opportune workings of governments that congratulate themselves using biased classification mechanisms of little value in terms of genuine assessment. The results of the PISA reports are eloquent in this regard. As a mere diagnosis that they are of the state of the situation from which improvements can be made, they are interpreted as showing how some regions function better than others. In reality, since they are continuously detecting mediocre results for a particular educational objective – because students are accustomed to memorizing and do not know how to answer or even understand what is being asked of them – it should be interpreted in terms of the fact that something is going wrong.

In a global context of education, the way forward is not so much to educate and train students for the labor market, but to give them the values for global citizenship, which is to teach them how to play with knowledge/information in a knowledge/information society, while contributing to developing their skills in knowing how to be, learning to find out and taking initiative, etc, In a secular Europe (c.f. previous republican schooling that liberated schools from the pre-scientific stage (Zufiaurre, Hamilton, 2011), we need to prepare a responsible citizenship that is open, diverse and at the same time plural. Schooling must therefore assume a social, democratic and cosmopolitan function. And in this context – leaving aside the confusion created by entrenched or reformulated discourses about the state as a service in the public interest, or about the private sector with all its peculiarities, or about bureaucratized schools or intentionally corporate educational goals – what needs to be done is to redefine what a public education service actually represents today.

The challenges of education today are those of a mixed multicultural society obliging us to change the organization and the ways and means of teaching and learning. These ways and means – in response to demands for inclusivity and preparation for global citizenship – require a reorganization of the know-how, values and attitudes related to knowledge about life and for life. But there is also a need to develop transversal competencies and skills of interest to all types of students whatever their origin (Zufiaurre, Albertin, 2010), based on democratic principles, in order to prepare citizens who are conscientious in terms of coexistence and professionally and emotionally committed to equality, integration, equity and inclusion.

In periods of confused neoliberal discourses and practices, with neoconservatives harking back to yesteryear, education is a consumer product and, although it is also

a social benefit that may or may not solve social problems, it should never help create more social problems. If children and young people are encouraged to get everything easily, it is music to their ears, because it means they are the best, or can be the best, or be the best prepared. This encourages bad social and personal habits and discourages school integration. In schools, it is difficult to question or re-educate against bad habits such as these, whose origins are in society and family. With the initial position poorly conceived, finding solutions for pre-existing deficiencies is difficult. Socializing students in the context of their own lives, not in other idealized, or unjustly penalized contexts, leads to unadapted individuals, when what should be addressed through education is how to stimulate more self-worth, in the sense of being more of a person. Not *having more*, but *being better*.

Aggression and bullying, for example, are indicative of social problems rather than problems in school. They are the fruit and consequence of deficiencies that may show up in schools and to which schools can provide certain answers, but for which the real answer lies in society. Marginalization and racism are also attitudes that affect schools, but education and schools cannot provide the answer to all these social evils and deficiencies. Teachers need to adjust classroom content, not simply give format to recipes of stratified knowledge (i.e., the photocopy culture in secondary and elementary schools, or the activities culture – with worksheets – in infant and primary school teaching), because creating schooling with certain expectations for the future means organizing school knowledge within reality and in the context of the reality of the students in their pursuit of knowledge, of areas of coexistence and of learning, in a context of cooperative modes of inquiry.

Reform. But how to bring about change? Readings in education

Making and proposing reforms in education has been easy throughout the twentieth century. Believing in them and knowing how to adjust them to the real situation has been somewhat more difficult. But considering serious innovations is yet more complicated. In the meantime, when carrying out change in the tasks and activities of school and education, it is not unusual to be faced with the logic of resistance that is mobilized in a complex world which, in terms of consumption and of technological and scientific advances is already undergoing rapid change. Adjusting education to the new global times must be based on openness to diversity, to diversification, equity, multi-skills, knowing how to be and where to be, learning to share, getting the know-how and learning to create and collaborate in a situation “beyond the theory of reproduction” (Kemmis, 1990), or learning to be, to co-exist,

be together, to set out and do things together (Delors, J, 1996).

The PISA reports collect rankings of simple and stratified categorizations which may convey a state of reality but which should not be read out of context, because this only increases the confusion when trying to carry out reform in education. For example, the report that refers to the year 2003 (OECD, 2004) reports that in Spain is ranked rather low in relation to its European counterparts. In order to analyze this, however, the report referred to partial aspects such as, for example, that 25.6% of students do not finish compulsory secondary education, compared to 20% in Europe. These reports simply relate an analysis of the situation: for example, lack of diversification measures, increased enrollment of immigrants, decreased spending on education (4.4 % of GDP in 2003 compared to 4.9% ten years earlier), reduced motivation in teachers and so on. Conclusions may be drawn from such analysis from which proposals for change could then be developed. But the options for improvement are not clear. And so it is that, as usual, in the analysis and interpretation of this and other reports, it is customary to ignore the global context: How much has education improved in Spain? Did it improve or not? What does this mean in terms of increasing student enrollment rates, of increased school populations, of services, of global and partial results, of better training? What does this mean in terms of students being more integrated, more open, more active, more creative, with more democratic sentiments, more capable of collaborating and working as a team, able and competent to live and mature?, etc.

Reading these reports puts into perspective the misleading ideas that can be taken from comparing situations. Take, for example: the high scores in the Nordic countries, especially Finland. Put simplistically, it appears that these countries are better in mathematics, writing, science, foreign languages and the integration of technologies. But it is not so clear why the system works better. School participation is greater, but on what is this based? The teachers feel able to build on the future because they have confidence in it. Investment in education is, in terms of GDP, several points higher than it is Spain. But, unfortunately, the whys and wherefores are left out.

Education and social services are more integrated in Nordic countries such as Finland, Sweden, Norway, but also in another context, Canada, Australia, New Zealand. They are countries with clear performance standards and guidelines. In these countries, there is no place for the fatuous debates on education that go on in Spain. They do have, however, qualifications and standards which depend on alternating political movements. The idea and practice of good service governs the

workings of educational and social services. The budgets for education are the best available. The collaboration between all stakeholders – central, county, municipal administration; teachers, families, students and social groups – is sufficiently evident. Cooperation and collective work in schools is a fact. Monitoring and supervision of the students is carried out meticulously. They address the problems of cultural integration of minorities, introducing language with mediating references to the mother tongue, followed up by strengthening the language of the host country. With similar thoroughness, activities and discovery are exploited with all the available technological, social and environmental material. The same can be said for second and third language learning, working with clear methodologies, the monitoring of new teachers, responsible school leadership and real commitments in teaching practice, among others.

The schools of these countries are models that are to be approached globally. They do not represent ideals for reference, to be simply copied or emulated. Similarly, neither should we emulate the education policies of countries like Japan, Korea, Hong Kong or countries like Taiwan or Singapore. The educational policies of these countries are supported by a culture of hard work that provides social compensation through an education that is highly-valued by families, but they are also supported by privatization and depend on segregation. In these countries, the size of class groups is higher than it is by European standards. There are more hours of class time, discipline is strict, computer technology is fully incorporated and, in order to overcome the claustrophobic overcrowding, many schools are built with large playgrounds or terraces to which, after a few hours of classes, at midmorning and mid-afternoon, the children can go out and do exercises and dance accompanied by music. After a few moments of stretching, they return to their classrooms and tasks. The teachers are in constant communication with each other, because they must produce results collectively, and school directives require it to be so. There is also a great deal of communication between classrooms and exchanges and joint activities are established. Do we have schools in Spain with enough space for this type of expansion between classes, or an adequate organization of schools to provide multi-purpose classrooms and multiple services in order to convert schools into group workspaces? Do school directors actually lead, or do they simply comply with administrative orders? Can teachers in staff meetings make decisions about content?

Within the parameters of the European agenda, meeting new demands regarding qualifications, quality and flexibility is a new challenge for Spain and its different

regions. But this is only done, or should only be done, from a realistic standpoint that takes into account the short, medium and long term. This also means it needs to take into account the organization and planning of schools and education; school know-how; coordination of staff, resources and materials; collaboration between institutions; legislation governing schools and education; school times; the sense of duty, of being willing and able to work within a plurality of models; diversification and flexibility. Furthermore, we must keep in mind that the desire to improve education originates in the professionalism of the teachers who must be respected, not semi-professionalized (Apple, 1989).

The understanding of reality in education is multifaceted, but can and should be distilled from multiple truths, which are and will be those that refer to unbiased reality. The realities that correspond to other contexts are to be taken into consideration, not to be emulated, copied or made into sermons unrelated to the reality of practice and application in one area or another. The fruits and results in education are noticed. They can only be compared for purposes of optimization. They may be, perhaps, the best that can be achieved in each context, but not necessarily better compared to others, as is typically deduced from previously established rankings. It is clear that the idea of external comparability (where A is better or worse than B) is overwhelming education, while filling it with false expectations. But such expectations do not bring improvements in the rankings that can be deduced from PISA reports, or others. Any improvement in education comes from teachers' professional expertise, stemming from their own reality, from which point we can seriously consider the education of future generations.

A look at the organization of school education

In times when education was directed towards a minority (rather than the masses), proposals for changes in education were based on particular views on what "good society" consisted of and on the role of education in the existence and persistence of these views. Thus, in the early twentieth century, education was all about preserving the rights of a privileged minority, while elementary schools were places of repressive discipline and social control. The trends of industrialization lent support to economic expansion and the expansion of education, to the tune of "equal opportunity" and "personal development." To ensure this, it was important to reform education in order to eliminate class privilege and school elitism which meant giving consideration to a more enlightened and humane conception of education and schools, to the dignity of students and their development in a more

democratic society. And this justified the resulting investment and expansion in education in terms of the theory of human capital.

By the 1960s, however, the optimism of liberal reformers had vanished, (K. Jones, 1983; W. Feinberg, 1998; S. Bowles and H. Gintis, 1979). The efforts of the reformers were reduced to expanding the idea of equality and introducing some progressive notions in education, while schools continued to transmit values of docility, passivity and obedience. The evident failure of the liberal reformist ideology when it came to implementing suitable working practices led to the rejection of these reform options in the second half of the twentieth century, because of inadequate implementation strategies, institutional inertia and many other practical obstacles, but also because of the unsuitability of liberal educational ideology which was somewhat over-reaching at the time (B. Simon; 1985, W. Feinberg, 1998; K. Jones, 1983). The assumption that education is an ideologically neutral instrument that can be used to achieve the desired social change makes no sense when the reality lends support to the leap to conservative ideologies that give more importance to *quality* and preparing students for jobs.

In modern industrial societies, education is a powerful ideological tool which reproduces a social order that does not result in greater equality and personal development. Indeed, it inhibits change and prepares the kind of people that the modern industrial economic system requires. However, rejecting the ways in which the ideology operates as a barrier to change, carrying out reforms cannot be seen as an enlightened, but not very successful attempt to pursue liberal ideals using processes of social and economic reproduction processes. In the words of S. Bowles, and H. Gintis, (1979), schools must serve three primary objectives. The first, "*socialization*", means schools should equip individuals with the knowledge and skills required to fill the roles of social, economic and productive adulthood. Second, the "egalitarian function", which should serve to bridge the gap between rich and poor and must therefore ensure greater *equality of opportunities*. And third, "*personal development*", meaning schools should promote and foster moral, social and intellectual development.

The role of schools is economic, not educational. That is, they are intended to provide the type of workers required by society (Bowles and Gintis, *ibid*.) But this does not simply mean ensuring that students possess language and mathematical skills, but that they possess certain personal qualities related to productivity: the work ethic, docility, obedience etc., which are a sign of the hierarchical and stratified structure of social relations that facilitate the transition towards the world

of work. This affinity between school and economic structures supports a corresponding affinity between the system of social relationships that the economy depends upon and the system of social relationships that operates in schools. In this sense, the way in which schools are organized into a hierarchy – the use of competition, the status of students, the deficiencies in counseling and supervision and decision-making processes – must be seen from the point of view of how it corresponds to the organization and procedures of employment in modern industrial society: in other words, the school-as-factory. Liberal theories of education give value to “equal opportunity” and to “personal development”. But what is the role that education should play in the reproduction of society? And what are the democratic values that constitute the liberal conscience of modern democratic societies? And what is the relationship between democratic values and education? (Feinberg, 1998).

New architectures of working practices for change in education

Educational change is a sociopolitical process in which individuals, classes, schools, and local, regional and national interests interact (Fullan 1991). It is therefore important to take on board the values, goals and consequences associated with change and assess their implications. Change in itself is not necessarily progress (Fullan 1991: 6-7). Consequently, many decisions regarding the type of innovations introduced into schools end up looking rather strange to teachers. Little thought seems to have been given to them; they seem to be unconnected to educational purposes. For example, it may be maintained that the students will be the beneficiaries of policy changes, but nevertheless, the change is presented as achieving certain results, such as improved abilities or attitudes, or a process whose definition does not even include the participants. According to Fullan (1991: 20), the *belief* that some reforms can awaken in people is not a determining criterion, because the validity of a reform is not manifest, but something that emerges from participation and the educational purpose with which it is implemented. Attempts at reform fail because most curriculum innovations are considered with academic and cognitive goals in mind (which, although easier to implement, are more elitist), rather than personal and social development goals.

While innovation based on materials or resources may be visible and easy to observe (c.f. changes in teaching styles and practices with the use of new materials), changing the principles involved is somewhat more difficult because it takes on the world of educational values and objectives. The result is that specific

educational processes and practices are decontextualized and rebuilt as new structures. Meanwhile, educational theorizing and practice are located in separate compartments on the basis of the division of labor and role differentiation inherent in the structure of contemporary schooling. Theorizing from practice, or rationalizing from “practice architectures” (Kemmis, Grootenboer, 2008), means giving meaning to practice or to what is done. And in this context, the theories that are put into practice acquire historical, social and material meaning and sense, which would also find support in a framework of the “theories of contestation and change” (Kemmis, 1990) – going beyond the “theory of reproduction” (Kemmis, 1988) – as well as in proposals of educational development based on Research/Action (Kemmis, McTaggart, 1988) and the Research/Cooperative Action (Fals Borda, 1997).

In the world of practice, we should differentiate meta-practices (for example, *educational legislation and administration* at the planning level; the *organization of what is being taught* in terms of how they are taught and learnt, or the framework of relations in curriculum development; the *training* of *teachers* and their responsibilities; *educational research and assessment* or the limits to which one can go (Kemmis, Grootenboer, 2008, 37-62). These meta-practices determine the content and conduct of other derived practices that revolve around them, and in this respect, influence other possible practices. They inform them or enable them, compel practical situations to occur, or take place before they occur, when certain conditions are met. In this context, the skills or virtues of good educators do not come naturally. They are shaped in the environment, becoming the product of circumstance, education, experience, a certain disposition. They are the product of actions that are products of other practices. The *architectures* are built this way by the people involved: external agents, institutions, teachers and students, regulators of school programs, planners, textbook authors, people who are responsible at different levels for what is said, done and referenced, because between them all, they mark out the units of work and relationships in the development of one practice or another.

Through our **sayings** or participation **–** the communicative dimension as a means to understanding a degree of cultural discourse (language and speech) **–** we speak languages and use shared code that allows us to understand ourselves, understand others and the world. As individuals, we form part of a number of shared practices and activities in which our individual lives are given shape by what we do: **doings –** the productive dimension (the physical and natural world), which refers to the skills

and abilities that fit into a material area of the economy. But we're also members of groups: families, neighborhoods, professional bodies and so on, that form the development of our identity and influence the area of roles in and of relationships with others by means of who we include and exclude as individuals through **relatings** – the dimension of social connections (life systems) that links and relates what is done in a social and political context which, in itself relates participation and membership in the world of relationships (Kemmis, 2009: 463-474).

The **sayings**, **doings** and **relatings**, take shape in this way through language, work, and power, while at the level of knowledge and individual identity, they reference understanding self-understanding, abilities and skills, solidarity and values. This is the way they will give shape to how things are and mark the possibilities offered in the general setting of education. Clarifying the area and functionality of how practices are organized at these different levels, among all the parties involved, will in this regard lay the foundation for change in education through a better understanding of the reality, and thus make the reculturization of education easier.

References And Bibliography

Apple, M.W. (1989/1986): *Maestros y textos: Una economía política de clase y sexo en la educación*. Paidós – MEC. Madrid [*Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge and Kegan Paul. London.]

Atherley, G.L. (1985): "Educational Reforms in the world". UNESCO. Paris. (working document)

Ax, J., Elte, R., Ponte, P. (2008): "Policy and teacher. Professional development at the bottom of the list". In *Critiquing praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession*. Rotterdam. Sense Publishers. (p. 67-89)

Ball, S. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Besalu, X.; Vila, I. (2007): *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI.* [Good education: Liberty and Equality in Schools in the 21st Century] MEC –

Catarata. Madrid.

Bowles, S. & Gintis, J. (1979): *Schooling in capitalist America*. Routledge and Kegan Paul. London.

Delors, J. (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. [Education Imprisons a Treasure] UNESCO, Santillana. Madrid.

Fals Borda, O. (1997): *Participatory action research: Colombia, Some Personal Feelings*. In R. McTaggart (Ed.): *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany. New York State. University of New York Press (pp. 107-120).

Feinberg, W. (1998): *Common schools/uncommon identities: national unity and cultural difference.* Yale University Press. London.

Freire, P. (1971): *Pedagogy of the oppressed* (translation: M.B. Ramos). Continuum. New York. (Spanish edition: Siglo XXI, Madrid)

Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*.[The Nature of Education Policies. Culture, Power and Freedom] Paidós-MEC. Barcelona.

Fullan, M. (1991): *The meaning of educational change*. New York. Teacher College Press.

Fullan, M. (2001a): *Leading in a culture of change*. Jossey Bass. San Francisco.

Fullan, M. (2001b): *The new meaning of educational change* (3 rd. edition). Teachers College Press – Irwing Publishing Ltd – Columbia University. Toronto-New York-London.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (1996): *What is worth fighting for in your school*. Teachers College Press. New York-London.

Fullan, M., Hargreaves, A. et al. (1997): *The challenge of school change: a collection of articles*. IRI – Skylight Training and Publishing Inc. Illinois.

Hamilton, D. (1989): *Towards a Theory of Schooling.* The Falmer Press. Lewes.

Hamilton, D. (1990): *Learning about education: an unfinished curriculum*. Open University Press. Milton Keynes. (Spanish Edition: (1992): *La transformación de la educación en el tiempo*. Trillas. Mexico).

Hargreaves, A. (2000): "Emotional geographies of teaching". *Ponencia AERA,* Nueva Orleans, (abril 2000).

Jones, K. (1983): *Beyond progressive education*. The MacMillan Press Ltd. London.

Kemmis, S. (1990): "*Curriculum: contestation and change: essays on education*". Victoria Deakin University (photocopied document, p.169).

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988a): *The action research planner* (3rd edition). Geelong. Deakin. Deakin University Press.

Kemmis, S. (1988b): *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. [The Curriculum. Beyond the Theory of Reproduction] Madrid, Morata MEC.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008): *Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural social and material conditions for practice*. In Kemmis, S. & Smith T. (Editors) *Enabling praxis: Challenges for education.* Rotterdam. Sense Publishers.

Lundgren, U.P. (1982): *Between schooling and education: Notes of curriculum changes within the second generation of school reforms in Sweden*. AERA Paper given at the American Conference on Education (April, 1982). New York. (p.26).

OCDE (2001): *Knowledge and skills for life. First results from Pisa 2000*. OCDE. Paris.

OCDE (2004): *PISA Report 2004*: *Learning for tomorrow´s world*. OCDE. Paris.

OCDE (2006): *Education at a glance*. Madrid. MEC.

Rizvi, F., Kemmis, S. (1983): *The participation and equity programs in Victorian schools*. Deakin University. Victoria.

Simon, B. (1985): *Does education matter?* London. Lawrence and Wishert..

Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London. (Spanish edition: *Investigación y desarrollo del curriculum*

(1984). Morata. Madrid).

Schatzki, Th.R. (2005): "*The site of organizations"*. In Organization Studies, Vol 26, no 3. (pp. 465-484).

Terhart, E. (1999): "Developing a professional culture". In M. Lang, J. Olson, K. U. Hansen, W. (editors), *Changing schools, changing practices. Perspectives on Educational Reforms and Teacher professionalism*, Garant Lovain, Belgium (p. 27-40).

Terhart, E. (2003): *Constructivism and Teaching. A new paradigm in General Didactics*. In *Curriculum Studies*, 35 (1) (p. 25-44).

Zufiaurre, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa: 1982-1994*. [Process and contradictions in Education reform: 1982-1994] ICARIA. Barcelona.

Zufiaurre, B. (ed.) et al. (2002): *Comprensividad, sistema productivo y justicia social***.** [Comprehensivity, productive system and social justice] (Revised 2nd edition). CCS, Madrid.

Zufiaurre, B. (2006a): *Education and schooling: facing future changes in a global world*. In *Journal for the International Society for Teacher Education*, 10 (2) (p. 6-12).

Zufiaurre, B. (2007a): *Education from Modernity to Postmodernity*. In *Pedagogy, Culture and Society***,** vol 15, 2. (p. 139-151).

Zufiaurre, B. (2007b): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?. Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. [Can education be changed without counting on teachers? Reflections on 36 years of change in Spain] Octaedro. Barcelona.

Zufiaurre, B. (2008): *How to reorganize knowledge to reculture education and schooling: Reflecting on Social Studies, not History, to open a discussion*. In *Issues of diversity, inclusion and beliefs*, La Perichole. Ottawa University Press. Ottawa (p. 52-74).

Pellejero, L., Zufiaurre, B. (2010): *Formación didáctica para docentes*. [Didactic training for Teachers] Madrid, CCS. ISBN 978-84-9842-502-4

Zufiaurre, b., Albertin, A.M. (2010): *Competencias integradas en Educación Infantil y Primaria* [Integrated competencies in Infant and Primary Education] Madrid. CCS

Zufiaurre, B. Belletich, O. (2010 going to press): *What can we learn from comparative education? Great Britain, Spain and Peru: Three territories to characterize contemporary developments in education and schooling.* In *PAIDEIA*. Concepcion (Chile).

Zufiaurre, B. Belletich, O. (2010 b going to press): *Social, psychological, and cultural issues influencing school inclusive processes: How to read assessment criteria when dealing with culturally diverse students. An analysis based on a Spanish context.* En *PAIDEIA*. Concepcion (Chile).

Zufiaurre, B., Rivas, J.I., Santos, M.A. (2011, in preparation); *Reforma, Innovación y Evaluación: Hacia un nuevo pacto educativo*.[Reform, innovation and Assessment: Towards a New Education Pact]

Zufiaurre, B. & Hamilton, D. (2011 en prensa); “From res publica to public schooling”. In Kemmis, S. et al (Eds.) Pedagogy*, Education and Praxis: Conversations between traditions*. Rotterdam. Sense Publishers.

Reformas e auto-reformas da educação no Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Viver é afinar o instrumento
De dentro pra fora
De fora pra dentro
A toda hora, todo momento
De dentro pra fora
De fora pra dentro.

(Walter Franco, “Serra do Luar”)

Este ensaio se propõe a desenvolver a idéia de que as *auto-reformas*, assim como as *reformas*, são elementos constitutivos do processo de formulação de políticas educacionais. Por isso mesmo, a discussão sobre umas e outras requer uma base comum de entendimento, onde ambas constituem espaços para onde convergem interesses diversos. A depender da esfera de origem de tais *movimentos* – sociedade civil ou sociedade política – assumem dimensões distintas. Concorda-se, assim, com a perspectiva de que:

El sistema educativo y la organización escolar constituyen […] espacios de poder y toma de decisiones, espacios de conflicto con todo lo que ello implica de tensiones y dilemas, de ambigüedades y contradicciones. Espacios y toma de decisiones en las que confluyen individuos y grupos […] Espacios y procesos en los que, por ello, se generan comportamientos y tendencias identificables, de un modo general, como tendencias y comportamientos propios de los seres humanos en el seno de organizaciones y en relación con el poder, los conflictos, las reformas o los cambios.

(VIÑAO FRAGO, 1994, p. 31. Grifo da autora)

De fato, o poder e os conflitos humanos constituem o motor que aciona os “desejos de reforma” (VIEIRA, 2008 a,b) e de mudança no âmbito dos sistemas educativos. Dado que, em geral, as reformas são entendidas como algo da alçada do Poder Público – e, portanto, objeto de análise das políticas públicas – a depender da perspectiva teórica dos autores que se debruçam sobre o tema, por vezes, tais

matizes escapam ao olhar do observador.

As reformas têm representado tema fértil e de significados diversos no campo da história da política educacional no Brasil. Antes mesmo de configurar-se um sistema nacional de educação [1] já circulavam propostas no sentido de proceder à reforma das incipientes organizações de ensino então existentes.

Isto significa dizer que desde o passado a insatisfação com a educação gerou movimentos no sentido de sua reestruturação. Em tais contextos as reformas atendiam a expectativas de mudanças expressas na legislação educacional concebida pelo poder central. Usando termos do presente, isto significa dizer que o governo federal (União) sempre exerceu papel decisivo na definição dos rumos perseguidos para a educação. Entretanto, tais movimentos nem sempre tiveram/têm sua origem no âmbito do próprio governo. Ao contrário, muitas reformas nasceram/nascem de demandas e de propostas encaminhadas pela sociedade civil. Tal característica será tratada em maior detalhe adiante.

Em mapeamento histórico sobre as principais propostas de reforma educacional veiculadas no Brasil (VIEIRA, op. cit.) foram identificadas 15 (quinze) iniciativas de grande porte no período compreendido entre 1827 e 2006. As evidências confirmam, portanto, que a proposição de reformas é traço marcante da política educacional no país. Feitas essas primeiras aproximações ao caso brasileiro, é hora de examinar mais de perto algumas idéias sobre *reformas* e *auto-reformas*.

Reformas e auto-reformas

A noção de reforma é corrente na literatura educacional e tem sido abordada sob múltiplos pontos de vista tanto no passado como no presente [2]. Como bem lembra Sacristán: “reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma)” (2006, p. 31), ainda que nem sempre os resultados obtidos sejam positivos.

Nos termos concebidos neste estudo, as *reformas* são iniciativas geradas no interior do Estado, que expressam expectativas deliberadas de melhoria e mudança voltadas para o aprimoramento de um sistema educativo no todo ou em parte. Concorda-se, assim, com o ponto de vista de Viñao Frago em relação ao tema: “las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsionados desde los poderes públicos ya se trate de los gobiernos centrales o estatales, autónomos, regionales o municipales” (2006, p. 43. Grifo da autora). Uma

reforma consiste, portanto, na

“consideração consciente de mudança nos sistemas educacionais. As considerações podem ser amplamente retóricas, voltadas para o consumo de várias audiências, ou podem se configurar como alterações tangíveis em formas organizacionais e institucionais”

(FIALA, 1995. Tradução da autora).

Enquanto medidas acionadas pelo Poder Público, de um modo ou de outro, as reformas se expressam em documentos como a legislação e outros instrumentos normativos, que integram o “ciclo de políticas”, tal como definido por Ball em seus primeiros estudos sobre o tema (BALL; BOWE, 1992) [3]. O autor argumenta que tal ciclo é constituído por três etapas: “contexto de influência”, “contexto da produção de texto de política” e “contexto da prática”. Por isso mesmo, os textos representam importantes registros para a compreensão das intenções de mudança nos diferentes momentos históricos.

Se há muito a explorar em torno do significado das *reformas*, visível, inclusive, na vasta produção sobre a matéria, o mesmo não se pode afirmar acerca das *auto-reformas*. Por tratar-se de questão pouco discutida no horizonte das políticas públicas a oportunidade de aprofundar o tema é instigante convite à reflexão.

As *reformas* em geral são associadas ao Estado enquanto agente educativo, situando-se na esfera de ação da sociedade política e dos governos. A aquisição do sufixo “auto” à palavra, porém, impõe redefinir seu significado, uma vez que o mesmo atribui ao termo conotação distinta daquela que costuma lhe ser atribuída.

Se as *reformas* situam-se no âmbito do Poder Público, seria possível afirmar que as *auto-reformas* dizem respeito à sociedade civil? Esta é uma perspectiva interessante a aprofundar. Considerando tais nuances, a proposta deste número temático da revista **Rizoma Freireano** – “Nuevos Movimientos Educativos de Autoreforma” – oferece uma pista elucidativa. A palavra “movimentos” praticamente pede o complemento “sociais”; a expressão resultante – movimentos sociais – guarda nexo visível com a idéia de auto-reformas. Teríamos, assim, um início de resposta à pergunta enunciada no início do parágrafo; início porque as coisas não são tão simples quanto possam indicar as aparências. É verdade que na

sociedade civil podem germinar experiências inovadoras de auto-reforma. As fronteiras entre o Estado e os movimentos sociais, entretanto, não são lineares. A conquista dos direitos das minorias é exemplo que permite situar as pressões da sociedade civil vão colocando novas agendas de políticas públicas.

É interessante compreender tal perspectiva à luz da interpretação de Rua sobre a natureza das demandas, colocada em termos de “demandas novas”, “demandas recorrentes” e “demandas reprimidas”, também denominadas de “estados de coisas” ou “não decisões:

As demandas novas são aquelas que resultam do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas. Novos atores são aqueles que já existiam antes mas não eram organizados; quando passam a se organizar para pressionar o sistema político, aparecem como novos atores políticos. Novos problemas, por sua vez, são problemas que ou não existiam efetivamente antes -como a AIDS, por exemplo – ou que existiam apenas como estados de coisas”, pois não chegavam a pressionar o sistema e se apresentar como problemas políticos a exigirem solução. Um exemplo é a questão ambiental.

As demandas recorrentes são aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental

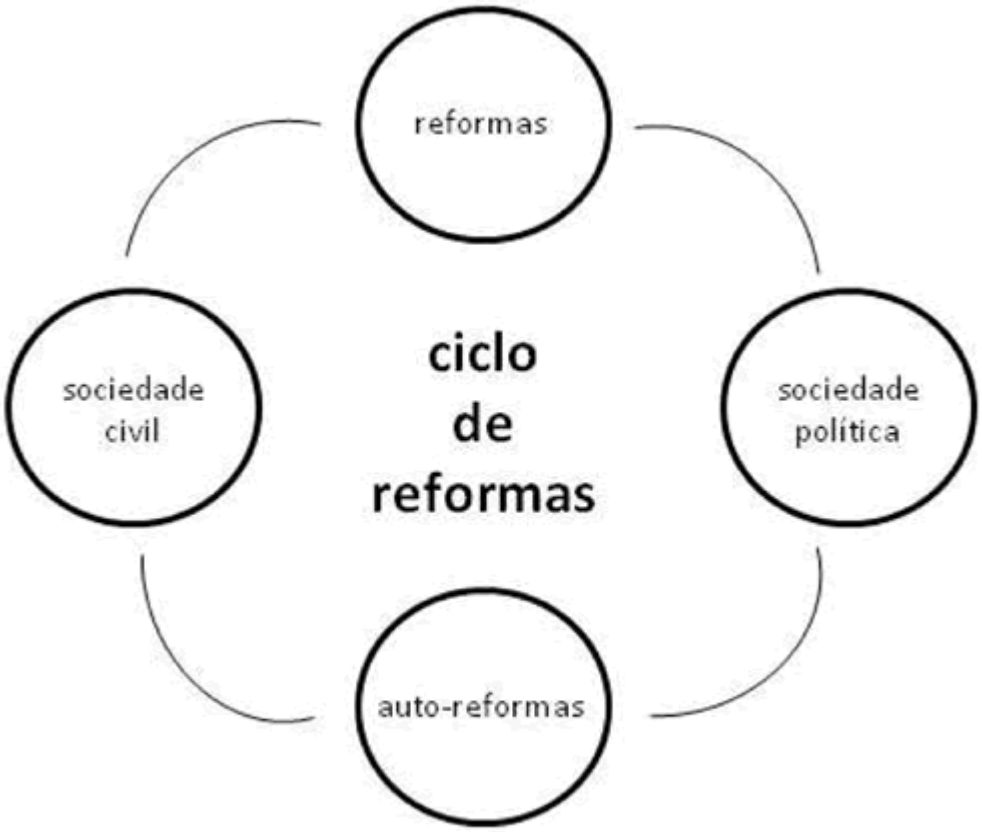
(...) As demandas reprimidas são aquelas constituídas por “estados de coisas” ou por não-decisões (...)

Uma situação pode existir durante muito tempo, incomodando grupos de pessoas e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Neste caso, trata-se de um “estado de coisas” – algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um “problema político” (p. 3, 5-6).

Em política educacional, sobretudo, o que hoje é demanda da sociedade civil, amanhã poderá ser oferta do Estado. Noutras palavras, *os movimentos de auto-*

reforma de um dado momento histórico podem constituir as ações de reforma do contexto seguinte. A idéia aqui exposta pode ser visualizada na Figura 1, na qual se procura traduzir em imagem o ciclo das (auto) reformas:

Figura 1



Elaboração da autora

Partindo desta compreensão, em sua origem, as auto-reformas se articulam à sociedade civil e as reformas à sociedade política. A existência de nexos entre elas, contudo, é uma constante, daí falarmos em ciclo – onde a cada passo do movimento podem surgir novos elos que vão dando forma a idéias que se transformam em propostas de novas práticas. Como afirmado no início deste ensaio, tal perspectiva é fecunda ao entendimento sobre a dinâmica da inovação e da mudança, elementos centrais para a compreensão das *reformas*.

No caso brasileiro, os movimentos de auto-reforma poderiam ser associados àquilo

que já se caracterizou como “mudanças na periferia do Estado” (CUNHA, 1991, p. 103-125). Os municípios, expressão vigorosa do poder local, por estarem mais próximos das demandas dos cidadãos, configuram-se como terreno fértil à inovação e, por isso mesmo, representam espaço propício a ensaios na direção de mudanças pretendidas pela sociedade civil. Tal tendência pode ser mais bem percebida no surgimento de uma literatura especializada sobre o assunto, com registros de importantes estudos desde o início da década de noventa do século XX [4].

Outro aspecto a considerar nesta matéria diz respeito ao protagonismo da escola no quadro das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Tendo sido praticamente ignoradas pelas iniciativas de reforma do passado, as escolas passam a ser foco de atenção das iniciativas de mudança a partir dos anos noventa (VIEIRA, 2008c). Não seria desprovido de sentido afirmar, portanto, que também aí é possível identificar sinais de presença de auto-reformas.

Do mesmo modo como ocorrido com os municípios, também em relação às escolas é possível identificar no país o surgimento de diversos estudos que apontam o caráter inovador de iniciativas realizadas por instituições escolares [5].

É importante lembrar que, como instrumento de hegemonia, a educação tem sido ao longo da história seara para onde convergem interesses de múltiplos atores e grupos sociais os quais, sob circunstâncias as mais diversas, procuram fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal. Tal elemento deve estar presente na reflexão sobre os nexos entre reforma e auto-reforma. Difícil dizer onde um termina e o outro começa.

Para fins metodológicos, vale frisar que a pressão pela inovação e a mudança é o elemento comum entre esses dois movimentos que, em verdade, têm uma articulação mútua. É pertinente observar que, neste caso, tanto o Estado quanto a sociedade civil são agentes de reforma, ainda que, conforme as circunstâncias, os interesses defendidos por um ou outro não sejam os mesmos. A depender do lugar onde cada um desses atores se encontra, seus pontos de vista podem traduzir-se em conflitos que evidenciam interesses e projetos distintos. Isto porque a luta pelo poder, como já se disse, é fator subjacente aos reclamos expressos pelos segmentos que se fazem presentes nas negociações sobre as reformas.

A compreensão do significado da luta política entre as diferentes esferas do Estado e a sociedade civil requer um entendimento acerca da relação poder central / poder local. Para melhor entender esta dinâmica é oportuno aprofundar a reflexão sobre o

tema.

Poder central e poder local

Comecemos por lembrar que a visão do poder central expressa um lugar de onde se vê a realidade. A percepção do poder local dela difere não apenas por uma questão de perspectiva, mas, também, e, sobretudo, por ser esta uma situação na qual se inscreve a dialética dominador-dominado. Desde a chegada dos primeiros portugueses, a história do Brasil é permeada pelo embate poder central / poder local. Como bem expressa a Carta de Pero Vaz de Caminha a Sua Alteza, Rei de Portugal, a imagem do poder central sobre a *Terra Brasilis* era de território e habitantes a conquistar e converter – além da posse das terras verdejantes e suas riquezas, o que se queria era "salvar esta gente" [6].

Lembremos que "esta gente" resistiu a ser salva o quanto pode. Mas as armas de uns e outros tinham diferente poder de fogo; bem sabemos quem foram os vencedores de então e de depois. Tal narrativa foi escrita com as vidas dos habitantes locais que pereceram nos incontáveis levantes do passado. Há, por certo, episódios mais e menos conhecidos que bem ilustram a tensão permanente entre os 'de fora' e os 'de dentro', os 'de cima' e os 'de baixo', os do 'centro' e os 'locais'.

Para citar exemplo conhecido, tomemos a Inconfidência Mineira (1789), quando anseios por autonomia foram levados às últimas conseqüências e ainda hoje são celebrados em prosa e verso na heróica figura de Tiradentes e de seus companheiros inconfidentes. Dos exemplos menos conhecidos, vale lembrar a ousada aventura da Insurreição Pernambucana (1817) que se desdobra na Confederação do Equador (1824). Mais do que simples fatos históricos esses são momentos marcantes da resistência da sangrenta luta travada entre o poder local e o poder central. Os movimentos sociais locais de então nada mais eram que ensaios de auto-reforma no contexto de um território em busca de sua identidade, onde a própria Independência foi deflagrada por um príncipe português.

Feitas estas primeiras aproximações ao tema onde se procurou explicitar que o poder local e o poder central expressam uma relação permeada de contradições, é oportuno examinar de forma mais detida o vínculo entre poder local e educação. O próximo tópico discute algumas idéias em torno do assunto.

Poder local e educação

O interesse pelo poder local, questão interdisciplinar e plena de atualidade [7], longe está de ser um tema novo na educação brasileira (OLIVEIRA, 1999; MENEZES, 2001; FARIA, 2006). Durante os três primeiros séculos de nossa história, sob o signo do gesto colonizador, os anseios de autonomia para decidir os destinos dos habitantes locais, foram mantidos sob rígido controle da Metrópole. Foi apenas com o advento do Império, e já sob a égide da primeira lei de educação nacional, em 1827, que se deu permissão para fazer aflorar as vontades locais. Nesse mesmo contexto, através do Ato Adicional de 1834 concedeu-se às Câmaras Municipais a atribuição de legislar sobre matérias educacionais.

Revestindo-se do rótulo centralização / descentralização, os embates entre poder central e poder local marcam, com efeito, a história da política educacional no Brasil, inscrevendo-se como tema decisivo de sua trajetória. No século XX foi assunto de debate permanente tanto entre educadores conservadores como liberais, protagonizando polêmicas nas Assembléias Nacionais Constituintes, particularmente no contexto da redemocratização, após o fim do Estado Novo.

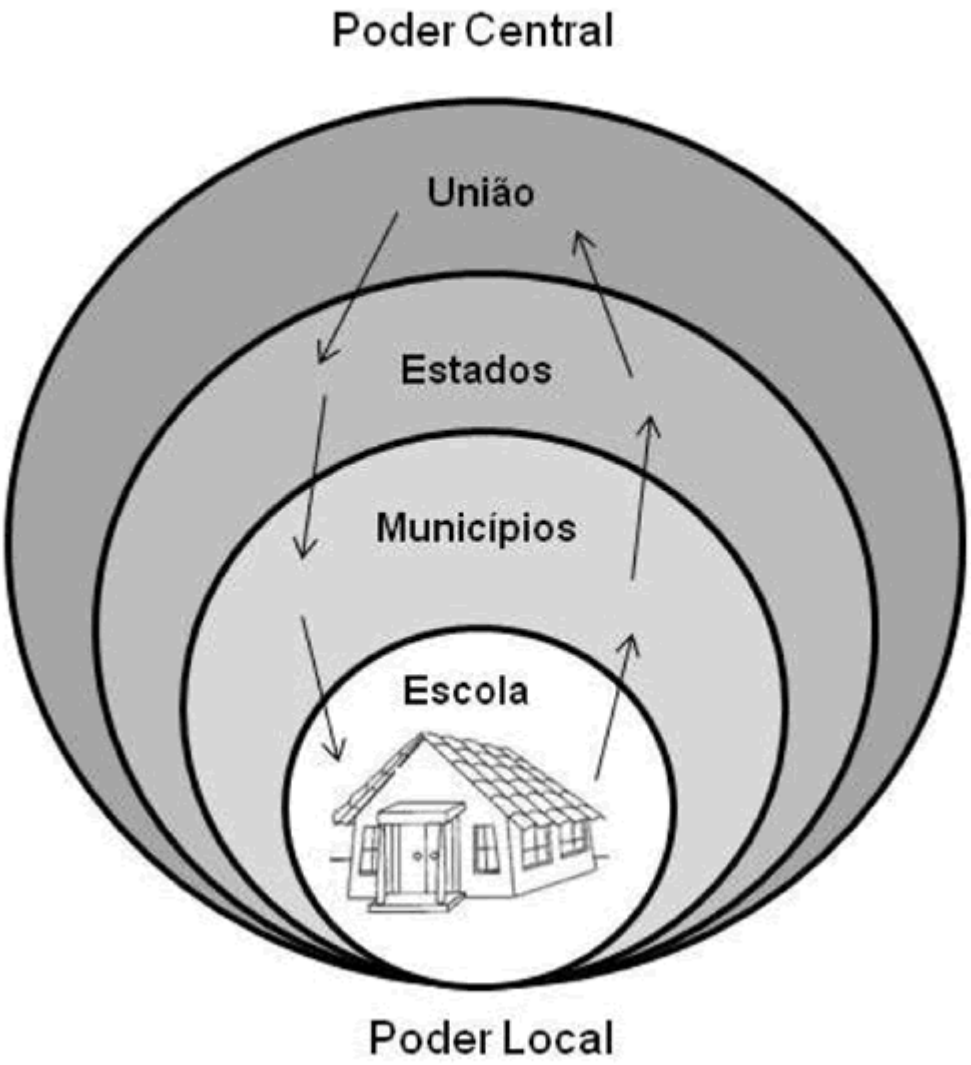
Em período mais recente, já no contexto da abertura democrática subseqüente à ditadura militar, o tema é retomado, ganhando novas cores e substância. Com o advento da Constituição de 1988 e da legislação educacional subseqüente cria-se base jurídica sobre a qual se fortalecem os alicerces do poder local no campo educacional. Os Municípios passam a ofertar com prioridade os anos iniciais de escolarização (educação infantil e ensino fundamental), cabendo ao Estado assegurar a oferta do ensino obrigatório (ensino fundamental) e oferecer com prioridade o ensino médio. Neste contexto, a própria escola passa a ter incumbências definidas e explicitadas.

Tal aparato legal fortalece tendência que vinha se esboçando há décadas, qual seja a da descentralização dos encargos educacionais relativos à escolaridade básica. Em outras palavras, amplia-se o papel do poder local no que se refere à oferta de serviços ao mesmo tempo em que se atribui novas responsabilidades à escola.

Feitas estas aproximações, como recurso auxiliar a análise da relação poder central / poder local, é oportuno visualizar o movimento até aqui descrito. A Figura 2 procura sintetizar tal movimento, situando-o em termos de esferas de poder político.

Figura 2

Esferas de Poder Político



Elaboração da autora

Tal como na Figura 1, procura-se aqui traduzir através de uma imagem a relação entre as esferas do Poder Público e político não são estanques. Ao contrário, têm

articulação recíproca. Por isso mesmo, idéias de reforma e de auto-reforma geradas numa instância podem ser disseminadas para outra.

É oportuno sublinhar que a ampliação de responsabilidades no âmbito do poder local nem sempre tem correspondido a uma maior autonomia ou mesmo *empowerment* dos atores que circulam nesta esfera. O que tem sido observado é um fortalecimento do poder central nas definições de política educacional, na qual não está prevista grande margem de inovação por parte do poder local. Neste contexto, cabe à União a responsabilidade pela definição de políticas nacionais de educação, a avaliação dos sistemas educacionais e a manutenção de seu próprio sistema de ensino, que corresponde praticamente apenas à educação superior federal.

Trata-se, portanto, de uma "descentralização que vem do centro", ou, nas palavras de Menezes, uma "descentralização tutelada" (2001, p. 68). Os programas de apoio técnico e financeiro tendem a ser os mesmos de Norte a Sul do país, com reduzida observância às peculiaridades e necessidades locais.

No caso brasileiro, as recomendações de organismos internacionais, cuja presença foi fortalecida pela existência de projetos de financiamento de grande porte [8] representam um capítulo a parte na dinâmica das reformas. Muitos dos modelos que integram a carteira de opções "oferecidas" por tais agências ao país são adotados sem maiores preocupações com os impactos junto aos usuários ou do grau de adequação das mesmas a situações que envolvem diferentes culturas e contextos [9].

Analisado sob tal ponto de vista o espaço para auto-reformas tende a ser diminuto, mesmo porque as grandes reformas vêm "de fora para dentro" e "de cima para baixo". A despeito de tal cenário, como afirmou-se em momento anterior deste artigo, desde o início dos anos noventa do século XX inúmeros municípios brasileiros têm sido reconhecidos pela gestão inovadora de sua rede escolar, conforme registram vários estudos mencionados. Por isso mesmo, nos termos propostos neste estudo os novos movimentos de auto-reforma têm nos municípios espaços de materialização.

Cabe lembrar, todavia, que as iniciativas exitosas não têm tido a sustentabilidade necessária para assegurar a continuidade de projetos inovadores (VIEIRA, 2010). Algo acontece na esfera municipal que inviabiliza a continuidade de suas políticas e, por certo, isto tem a ver com questões relativas à dinâmica do poder local, assim

como da relação entre este e o poder central.

A descontinuidade da gestão, subordinada a interesses de governos que vêm e vão, representa traço pernicioso à concretização da obra educativa. Sobre o assunto, é oportuna a observação de Cunha:

Como aconteceu em vários estados e municípios, políticas educacionais bem elaboradas e competentemente conduzidas foram objeto de demolição pelas administrações posteriores, interessadas em imprimir sua própria marca ou em demolir o que havia sido feito. Tudo isso leva a uma grande dificuldade de avaliação da eficácia dessas políticas no próprio processo de mudança política (1991, p. 477)

O debate em torno da premência de que *políticas de Estado* preponderem sobre *políticas de governo* tem sido crescente entre teóricos, formuladores e executores de políticas. O Brasil ainda não logrou êxito em pactuar uma agenda mínima em torno das estratégias a construir na direção de uma educação de qualidade para todos. Nesse contexto, o comentário de Cunha, acima referido, a despeito de ter sido formulado há quase duas décadas, soa como advertência e desafio a enfrentar nas políticas do presente.

Com tais questões em mente e procurando avançar no aprofundamento da idéia central deste ensaio, tratemos de um movimento que em sua origem pode ser identificado como de *auto-reforma* e que, gradativamente, vem se constituindo como tendência de *reforma* no seio da política educacional brasileira. Isto implica em refletir sobre a "gestão democrática da educação" e, de modo específico, uma de suas manifestações – a seleção de dirigentes escolares.

Gestão democrática da educação – explicitando um movimento de (auto)reforma

A idéia da "gestão democrática da educação" tem suas origens associadas ao processo de abertura política que assinalou a transição da ditadura militar para a democracia, iniciada no final dos anos setenta e aprofundada na primeira metade dos anos oitenta do século XX. O período foi caracterizado por significativo avanço de movimentos sociais e sindicais os mais diversos, que vieram a integrar a luta pela anistia política, por eleições diretas para a presidência da república [10] e por uma Assembléia Nacional Constituinte (ANC), dentre outros [11].

Sob tais circunstâncias, também os educadores participaram das lutas em favor da retomada da democracia, das quais as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) foram importante expressão. Delas resultaram reivindicações diversas, dentre as quais a de que o Estado assegurasse “formas democráticas de participação” (CUNHA, 1991, p. 98), entendidas como aquelas associadas à criação de conselhos de controle social, ampliação dos espaços de participação no âmbito da escola, a exemplo de grêmios estudantis, eleição de diretores e outras formas de participação. Aqui será abordada de forma mais detida uma das dimensões da gestão democrática – a escolha de dirigentes escolares.

A Carta Magna de 1988 incorpora a demanda por participação, traduzindo-a no inovador dispositivo da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Art. 206, Inciso VI), um dos princípios da então chamada Constituição Cidadã. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), aprovada oito anos depois, referenda o dispositivo constitucional, ao manter sua essência e acrescentar os termos “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3, Inciso VIII. Grifo da autora).

O detalhamento da gestão democrática é estabelecido em outro artigo da LDB, quando se diz que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, Art. 14).

Como se vê, a LDB remete a regulamentação da gestão democrática do “ensino público na educação básica” aos sistemas de ensino, oferecendo ampla autonomia às unidades federadas para definirem, em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local.

Vale observar que em ambos os casos, a participação refere-se ao âmbito da escola: a elaboração de seu projeto pedagógico e a atuação em conselhos escolares ou equivalentes. Na perspectiva da LDB, portanto, a gestão democrática circunscreve-se a alguns aspectos da vida escolar, tal como se viu nos dispositivos

referidos e comentados. Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) também privilegia o tema, tendo estabelecido entre seus objetivos e metas para a gestão a definição em "cada sistema de ensino" de "normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade" (11.3.2. Gestão – Meta 22).

Desde a retomada do regime democrático a gestão democrática tem sido tema de grande interesse pelos pesquisadores da educação [12], inspirando movimentos diversos de mudança no interior do sistema educativo brasileiro. Inúmeros municípios e estados adotaram modalidades de seleção de dirigentes escolares que contemplaram alguma forma de escolha pela comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e mães), no todo ou em parte [13].

Tais iniciativas, defendidas por movimentos de educadores desde os anos oitenta, e transformadas em práticas em várias unidades da federação, nem sempre foram acolhidas com bons olhos por parte do Poder Público. Muitas das experiências desta natureza foram descontinuadas por governos que discordavam com tais inovações, sobretudo pela perda de poder político ligado à indicação de cargos. Por essas e outras razões, as escolhas de dirigentes pela comunidade não se generalizaram no país, tendo sido, inclusive, objeto de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIn) [14] impetradas por governos.

A questão é, com efeito, polêmica. A despeito da resistência em incorporar o tema à agenda das políticas públicas, em 2010, com o respaldo de ampla discussão nacional, aprovou-se no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pelo Ministério da Educação, a instituição de:

mecanismos democráticos – inclusive eleição direta de diretores/as e reitores/as, por exemplo –, para todas as instituições educativas (públicas e privadas) e para os sistemas de ensino; e, ainda, implantar formas colegiadas de gestão da escola, mediante lei específica.

(BRASIL. MEC, 2010, p. 43-44. Grifo da Autora).

Foi-se ainda mais além, ao definir-se que

Lei própria deve garantir a eleição direta para diretores/as (gestores/as) das escolas

federais, estaduais, distritais e municipais da educação básica, preservando as orientações comuns do Sistema Nacional de Educação a ser configurado, a garantia e o reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão, de acordo com as necessidades de grupos culturais e sociais específicos – do campo, indígenas, de quilombolas – e o processo educativo desenvolvido junto às pessoas privadas de sua liberdade, dentre outros.

(BRASIL. MEC, 2010, p. 44. Grifo da autora)

Face ao exposto, cabe refletir se a eleição de diretores deve ser situada na esfera das auto-reformas, ou não. De um lado, é verdade que mesmo defendida pelos movimentos sociais, a iniciativa ainda não logrou êxito em alcançar o *status* de política pública nacional. Percebe-se que no contexto ora apreciado a distinção entre *reforma* e *auto-reforma* não é simples.

Trata-se de uma demanda colocada pela sociedade civil como proposta de política educacional desde o início dos anos oitenta a qual, ainda hoje, esbarra em resistências. Por outro lado, tem sido apropriada por agentes do Poder Público como forma de assegurar a participação da comunidade questão que, por sua vez, possui conotações diversas. Por certo, o apoio a iniciativas de ampliação do poder local tem sentidos distintos quando reivindicado por movimentos de luta sindical ou recomendada por uma agência internacional financiadora de projetos no Brasil, como o Banco Mundial. Há que se compreender que tais diferenças não são apenas semânticas.

A eleição de diretores é dimensão da gestão democrática que permite ilustrar a dinâmica das reformas e auto-reformas na educação brasileira. Tomando as palavras extraídas da canção popular referidas na epígrafe deste texto como mote para finalizar, julgamos ser possível afirmar com base nos argumentos apresentados a existência de um nexo entre os dois processos. Se em princípio as *auto-reformas* são movimentos “de dentro pra fora” e as *reformas* de “fora pra dentro”, na prática, umas e outras se articulam mutuamente. Por isso mesmo “a toda hora” e a “todo momento” é preciso “afinar o instrumento” da reflexão de modo a compreender em que medida as intenções de hoje podem transformar-se em práticas a serem disseminadas amanhã para o sistema.

Referências

ALVES, Fátima Cristina. “Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et al. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.

BALL, Stephen J. **Education policy and social class**: the selected works of Stephen Ball. London: Routledge, 2006.

_____, BOWE, Richard. “Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues”. **Journal of Curriculum Studies,** London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. “Gestão democrática da escola cidadã”. In. SEDUC. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 27-46.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <Constituiçao> Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <L9394> Acesso em: 16 set. 2009.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <L10172> Acesso em: 21 jun. 2010.

_____. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2. ed. Brasília: MEC/UNICEF. 2007. Disponível em: < UNICEF. Acesso em: 19/04/2009.

BRASIL. MEC. **CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação** – construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes

e estratégias de ação – documento final. Disponível em: <Documento final> Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. MEC. INEP. **Prêmio inovação educacional 2006**: experiências selecionadas. Versão preliminar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. MEC. UNICEF. **Redes de aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, s.d.

CASASSUS, Juan. "A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização". **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <a01n114.pdf> Acesso em: 09 jun. 2010.

CENPEC. **A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros** – documento síntese. UNICEF: São Paulo, 1993.

_____. CENPEC. **Qualidade para todos**: o caminho de cada escola, 1994. Disponível em: <cenpec.org> Acesso em: 31/01/2008.

CORRALES, Javier. "Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais". **Documento n. 14**. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Abril de 2000. Disponível em: Aspectos politicos implementacion reformas educativas corrales portugues.pdf> Acesso em: 09 jun. 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "A gestão democrática na escola e o direito à educação". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 2007. v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FARIA, Lia. "A questão local: um debate para a educação". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 22. n.1, p. 69-84, jan./jun. 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. "Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf> Acesso em: 20 jun. 2010.

FIALA, Robert. “Review of ‘International Handbook of Educational Reform’, edited by Peter Cookson, Alan Sadovnik and Susan Semel”. **Contemporary Sociology**. Vol. 24, n. 1 (jan., 1995), pp. 62-64. http://www.jstor.org/pss/2075102> Acesso em: 09 jun. 2010.

FRUTUOSO, Jurandi. “A gestão do Sistema Único de Saúde”. In. OLIVEIRA, Romualdo Portella de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade, organizado. Brasília: UNESCO, 2010, p. 89-105.

KRAWCZYK, N. “A gestão escolar: um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros”. **Educação e Sociedade**. **Ano XX – Ago/1999 – Número 67, p.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf> Acesso em: 11/03/2010.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. O poder local no Brasil: a alternativa da democracia. **Revista Katálysis**. ISSN 1982-0259, Vol. 7, Nº. 1, 2004 , pags. 85-98

MAINARDES, Jefferson. “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENEZES, Raul Miranda de. “Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira”. **Em Aberto**. Brasília. V. 18, n. 74, p. 58-71, dez. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado”. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-112.

OLIVEIRA, Cleiton de. “A municipalização do ensino brasileiro”. In. OLIVEIRA, Cleiton [et al]. **Municipalização do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-36.

PARANDEKAR, Suhas (coord.). **Desempenho dos alunos na Prova Brasil:** diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília, MEC.INEP/Banco Mundial, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. Disponível em <pol_publicas.PDF> Acesso em: 20 out. 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno. "De las reformas como política a las políticas de reforma". In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Comp.). **La reforma necesaria**: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTIN, Janaína Rigo. "O tratamento histórico do poder local no Brasil e a gestão democrática municipal". **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS – ISSN 1982-4602, p. 324-340. Disponível em: <janaina_rigo_santin.pdf> Acesso em: 10 abr. 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. "Gestão democrática da educação e formação de conselhos escolares". In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, p. 177-189.

SILVA, Márcia. "Poder local: conceito e exemplos de estudos no Brasil". **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, 20 (2): 69-78, dez. 2008.

SILVA, Maria Alice Setubal de Sousa et alii. "A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 43 – 50, nov./1995. Disponível em: <cenpec.org> Acesso em: 31 jan. 2008.

SIMÕES, Henrique Campos. **As cartas do Brasil**. Ilhéus: Editus, 1999.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar de Macedo (orgs.). **Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil**: bibliografia analítica (1996-2002).

VIEIRA, Sofia Lerche. "Educação e gestão: extraindo significados da base legal". In. SEDUC. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 07-26.

_____. Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008a.

_____. **Leis de reforma da educação no Brasil**. Coleção Documentos da Educação Brasileira. 2 cd-roms e 1 livreto. Brasília: INEP, 2008b.

_____. "Escola – função social, gestão e política educacional". In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008c, p. 129-145.

_____. **Educação Básica**: política e gestão da escola. 2. ed. Brasília, Editora Liber Livro, 2009.

_____. **Gestão e inovação educacional: a (in)sustentabilidade das políticas municipais**. Trabalho produzido no âmbito da pesquisa "Gestão e Sucesso Escolar: um enigma a decifrar". Apoio: CNPq. FUNCAP. UECE. Instituto UNIBANCO. Fortaleza, abr./2010. Texto inédito.

VIÑAO FRAGO, Antonio. "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades". In. SACRISTÁN, J. Gimeno (comp). **La reforma necesaria**: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

_____. "Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España". **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 4 Descentralización Educativa (y 2). Enero – Abril 1994, p. 29-64. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a02.PDF> Acesso em: 29 out. 2009.

XAVIER, Antonio Carlos da R., MELLO, Guiomar Namo de, SOBRINHO, José Amaral, SILVA, Rose Neubauer (orgs.). **Gestão educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995.

Notas

[1] O "sistema nacional de educação" é questão plena de atualidade no cenário da educação brasileira, tendo se configurado como tema central da Conferência

Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010, em Brasília, sob o patrocínio do Ministério da Educação. Para maiores esclarecimentos, ver. BRASIL. MEC. 2010, em especial: pp. 20-40.

[2] Conferir: Ball, 1992 e 2006; Popkewitz, 1997, Casassus, 2001, dentre outros.

[3] Para uma síntese desta perspectiva teórica em língua portuguesa, conferir: Mainardes, 2006.

[4] Veja-se, a propósito os estudos aqui apresentados em ordem cronológica: Cunha, 1991; CENPEC, 1993; Xavier, Mello, Sobrinho, Silva (orgs.), 1995; K*rawczyk*, 1999; BRASIL. MEC. INEP, 2006; UNICEF. MEC. UNDIME, s.d.; e, Parandekar (coord.), 2008.

[5] Conferir: **CENPEC, 1994;** Silva, et al. 1995, Abramovay (coord.) et al., 2003; BRASIL. 2007.

[6] A referência é de trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, onde ao descrever as belezas da terra a que aportaram, afirma que “o melhor fruto que dela se pode tirar (...) será salvar esta gente. e esta deve ser a principal semente que” o Rei nela deve lançar (Carta de Pero Vaz de Caminha. In. SIMÕES, 1999, p. 138. Grifo nosso)

[7] A propósito da atualidade do tema, veja-se a bibliografia analítica organizada por Souza & Faria (2005). Sobre a natureza interdisciplinar da questão, conferir artigo de Frutuoso sobre “A gestão do Sistema Único de Saúde”, em **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. In. Oliveira & Santana (2010, p. 89-105). Conferir ainda: Jacobi, 1999; Magalhães, 2004; Santin, 2007; e Silva, 2008.

[8] Dentre as iniciativas de maior abrangência, cabe referir o Projeto Nordeste, que envolveu nove estados da referida região, o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), direcionados para estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, bem como outros projetos de apoio a estados brasileiros, dentre eles São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Ceará e Pernambuco. Conferir: VIEIRA, 2009, p. 78-79.

[9] O caso do programa Escola Ativa, do FUNDESCOLA, adaptação da *Escuela Nueva*, da Colômbia é um exemplo que pode ser lembrado nesta direção. Para maiores esclarecimentos sobre o Escola Ativa, conferir: Escola Ativa – Apresentação Acesso em: 25 jun. 2010.

[10] Este movimento tornou-se conhecido como “Diretas Já”.

[11] Para maiores esclarecimentos a esse respeito, conferir o estudo de Luiz Antônio Cunha, antes referido, **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, onde o autor detém-se sobre tais movimentos.

[12] Conferir: Bittar; Oliveira (orgs.) 2004, Ferreira, 2004; Bordignon, 2005; Sander, 2005, Luce; Medeiros (orgs.), 2006, Cury, 2007; Schlesener, 2007, Oliveira, 2008, para citar apenas alguns.

[13] Há modalidades diferenciadas de acesso ao cargo de diretor de escola no Brasil. Existe desde o concurso ou seleção pública, à indicação (técnica ou política) até a eleição direta pela comunidade ou após o cumprimento de provas de seleção técnico. Conferir: Vieira, 2005, p. 21. Ver também: Alves, 2009.

[14] O Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil, em diferentes oportunidades, declarou inconstitucional artigos de leis estaduais ou de Constituições Estaduais que tratavam de eleições para os cargos de direção dos estabelecimentos de ensino público. Veja-se a propósito: ADIn nº 606-1/PR, Representação nº 1.473/SC, ADIn nº 244-9/RJ, ADIn nº 387-9/RO, ADIn nº 573-1/SC, ADIn nº 578-2/RS e ADIn nº 640-1/MG). Disponível em: Inconstitucionalidade da eleição de diretores de escolas públicas – Peças Jus Navigandi Acesso em: 20 jun. 2010.

Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas

Dra. Ingrid Sverdlick
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires
Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)

En los últimos cinco años tuve la oportunidad de dirigir dos investigaciones que se propusieron conocer experiencias educativas desarrolladas por organizaciones y movimientos de la sociedad civil (OSC) en América Latina. La primera de ellas, realizada en el marco del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP – Buenos Aires), abarcó ocho casos de movimientos sociales y sindicales que luchan por el derecho a la educación [1], la segunda se desarrolló desde la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y en articulación con Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) y estuvo centrada en el análisis de experiencias en educación infantil por parte de redes y organizaciones de la Provincia de Buenos Aires [2].

Con base en esos trabajos [3] y tomando particularmente la referencia de los Bachilleratos Populares y el caso de los Jardines de Infantes Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires, en este artículo me interesa reflexionar y compartir con los lectores, sobre tres asuntos que en forma separada y también articuladamente, ocupan un lugar central en la agenda del debate educativo actual. Se trata de cuestiones que vienen siendo discutidas desde hace tiempo y que resultan interpeladas por las experiencias que se realizan en el marco de acción de las OSC por fuera de las políticas oficiales. Me refiero a los sentidos y propósitos educativos de las OSC que resignifican las concepciones sobre el derecho a la educación, a las prácticas pedagógicas que interpelan el formato escolar tradicional para la educación de niños y jóvenes y a los vínculos entre el estado y las OSC que disputan sobre el sentido de lo público. O con otras palabras, quisiera proponer un análisis sobre cómo estas experiencias que se dan en llamar “alternativas” resignifican el derecho a la educación, interpelan el formato escolar tradicional y buscan ampliar el espacio de lo público. Sobre estos tres ejes analíticos, intentaré poner la mirada en las tensiones y desafíos que se presentan en el actual escenario político, para lo cual se impone iniciar esta presentación con algunas notas contextuales.

El contexto

Los movimientos y las organizaciones sociales (OSC) han tenido un particular protagonismo en las últimas décadas en América Latina. En Argentina, al igual que en otros escenarios latinoamericanos, jugaron un papel central en la resistencia contra las políticas neoliberales y en las luchas y demandas por una sociedad más igualitaria y con justicia social. Durante esa etapa de lucha, el crecimiento y desarrollo de las OSC se fue produciendo en un contexto signado por la desresponsabilización del Estado en garantizar los derechos humanos y sociales, por la pérdida de credibilidad de los partidos políticos, como instancias de debate ideológico y representación social y por las consecuencias sociales nefastas que dejó la economía neoliberal en términos de precarización laboral, pobreza y exclusión social.

Son muchos los estudios que a partir de 2000, profundizaron en la temática, con el entusiasmo de comprender a estos movimientos sociales o “nuevos” movimientos sociales como un actor potente e innovador en las luchas sociales antihegemónicas (Schuster, F. 2008, Svampa, 2000, 2005 M., Merklen, D. 1999, 2004, Dávalos, P. 2006, Delamata, 2005 G., Zibechi, R., 2006, 2008, Di Marco, Palomino. 2004, entre otros). Los análisis coinciden en señalar que la aplicación de las políticas neoliberales llevó adelante un programa de ajuste enmarcado en la reestructuración global del Estado: reducción del gasto público, una descentralización administrativa con fuerte concentración de las decisiones políticas y el traslado de las responsabilidades en salud y educación, a los niveles provincial y municipal, así como una serie de reformas orientadas a la desregulación y privatización que impactaron fuertemente en la calidad y en los avances de los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas. La privatización, la desregulación, la descentralización, la reducción del aparato y del personal estatal, la flexibilización y precarización laboral, condujeron a un aumento sostenido de la pobreza y de la desigualdad social. Con las consecuencias que comenzaban a hacerse visible, el estado del nuevo orden neoliberal se vio obligado a crear estrategias de contención social para la pobreza y el desempleo a través de la implementación de políticas de asistencia focalizadas. Estas intervenciones, necesarias como válvula de escape preventiva contra una posible presión social, profundizaron las modalidades clientelares preexistentes a la década de 1990. Las políticas focalizadas a su vez, promovieron el protagonismo de redes y de organizaciones de la sociedad civil en la disputa por los recursos. Ahora bien, además de las lógicas clientelares que generaban vínculos de subordinación,

surgieron otras modalidades de relación entre las OSC. En palabras de Svampa, M. (2005) *"...Se fueron generando redes de supervivencia dentro del empobrecido mundo popular, lo que fue configurando un nuevo tejido social, caracterizado por la expansión de organizaciones de carácter territorial. Estas nuevas redes territoriales hoy se constituyen en el locus del conflicto, pues aparecen como el espacio de control y dominación neoliberal, a través de las políticas sociales compensatorias, al tiempo que se han convertido también, como ya sucedió antes en otros países de América Latina, en el lugar de producción de movimientos sociales innovadores..."*

Las OSC crecieron y se desarrollan durante esa etapa demandando al Estado, tanto para la satisfacción de necesidades básicas, como por la consecución de los derechos. Esto es, establecieron vínculos que incluían y combinaban la confrontación con la negociación; es decir, "*la acción colectiva no institucional (piquetes y movilizaciones), con la acción institucional (la demanda de planes sociales y financiamiento para proyectos productivos)"* (Svampa, M. 2005). En los términos de Merklen, D. (2004), los motores que traccionan la acción colectiva son dos, uno en el sentido del reconocimiento o defensa de la identidad y otro hacia prácticas instrumentales frente al sistema político. En el primer caso, la acción colectiva vuelve hacia la comunidad, hacia el barrio reforzando los lazos de solidaridad y de cooperación; en el segundo, si bien orientada por el reconocimiento de los derechos, prima la lógica instrumental dirigida a la obtención de subsidios, escuelas, salas de salud, etc.

En los estudios sobre el tema, queda claro que frente a la desprotección social, el barrio funcionó como articulador de la movilización social, como lugar privilegiado en el que la solidaridad y la cooperación se intensificaron y como espacio de construcción de identidades y reconstrucción del lazo social.

Actualmente, el mapa político de la región, muestra una nueva configuración, tanto en el interior de cada uno de los países de América Latina, como por las relaciones intergubernamentales e intercontinentales. La dinámica de los cambios y de los diferentes actores que hoy aparecen como protagónicos, obligan a actualizar los análisis sobre la acción de los movimientos sociales y de las organizaciones de la sociedad civil. Aparece cada vez con mayor nitidez las diferentes especificidades que las OSC y su accionar tienen en cada país de la región, según sea la política gubernamental y el vínculo que establecen con los gobiernos, entre sí y con otros actores locales (por ejemplo sindicales). Con otras palabras, los cambios en la coyuntura latinoamericana, dieron lugar a la expresión de nuevos actores sociales, nuevas alianzas y a la emergencia de otras formas de construcción política que

plantean un nuevo escenario en el cual los movimientos deben repensarse. Un común denominador de estos procesos es la consolidación y/o el surgimiento de nuevas fuerzas sociales con distintos grados de organización y capacidad de negociación con gobiernos, que, a su vez, también muestran diferentes grados de apertura para concertar las políticas públicas. De acuerdo con Raúl Zibechi (2007) el lugar de oposición que los movimientos sociales tuvieron respecto de los gobiernos neoliberales, frente a gobiernos que se denominan progresistas, es actualmente liderado por los sectores políticos de derecha [4]. Hoy en día, siguiendo a este autor, *"…el tradicional papel que le daba entidad a los movimientos sociales –la lucha, las movilizaciones, la oposición– se pone en cuestión como estrategia política, frente a la posibilidad de apoyar o negociar con los nuevos gobiernos, o seguir en la postura de oposición, pero diferenciándose de la derecha.."*. El desafío que se presenta es: ¿cómo presionar para el cumplimiento de las demandas postergadas sin ser funcionales a las posturas de derecha y sin quedar atrapados en el clientelismo? ¿Es posible apoyar y presionar a la vez? ¿Cuál es el espacio para la lucha por los derechos humanos y sociales que no se garantizan ni se cumplen?

Estas consideraciones vinculadas con la lucha política están presentes, tanto en forma explícita como implícita, en el trabajo territorial de las OSC. Trabajo, que más allá de las negociaciones, posicionamientos e identificaciones políticas partidarias, continúa siendo una realidad cotidiana de atención a las demandas más sensibles de la población vulnerabilizada [5] y una lucha por la garantía de los derechos. De aquí que, aunque en este texto no se profundizará en esta línea, se entiende imprescindible tener en cuenta el contexto como marco de sentido que influye en las dinámicas de las experiencias educativas desarrolladas por las OSC.

Las experiencias educativas de los movimientos sociales y la educación como un derecho

Como se viene señalando hasta aquí, el cambio en el panorama político de los últimos años nos presenta un escenario con características diferentes de aquel que vio surgir y crecer a las OSC en décadas anteriores. En el campo educativo en Argentina, hoy podemos observar importantes rupturas respecto de dicho período histórico, aunque también algunas continuidades, ya sea en lo referido a las políticas de gobierno cuanto a la participación / intervención de la sociedad civil en las políticas educativas. Como parte de este nuevo escenario es muy importante mencionar el cambio jurídico que amplió el grado de universalidad del derecho a la

educación [6]; tanto como la relevancia y visibilidad que han adquirido las experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales. Los cambios normativos estuvieron en línea con las demandas por deshacer lo legislado por la reforma neoliberal y también por ampliar la garantía de los derechos humanos y sociales (sobre esto último se ampliará más adelante). Se derogó la Ley Federal de Educación (la ley de la reforma) que fue reemplazada por la Ley Nacional de Educación y se sancionaron leyes esperadas y que habían constituido motivo de luchas y reclamos, como la Ley de Educación Técnico Profesional y la de Financiamiento Educativo, entre otras [7]. En este tiempo, hubo varias experiencias educativas de las OSC que se fortalecieron. Su capacidad de abordar las problemáticas educativas de jóvenes y niños/as desde una perspectiva integral y de una forma creativa e innovadora, hizo que muchas miradas se volcaran hacia ellas. Sus luchas y demandas en pos de que el estado retome su responsabilidad principal de garantizar los derechos fundamentales les otorgó mayor visibilidad.

Algunas de las experiencias educativas impulsadas por las OSC se iniciaron en los años ochenta, aunque la mayor parte de ellas se originaron, o se fueron gestando durante la década de 1990 y cobraron visibilidad y fuerza con la crisis desatada luego de 2001. Los Bachilleratos Populares surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad creciente, cuando miles de habitantes vieron vulnerado su derecho a la educación, entre los cuales una enorme cantidad de jóvenes y adultos fue excluida del sistema educativo. Esto fue el resultado no solo de la histórica desatención a la educación de jóvenes y adultos, sino también de las políticas públicas que durante la década de los noventa profundizaron fuertemente los índices de pobreza y desempleo. Por lo tanto, la iniciativa contuvo no solo una nueva propuesta pedagógica, sino que también, se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto. Bajo la influencia de las ideas de Paulo Freire y la pedagogía de la liberación, militantes de diversas organizaciones sociales se plantearon recuperar a la educación como un derecho social, en contra de las visiones neoliberales que pretendieron imponerla bajo la noción de “servicio”. Esta perspectiva “crítica” considera que las deserciones, abandonos y repitencias, constituyen procesos que no residen sólo, ni fundamentalmente en responsabilidades individuales sino que, más bien, se producen en el marco de un contexto social y educativo que “los expulsa” del sistema (Sverdlick, I, Costas, P., 2007).

Las empresas recuperadas por sus trabajadores, organizaciones territoriales de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires, junto a cooperativas de

docentes e investigadores, asumieron la decisión, junto a sus comunidades de impulsar la creación de escuelas populares, públicas y gratuitas ***en y desde*** movimientos sociales. Podemos decir entonces que los bachilleratos Populares se constituyeron como escuelas públicas, gratuitas y populares sostenidas por movimientos y organizaciones sociales, empresas recuperadas y cooperativas de educadores. Actualmente los Bachilleratos Populares se están extendiendo por el interior del país y ya llegan a ser más de treinta, reuniendo más de 3.000 Estudiantes y 350 docentes.[8]

Entre el conjunto de Organizaciones Sociales Comunitarias que en el ámbito del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires vienen desarrollando tareas educativas con la primera infancia, existen algunas que han dedicado un importante esfuerzo en desarrollar una propuesta educativa propia a partir de su identidad comunitaria. Las prácticas educativas destinadas a los niños/as pequeños, entre 0 a 5 años surgieron en barrios populares, sostenidas por valores de cooperación y solidaridad y generalmente encuadradas en la noción de “protección integral de la niñez”. Varias de estas propuestas desarrollan abordajes que avanzan teniendo en cuenta la necesidad de asegurar los derechos de los niños y las niñas y no a partir del “riesgo” que atraviesa a estas poblaciones. Es decir, se encara la tarea desde una lógica de defensa de los derechos ciudadanos, más que en la perspectiva de poblaciones “carentes que demandan asistencia”.

Aún hoy, la progresiva ampliación de la cobertura pública y privada en educación inicial no alcanza a cubrir una demanda que aumenta, tanto por el crecimiento de la población, como por un reconocimiento y valoración de la educación inicial en sectores que tradicionalmente no habían requerido este nivel de escolarización. A diferencia de los Bachilleratos Populares, que buscan incluir a los jóvenes en una escuela (otra escuela), el origen de los Jardines de Infantes Comunitarios (JIC), reside en problemáticas más vinculadas con el cuidado de los niños frente a la necesidad de las mujeres de salir a trabajar.

Más allá de las diferencias entre unas y otras experiencias, se trata de iniciativas, que aunque diversas en sus orígenes y en sus formatos organizativos, contienen una clara intencionalidad educativa que pone en cuestión al sistema oficial; iniciativas cuyos protagonistas, son actores que acusaron el impacto de los cambios socioeconómicos ocurridos en las últimas décadas y de las consecuencias que introdujeron estos cambios en las condiciones de vida de la infancia y de los jóvenes en nuestro país y propusieron nuevos tratamientos sociales y educativos para intentar resolver las demandas y necesidades vinculadas con la vulnerabilidad

social. En un escenario donde el territorio, el barrio se convertía en un lugar privilegiado para la “resocialización” de sus habitantes, las organizaciones sociales pusieron en marcha estrategias colectivas para que la comunidad pudiera mantener contacto con procesos formativos destinados a las nuevas generaciones. De este modo, diferentes actores, a partir de diversas prácticas y recursos, se movilizaron para producir experiencias educativas que permitieran reestablecer, en alguna medida, los derechos sociales y culturales vulnerados por sucesivas políticas excluyentes (Pagano, A., Borzese, P., Sverdlick, I. 2009).

Lo interesante para reflexionar hasta aquí, es que lo educativo en estas experiencias se entiende como un derecho humano que hay que garantizar, tanto como otros derechos. La lucha por la defensa de este derecho se realiza en el marco de un trabajo integrado por la defensa de los derechos humanos y sociales en conjunto y no como un fin en sí mismo, desarticulado o aislado de otros aspectos de sus vidas.

El sentido del derecho a la educación que comparte el sentido común construido por los discursos hegemónicos, se ve interpelado en estas experiencias y por este posicionamiento. En efecto, al tradicional significado que se le otorga a este derecho desde la noción liberal que le dio origen, se le contrapone un sentido emancipador.

El principio de la educación como derecho de todos y deber del Estado que estuvo en la base constitutiva de los sistemas nacionales de enseñanza, presuponía una concepción del derecho inscripta en la democracia liberal: un derecho que es individual, todos los hombres (y mujeres) son iguales ante la ley y el Estado debe ejercer las funciones de justicia, defensa de la soberanía territorial, seguridad interna y garantía de los derechos individuales. La noción del derecho en ese marco, remite a la idea de “libertad”, esto es, como resguardo de los autoritarismos civiles o eclesiásticos. En el campo de la educación, esto puede leerse como la oposición de la burguesía que avanza en los espacios de poder, contra el monopolio de las iglesias como agencias de adoctrinamiento de fieles y súbditos. Es decir, se trata de una disputa de un sector que reclama su espacio de poder en el terreno educativo y también de otros que reclaman o exigen que el Estado garantice educación. Mirado en perspectiva histórica, el derecho a la Educación fue una bandera del siglo pasado, asentada en los ideales modernizadores, desarrollistas y fundamentada en los principios de la ilustración. Si bien esas ideas resultaban en algún punto “liberadoras” por la vía de “desterrar” la ignorancia; se trataba sobre todo de socializar a la población dentro de un sistema hegemónico y por ende con

una intencionalidad reproductora del orden social (Sverdlick, I, Croso, C., 2010). El auge del desarrollismo y de las teorías del capital humano acentuó el carácter instrumental de la educación, y de a poco fue cristalizando una noción del derecho a la educación funcional al orden imperante. Libre acceso se convirtió en sinónimo de garantía del derecho, mientras que los sistemas educativos se segmentaban, generando circuitos diferenciados de escolarización según el origen social. Y a pesar de existir un reconocimiento de la condición social como factor relevante en la desigualdad educativa, la responsabilidad individual o familiar continuó siendo durante muchos años, un argumento utilizado para explicar las diferencias en las trayectorias escolares. Argumento que, sin ser políticamente correcto, es habitual que sigamos encontrándolo en los discursos escolares y en expresiones del sentido común. A partir de las reformas neoliberales, que abrieron el juego a considerar la educación como un bien transable, promoviendo una concepción privatista y economicista del derecho a la educación, se acentuó aún más la brecha entre el derecho y su cumplimiento efectivo. Al decir de Pablo Gentili (2009)

"..El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha alargado sus fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismo José K., protagonista de la célebre novela de Franz Kafka, El proceso: un laberinto de interminables vericuetos, donde solo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores –negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social– se embarcan en el recorrido de una trayectoria pedagógica marcada por un fracaso anunciado al que solo aspira contradecir la suerte..." (Pág. 45)

Las experiencias reseñadas nos proponen ampliar la perspectiva del derecho a la educación y tensionan, no sólo hacia su cumplimiento efectivo, también el significado que desde el neoliberalismo fue ganando terreno.

En otra publicación (Sverdlick, I., Croso, C. 2010) afirmé que con un sentido emancipador, la idea del derecho a la educación es concebida como un acto político liberador en sí mismo a través del cual construir nuevas relaciones sociales. Así, la reivindicación del derecho puede estar relacionada con la recuperación de territorios ancestrales, con la identidad, con la libre determinación, etc. La educación no se asume como un derecho individual y "per se", sino como una práctica política para el desarrollo de los pueblos con su especificidad cultural y lingüística. La educación es vista como un elemento para la defensa de la identidad cultural. No se trata de generar políticas de acceso o de folklorizar el currículo, sino de desafiar las nociones de igualdad, no discriminación y justicia, la tríada fundamental de los derechos humanos (Muñoz, V. 2009).

Roberto Elisalde y Marina Ampudia (2006) entienden que los Bachilleratos Populares son concebidos "*como iniciativas populares y autogestivas; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y de los movimientos sociales responsables en su implementación"*. Tanto la propuesta pedagógica como la gestión de estas instituciones se definen desde una especificidad propia, como "escuelas del campo popular" que pretenden "formar sujetos políticos que apunten a la transformación de la realidad". La autogestión implica para ellos, apropiarse colectivamente de la gestión de sus escuelas. (Elisalde R. y Ampudia M., 2006). Con este posicionamiento, claramente se busca romper con una educación reproductora del orden social, más bien se busca formar a hombres y mujeres capaces de asumir activamente la construcción de su propio destino, es decir, que sean agentes de transformación social; protagonistas de su aprendizaje, constructores de su conocimiento del mundo (Harnecker, M. 2002).

El caso de las experiencias de los JIC, el panorama es más heterogéneo y más difícil de visualizar el sentido contrahegemónico que tienen algunas de sus prácticas pedagógicas. El origen de las experiencias es variado: algunas surgieron como un devenir de iniciativas asistenciales (comunitarias y/o vinculadas con la iglesia), otras de proyectos militantes en educación (en general preexistentes a la crisis de 2001) y algunas como iniciativa de maestras desempleadas durante la crisis, como una forma de generar sus propias fuentes de trabajo. A pesar de las diferencias, en general les preocupa *"…que no haya un jardín pobre para los chicos pobres o una concepción así de que el jardín sea un depósito de chicos donde los juntamos, los juntamos y es un depósito. Tratamos de darle lo mejor, el mejor edificio, la mejor comida, la mejor educación, los materiales didácticos…*" (Entrevista a la directora

de una red) y subrayan que a través de la educación se puede responder integralmente a las necesidades de los niños y las niñas en clave de derechos. Y aunque reconocen carencias, limitaciones y necesidades en términos de recursos materiales, infraestructura, formación y capacitación, etc., a la vez valorizan la experiencia educativa que los niños y las niñas realizan en estos jardines. A fin de potenciarse, tener mayor fuerza y resolver algunas de sus necesidades, tales como la gestión de recursos y/o la capacitación sus integrantes, estas iniciativas se fueron organizando en redes.

La preocupación por lo educativo se vincula en estas experiencias a la superación de la desigualdad que produce la pobreza. Se considera central que los niños y las niñas aprendan a defender sus derechos, que puedan reclamarlos, que sean autónomos y que puedan tomar decisiones. Una orientadora nos dice al respecto:

"... contener a un chico es darle un proyecto de vida... no con la sobrevivencia, no con comer y dormir, sino con la ilusión de la vida, con soñar, con proyectarse y con tenerse como persona. Lo que nos diferencia como personas es que somos creativos, transformadores de la realidad... no que te la tenés que aguantar como venga..." (Entrevista a una orientadora) (Informe de investigación de Patricia Martín).

Experiencias educativas que nos interpelan

En otra oportunidad (Sverdlick, I., Croso, C. 2010), señalé que desde la perspectiva de los derechos humanos, mientras se siga manteniendo la escuela actual, que responde a una estructura patriarcal, con una racionalidad instrumental que la define en términos de utilidad para la sociedad de mercado, el cumplimiento del derecho es una abstracción y un discurso vacío de posibilidad. La perspectiva economicista (ya sea que se entienda a la educación como gasto o inversión y no como derecho), es discriminatoria y se basa en una concepción utilitarista que lesiona la dignidad humana y distrae los reales propósitos que debería asignársele a la educación. En las experiencias estudiadas, el derecho a la educación interpela al tradicional formato escolar, propio de la escuela de la modernidad, con propuestas que pretenden ser superadoras y que consiguen que los niños, las niñas y los jóvenes transiten y finalicen su escolaridad.

Los Bachilleratos Populares de Argentina, surgen y se desarrollan en las

comunidades (asentamientos, villas, empresas recuperadas) en donde ya existía una previa organización social. Allí, la educación que se ofrece adopta el formato de "escuela como organización social. Esta noción alude a una nueva forma de gestión, una *"gestión social"* de la educación a cargo de las organizaciones sociales (de trabajo territorial y empresas recuperadas por sus trabajadores) vinculadas a proyectos de transformación social. La idea supone, la creación y problematización de escuelas alternativas que, en clave de educación popular, e insertas en los barrios, sean generadoras de una educación integral y liberadora –en sentido freiriano- que apunte a la formación de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas. Se trata de una propuesta, que trasciende los muros escolares hacia la propia organización y el barrio (o la fábrica). Esta idea de trascender la escuela, explicita que las trayectorias escolares no se reducen a lo que ocurre en el interior institucional, sino que se articula con la vida comunitaria y de la organización. (Elisalde R. y Ampudia, M., 2006).

Las escuelas definidas como *autogestionadas, populares, públicas y no estatales,* tienen la intención explícita de formar sujetos políticos que, además de tomar conciencia de vivir en una sociedad desigual, puedan realizar elecciones que tengan un sentido transformador. En los discursos, es frecuente la referencia a que en los Bachilleratos se trata de "*desnaturalizar las relaciones capitalistas".* De aquí que los Bachilleratos Populares buscan identificarse como una propuesta pedagógica alternativa y una organización política diferente, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia.

En relación con la educación infantil, en nuestro estudio [9] profundizamos el análisis en dos redes: La Red Andando y la Red El Encuentro. Ambas se encuentran conformadas por Centros Comunitarios ubicados en zonas con altos índices de población vulnerable. Un aspecto destacable de estas redes es la continuidad, ya que nacieron a principios de los años noventa. Entre las dos agrupan 36 centros comunitarios que atienden a más de 5500 niños y jóvenes. Han compartido al menos un proyecto para el mejoramiento de la calidad educativa de atención a primera infancia [10] y han desarrollado otras acciones de manera paralela y cooperativa. Ambas redes participan de Inter redes [11] y son parte de Movimiento Chicos del Pueblo.[12]

En la propuesta educativa que formulan, el principal propósito es aportar a superar las desigualdades que produce la pobreza. Este es el sentido que le dan al carácter educativo de la tarea. Si bien durante muchos años, y a pesar de posicionarse en

otras tradiciones pedagógicas más próximas a la educación popular, intentaron copiar las prácticas escolares de los Jardines de Infantes oficiales (no siempre con mucho éxito); actualmente están buscando que los proyectos educativos comunitarios tengan una identidad propia. En esta etapa expresan tener una propuesta en permanente construcción con la implementación de estrategias más vinculadas al juego, la creatividad y fundamentalmente con la incorporación de reflexiones político – pedagógicas. Consideran que la relación con las familias es constitutiva de su identidad comunitaria, en tanto que va en línea con los propósitos de cambiar la realidad. Se trata de una propuesta educativa de carácter comunitario, en tanto que entiende que la propia comunidad es sujeto de necesidad y de acción. Por este carácter comunitario, el jardín está abierto a otras problemáticas de la vida social y a la vez es visto por la comunidad como un espacio referencial que amerita ser construido, sostenido y cuidado. El énfasis con los niños y las niñas está puesto en otorgar otro sentido a su educación; una que los coloque como sujetos de derechos. Por ello, en sus propuestas se explicita la intención de que los niños puedan:

- Conocer los derechos, aprender a reclamarlos. Ser transformadores de la realidad,
- Compartir, hacer con otros, aprender a ser parte del proyecto colectivo,
- Ser autónomos. Aprender a elegir. Asumir la responsabilidad de sus elecciones,
- Ser capaces de pensar las situaciones de diversos modos, ser personas más críticas y
- Mejorar la autoestima

(Informe de investigación de Patricia Martín). Para esta investigadora, "…*Son experiencias educativas donde habitan juntos niños, jóvenes, educadores y familias; donde lo educativo se potencia con lo alimentario, la atención de la salud, la protección de los derechos, el trabajo, la protección frente a la violencia etc., donde enseñar y contener, donde la crianza y el aprendizaje son categorías que pueden coexistir en un mismo universo. En todas las entrevistas los educadores y capacitadores van y vuelven de los aspectos organizativos a los más políticos, de las acciones destinadas a los bebés a las destinadas a los educadores. Cuando el centro es considerado un espacio de aprendizaje, lo es, no solo en relación a los niños y jóvenes sino también para los adultos, sean estos educadores, miembros de las familias de los niños o vecinos…*"

Tanto los Bachilleratos Populares, como los Jardines Comunitarios son experiencias que nos interpelan porque, en un esfuerzo por buscar coherencia entre su discurso

contrahegemónico y sus prácticas pedagógicas, intentan superar el formato escolar tradicional. Sin embargo, y para no quedarnos con una visión idílica que no se correspondería con la realidad, es importante señalar que estos esfuerzos no están exentos de dificultades, limitaciones y desafíos. Muchas de las críticas y también de los conflictos que se observan, señalan la "baja calidad educativa" de estas experiencias, o bien, cuestionan que se repliquen esquemas tradicionales de escolarización (a pesar de sus contradiscursos) con escasos recursos. Ahora bien, más allá de esto, es indudable que en ambos casos se logra que jóvenes y niños/as se enriquezcan con trayectorias y experiencias educativas escolares, más respetuosas de su dignidad, lo cual las convierte en escenarios para mirar y para aprender. Sin duda que aún hay mucho por hacer, por aprender y por discutir con estas propuestas y desde ellas mismas.

El vínculo OSC – Estado. La ampliación del espacio público

Las experiencias analizadas nos fueron señalando las limitaciones de la educación estatal en cuanto al alcance de su universalidad y la ausencia de políticas públicas efectivas en este sentido; a la vez que la capacidad de organización de los movimientos sociales para construir alternativas pedagógicas adecuadas a poblaciones y comunidades excluidas por las políticas neoliberales. Esas experiencias de "educación pública", inicialmente se desarrollaron como formas de resistencia y tensionaron a las propuestas que desde el Estado se ofertan a dichas poblaciones. Por parte de los gobiernos, en la medida que estas experiencias educativas cobran fuerza y van dando visibilidad a los problemas que emergen con fuerza y urgencia, hay un reconocimiento de nuevos interlocutores con quienes hay que dialogar.

Una de las conclusiones a las que arribamos en el libro sobre Movimientos Sociales y Derecho a la Educación, cuatro estudios (Gentili, P., Sverdlick, I., 2008), fue que en la medida que estas experiencias van creciendo y cobrando relevancia, surgen conflictos, nuevas demandas y nuevas formas de lucha, en particular respecto de dos asuntos: el reconocimiento legal / oficial y el financiamiento. Luego de la investigación sobre los centros de educación infantil, podríamos agregar un tercer aspecto: la cuestión docente.

La necesidad de un encuadre legal que abra el camino para la provisión de títulos o certificaciones reconocidas oficialmente no aparece exenta de conflicto; genera una discusión dentro de los movimientos sobre las implicancias de esta acreditación en términos de regulación estatal del currículum y de la gestión escolar (gobierno,

estructura y dinámicas institucionales). En el caso particular de las redes que agrupan centros de educación infantil, se manifiestan resistencias ante una eventual integración al sistema educativo, tanto por no perder su especificidad comunitaria y su autonomía, como por diluir su objetivo más importante de superar las desigualdades que produce la pobreza. El reclamo por contar con los elementos legales que permitan una institucionalización que dé marco a las certificaciones legales, a los salarios docentes, y sobre todo que implique un reconocimiento en términos económicos, diversifica y amplía las estrategias de lucha y negociación con los gobiernos, a la vez que promueve debates internos y externos sobre el sentido de lo público y el derecho a la educación. El reconocimiento como demanda, implica también al financiamiento (garantía de recursos económicos, más allá del clientelismo y el voluntarismo) y a la cuestión docente (reconocimiento de saberes, necesidad de capacitaciones específicas, salarios dignos, condiciones de trabajo adecuadas, etc.), como aspectos de una problemática que se expresa en varias dimensiones.

Para las OSC, la lucha por el derecho a una educación pública, ya no se circunscribe a pedirle al Estado que se haga cargo de “educar”, sino que se amplía en una demanda al Estado por el reconocimiento de la gestión social en educación y hacia su responsabilidad como garante de la educación como derecho humano y social. Esta ampliación del espacio público, que en un inicio, puede interpretarse como consecuencia del retiro del Estado y de la ausencia de políticas públicas democráticas en los años de aplicación del modelo neoliberal, que motivó por una parte que las organizaciones y movimientos sociales ocupen los espacios de “lo público” y los gestionen; y por la otra que disputen el sentido y la orientación de lo público, diferenciándose de lo mercantil, hoy sigue vigente y renueva su sentido. En el contexto de un espacio público tensionado, el vínculo / diálogo entre los movimientos sociales y el Estado pone en cuestión varios y variados frentes, entre los cuales podemos mencionar a la autonomía de la organización, las formas tradicionales de la escolarización, los programas y políticas de inclusión, la participación de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas educativas, la definición del currículum, el sentido político de la educación, el trabajo docente, el financiamiento, etc.

El marco legislativo actual que rige la educación en el país, particularmente al amparo de la Ley de Educación Nacional (Ley Nº26.206/06), se afirma a la educación como política de estado y el Estado como garante de la educación obligatoria. Una novedad de importancia en relación con las OSC, es el

reconocimiento de la gestión cooperativa y social en el campo educativo (artículo 14 [13]). Este reconocimiento puede considerarse de alguna manera como una conquista social por la relevancia que los movimientos sociales han venido teniendo en los tiempos de crisis. Esta figura de "educación de gestión social", si bien indudablemente es un avance político, deja libradas a las provincias (jurisdicciones) la definición de este tipo de educación, lo cual conlleva una negociación con los gobiernos locales, dejando en el marco de la negociación política el sentido que se le dará a esa expresión. En la ley de la Provincia de Buenos Aires, esta novedad no se evidencia y en concreto, la figura de "gestión social" no fue incorporada pese al reclamo de un grupo de organizaciones sociales que exigía "la necesidad de crear una dirección específica que pueda regular y contemplar las especificidades de las variadas experiencias de educación social y comunitaria" (Aportes a la ley provincial de educación. Jóvenes de organizaciones sociales, año 2006). Al respecto, una referente de una organización social del conurbano sostiene: *"Estamos luchando para generar incidencia, para que se reglamente aquello que por ley nos corresponde, que es el derecho a gestionar comunitariamente la educación de nuestras comunidades. Además, es un lugar donde el Estado ha hecho abandono intensivo de la comunidad".*

La persistente ausencia de marcos normativos para estas formas organizativas de gestión educativa, las continúa encasillando, en el mejor de los casos [14], como "agentes de la educación privada".

Respecto de la participación de las OSC en el terreno educativo, la sanción de Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N°26.061/2005) y su congruente Ley Provincial (Nº 13.298), promueven una institucionalización descentralizada y la participación de las organizaciones no gubernamentales y organizaciones de base de atención a la niñez en la promoción, defensa y protección integral de derechos de todos los niños. De esta manera la normativa provincial otorga un papel importante a instancias no estatales, entre ellos, las organizaciones sociales. Con esta legislación se abre una nueva etapa para las políticas de niñez y adolescencia en el país y se acomoda el marco jurídico a los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), que fue incluida en la reforma de la Constitución de 1994 mediante el artículo 75, inciso 22.

Como es evidente, si bien la existencia de leyes no alcanza para que se cumplan los derechos de la ciudadanía, constituyen una importante plataforma para desarrollar políticas públicas democráticas que reconozca al niño/a y a los jóvenes como

sujetos de derecho. Es necesario correr el eje de las políticas asistenciales como un imperativo en la consideración que todas las personas son titulares de derechos que obligan al Estado y no personas con necesidades que deben ser asistidas. De tal manera, las intervenciones en materia de política pública no deben interpretarse como respuestas a mandatos morales o políticos, sino como la forma de efectivizar las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos. Los derechos demandan obligaciones y las obligaciones requieren mecanismos para hacerlas exigibles y darles cumplimiento.

Para finalizar, es posible señalar que los cambios políticos que se presentan en las actuales coyunturas nacionales, pueden ser favorables para repensar tanto al Estado, como al posicionamiento político de los movimientos sociales, en la idea que la lucha por los derechos humanos y sociales, particularmente, la lucha por el derecho a la educación es también y fundamentalmente una lucha por la reforma democrática del Estado y por una redefinición del sentido de lo público. Esto implica repensar la participación e incidencia de las organizaciones y movimientos sociales en la construcción de un nuevo modelo de Estado y en la ampliación del espacio de lo público. La ampliación de la participación popular en el diseño y gestión de las políticas educativas es parte constitutiva de la lucha por el derecho a la educación. De hecho, la participación y la incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas constituye una condición sine qua non para que éstas tengan un carácter democrático e igualitario.

En palabras de Zibechi, R., *“los movimientos tienen ante sí el desafío de expandir aquellas iniciativas de producción y reproducción autogestionada de la vida cotidiana que han ido construyendo a lo largo de las dos últimas décadas como formas de resistencia y sobrevivencia...*” (p.228). El fortalecimiento de los movimientos sociales que, ejerciendo su derecho a la determinación en su producción de conocimiento y de sus propios aprendizajes es sustancial para pensar un futuro más democrático para la educación de las nuevas generaciones.

Reinventar el Estado en el marco de una democracia participativa es recuperar su dimensión política; esto es, el espacio de confrontación entre los diferentes actores sociales, que disputan desde posiciones asimétricas de poder (De Souza Santos, B. 2005, 2006). De aquí que el abordaje de los desafíos educativos podrá encararse sólo desde una lógica social, solidaria, pública, no mercantil y fundamentalmente con políticas de estado orientadas claramente a su resolución.

Bibliografía

De Souza Santos, Boaventura (2005) Reinventar la democracia, reinventar el Estado, Buenos Aires, CLACSO.

De Souza Santos, Boaventura (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires, CLACSO.

Dávalos, Pablo (2006) “Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia”, Revista OSAL-CLACSO Nº20, Mayo-Agosto de 2006.

Delamata, Gabriela (2005), Ciudadanía y Territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Diker, Gabriela (s/f). El nivel inicial. Un nivel de enseñanza joven que interroga la identidad escolar e interpela al Estado”. Entrevista de Daniel Brailovsky en www.infanciaenred.org.ar

Di Marco, Graciela y Palomino, Héctor (2004) Reflexiones sobre los movimientos sociales en la Argentina. UNSAM, Argentina.

Elisalde Roberto y Ampudia Marina (2006), “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires, mayo 2006.

Elisalde Roberto y Ampudia Marina (2009), “Movimientos sociales y Educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Gentili, Pablo (2009) Marchas y Contramarchas. Revista Iberoamericana de educación. N. º 49, pp. 19-57. España.

Gentili Pablo y Sverdlick, Ingrid (2008) Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.

Grassi, Estela (2004) Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Harnecker Marta (2002) Sin Tierra, Construyendo movimiento social. Siglo XXI. España.

Martín Patricia (2010) Sobre igualdades, equidades e innovaciones. Experiencias comunitarias de atención a la primera infancia en el Gran Buenos Aires. Informe de Investigación. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y FLAPE (en prensa)

Merklen, Denis (1999) La cuestión social en el sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata. Documento preparado para el *Forum Culture et Développement* de la XL Asamblea anual de gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), París, 11 y 12 de marzo de 1999.

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/documentos/documentos/20.pdf

Merklen, Denis (2004) Sobre la base territorial de la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. Revista Laboratorio Nº 16. http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm

Pagano, Ana, Borzese, Cecilia y Sverdlick, Ingrid (2009) La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales. Informe de Investigación, Universidad Pedagógica de la Pcia. de Bs. As.

Schuster Federico (2008) Sujetos políticos, procesos de reconstitución identitaria y protestas sociales: las organizaciones piqueteros de Córdoba, 1994-2006", Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Svampa, M. (2000) (Editora) Desde Abajo. Las transformaciones de las identidades sociales. Biblos, Buenos Aires.

Svampa, M. (2005) Ciudadanía, estado y globalización Una mirada desde la Argentina contemporánea, publicado en Nun, José (comp.), con la colaboración de A.Grimson, *Nación, Cultura y Política*, Buenos Aires, Gedisa.

Svampa Maristella (2005), "La sociedad excluyente", Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick Ingrid y Costas Paula (2007): Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas

Recuperadas y Organizaciones Sociales. En Gentili P. y Sverdlick, I. (2008) Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid y Croso Camila (comp.)(2010) El Derecho a la educación vulnerado – La privatización de la educación en Centroamérica. Ed. CLADE y FLAPE.

Zibechi Raúl, (2006) “Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos”, Revista OSAL-CLACSO Nº21, septiembre-diciembre de 2006.

Zibechi Raúl, (2007).

Zibechi Raúl, (2008) Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación. VIENTO SUR Número 100/Enero 2009.

Notas

[1] Como resultado del estudio se publicó un libro que puede consultarse en www.lpp-buenosaires.net (Gentili, P. y Sverdlick, I. compiladores “Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: 4 estudios) Los casos fueron: el Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP); la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador; los movimientos sociales indígenas, originarios y campesinos y su participación en la refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia; la propuesta educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales de Argentina, el Colegio de Profesores de Chile; la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) de Colombia y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de México. Las experiencias educativas de los movimientos y organizaciones sociales fueron analizadas por: Sigfredo Chiroque y Alfredo Rodríguez Torres (Perú), Pablo Dávalos (Ecuador), Pilar Lizárraga y Gretel Lambertin (Bolivia), Florencia Stubrin (Brasil) e Ingrid Sverdlick y Paula Costas (Argentina). Los casos sindicales estuvieron a cargo de: Jenny Ássael y Jorge Inzunza (Chile), Janette Góngora y Marco Antonio Leyva Piña (México) y Orlando Pulido Chávez (Colombia).

[2] Este estudio se realizó en 2 etapas. La primera de ellas contó con un equipo de

investigadoras bajo mi dirección e integrado por Ana Pagano y Cecilia Borzese. En la segunda etapa, en la cual profundizamos sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de 3 casos, el estudio fue desarrollado por Patricia Martín. Los textos son inéditos.

[3] Además de los mencionados, desde FLAPE se está trabajando en temáticas afines desde 2006. Los libros de FLAPE se pueden consultar en www.foro-latino.org

[4] En 2010 el mapa político de Argentina aparece muy polarizado. De un lado el oficialismo Kirchnerista y sus aliados: un grupo del partido socialista, partidos pequeños de centro izquierda y algunos movimientos sociales y de otro lado, un arco opositor que reúne desde la derecha no peronista, el peronismo no Kirchnerista (de derecha), el radicalismo (que también está internamente dividido), el socialismo y los partidos de izquierda y ultraizquierda (trotskistas). A la "oposición", como los medios hegemónicos de comunicación denominan a este conglomerado diverso, no los "une el amor sino el espanto", y así reunidos intentaron votar como si se constituyeran en "mayoría" "contra" el oficialismo. Esta estrategia "contra oficialista" falló y frente a un 2011 electoral, se está produciendo una reagrupación de los diferentes sectores.

[5] En el Glosario de derechos humanos, población y desarrollo se utiliza el término de **Poblaciones vulnerabilizadas** en lugar de grupos o poblaciones vulnerables. La razón de ser de este concepto es que ningún ser humano, ni grupo poblacional es vulnerable por naturaleza. Son las condiciones y factores de exclusión o discriminación, los que hacen que muchas personas y grupos de personas vivan en situación de vulnerabilidad y de bajo disfrute de los derechos humanos. Por eso, el término adecuado es personas o grupos vulnerabilizados o en situación de vulnerabilidad.

[6] Desde la asunción del gobierno de Kirchner se han promulgado nuevas leyes educativas y de protección a la niñez que venían siendo reclamadas por diferentes sectores del campo educativo y social. Aún queda pendiente la nueva ley de educación superior.

[7] Además de estas leyes específicamente educativas, hay otras que inciden en lo educativo, como son: la asignación universal por hijo/a, la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N°26.061/2005), la Ley de Centros de Desarrollo Infantil (Ley N°26.233) y la Ley 26150 "Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

[8] En la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato Popular IMPA, el Bachillerato Popular Maderera Córdoba, el Bachillerato Popular Miguelito Pepe, el Bachillerato Popular Chilavert, el Bachillerato Popular Darío Santillán, el Bachillerato Popular La Dignidad , el Bachillerato Popular Villa 21/24, el Bachillerato Popular Paulo Freire, el Bachillerato Popular Barracas al Norte, la Escuela Libre de Constitución, Bachillerato Popular Bajo Flores, Bachillerato Popular Villa Crespo. En Provincia de Buenos Aires: el Bachillerato Popular Simón Rodríguez, el Bachillerato Popular Centro Cultural de los Trabajadores, el Bachillerato Popular Arbolito/CTA, el Bachillerato Popular Roca Negra, el Bachillerato Popular 19 de Diciembre, el Bachillerato Popular Las Dos Palmeras, el Bachillerato Popular Tierra y Libertad, el Bachillerato Popular América Libre, el Bachillerato Popular Ñanderoga, el Bachillerato Popular Bartolina Sisa, el Bachillerato Popular Fuentealba.

[9] El estudio que estuvo bajo mi dirección fue desarrollado enteramente por Patricia Martín.

[10] Nos referimos al proyecto “Innovando en la Atención a la Niñez en Riesgo: ONGs argentinas y canadienses aprenden juntas desarrollado por la Federación Canadiense de Servicios de Cuidado Infantil como socio gestor y por la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento como socio argentino además de las redes mencionadas.

[11] Inter-Redes es una red de redes, nacida del intercambio y la cooperación de seis redes sociales que operan en el conurbano bonaerense. Nuclea en su conjunto a 150 organizaciones comunitarias. Atiende a más de 15.000 niños, cuyas familias se encuentran en situación de extrema necesidad. Funciona de manera regular desde 1994

[12] Nacido en 1987, el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo agrupa alrededor de 400 instituciones no gubernamentales de todo el país que trabajan con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

[13] El Artículo 14 de la Ley Nacional de Educación establece que “El sistema educativo nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.”

[14] Digo en “el mejor de los casos”, porque con frecuencia se denomina despectivamente “jardines truchos” o “escuelas truchas” a estas formas alternativas de educación.

Experiències educatives que ens interpel·len. El sentit del dret a l'educació, el format escolar i les polítiques públiques

Dra Ingrid Sverdlick
Universitat Pedagògica de la Província de Buenos Aires
Fòrum Llatinoamericà de Polítiques Educatives (FLAPE)

En els últims cinc anys vaig tenir l'oportunitat de dirigir dues investigacions que es van proposar conéixer experiències educatives desenvolupades per organitzacions i moviments de la societat civil (OSC) a Amèrica Llatina. La primera d'aquestes, realitzada en el marc del Laboratori de Polítiques Públiques a Buenos Aires (LPP –Buenos Aires), va incloure vuit casos de moviments socials i sindicals que lluiten pel dret a l'educació [1], la segona es va desenvolupar des de la Universitat Pedagògica de la Província de Buenos Aires i en articulació amb Fòrum Llatinoamericà de Polítiques Educatives (FLAPE) i va estar centrada en l'anàlisi d'experiències en educació infantil per part de xarxes i organitzacions de la Província de Buenos Aires [2].

Amb base a aquests treballs [3] i prenent particularment la referència dels Batxillerats Populars i el cas dels Jardins d'Infants Comunitaris de la Província de Buenos Aires, en aquest article m'interessa reflexionar i compartir amb els lectors, sobre tres assumptes que en forma separadament i també articuladament, ocupen un lloc central en l'agenda del debat educatiu actual. Es tracta de qüestions que es discuteixen des de fa temps i que resulten interpel·lades per les experiències que es realitzen en el marc d'acció de les ONG per fora de les polítiques oficials. Em referisc als sentits i propòsits educatius de les OSC que resignifiquen les concepcions sobre el dret a l'educació, a les pràctiques pedagògiques que interpel·len el format escolar tradicional per a l'educació de xiquets i jóvens i als vincles entre l'Estat i les OSC que disputen sobre el sentit d'allò públic. O amb altres paraules, voldria proposar una anàlisi sobre com aquestes experiències que es donen en anomenar "alternatives" resignifiquen el dret a l'educació, interpel·len el format escolar tradicional i busquen ampliar l'espai d'allò públic. Sobre aquests tres eixos analítics, intentaré posar la mirada en les tensions i reptes que es presenten en l'actual escenari polític, per a això s'imposa iniciar aquesta presentació amb algunes notes contextuals.

El context

Els moviments i les organitzacions socials (OSC) han tingut un particular protagonisme en les últimes dècades a Amèrica Llatina. A l'Argentina, igual que en altres escenaris llatinoamericans, van desenrotllar un paper central en la resistència contra les polítiques neoliberals i en les lluites i demandes per una societat més igualitària i amb justícia social. Durant aquesta etapa de lluita, el creixement i el desenvolupament de les OSC es va anar produint en un context signat per la desresponsabilització de l'Estat en garantir els drets humans i socials, per la pèrdua de credibilitat dels partits polítics, com a instàncies de debat ideològic i representació social i per les conseqüències socials nefastes que va deixar l'economia neoliberal en termes de precarització laboral, pobresa i exclusió social.

Són molts els estudis que a partir del 2000, van aprofundir en la temàtica, amb l'entusiasme de comprendre en aquests moviments socials o "nous" moviments socials com un actor potent i innovador en les lluites socials antihegemòniques (Shuster, F. 2008, Svampa, 2000, 2005 M., Merkle, D. 1999, 2004, Dávalos, P. 2006, De la Matta, 2005 G., Zibechi, R., 2006, 2008, Di Marco, Palomino. 2004, entre d'altres). Les anàlisis coincideixen a assenyalar que l'aplicació de les polítiques neoliberals va portar endavant un programa d'ajust emmarcat en la reestructuració global de l'Estat: reducció de la despesa pública, una descentralització administrativa amb forta concentració de les decisions polítiques i el trasllat de les responsabilitats en salut i educació, als nivells provincial i municipal, així com una sèrie de reformes orientades a la desregulació i privatització que van impactar fortament en la qualitat i en els avanços dels drets fonamentals dels ciutadans i ciutadanes. La privatització, la desregulació, la descentralització, la reducció de l'aparell i del personal estatal, la flexibilització i precarietat laboral, van conduir a un augment sostingut de la pobresa i de la desigualtat social. Amb les conseqüències que començaven a fer-se visibles, l'estat del nou ordre neoliberal es va veure obligat a crear estratègies de contenció social per la pobresa i l'atur a través de la implementació de polítiques d'assistència focalitzades. Aquestes intervencions, necessàries com a vàlvula d'escapament preventiva contra una possible pressió social, aprofundir les modalitats clientelars preexistents a la dècada de 1990. Les polítiques focalitzades al seu torn, van promoure el protagonisme de xarxes i d'organitzacions de la societat civil en la disputa pels recursos. Ara bé, a més de les lògiques clientelars que generaven vincles de subordinació, van sorgir d'altres modalitats de relació entre les ONG. En paraules d'Svampa, M. (2005) *"... Es van generant xarxes de supervivència dins de l'empobrit món popular, el que va*

configurar, a poc a poc, un nou teixit social, caracteritzat per l'expansió d'organitzacions de caràcter territorial. Aquestes noves xarxes territorials avui es constitueixen en el 'locus' del conflicte, ja que apareixen com l'espai de control i dominació neoliberal, a través de les polítiques socials compensatòries, alhora que s'han convertit també, com ja va passar abans en altres països d'Amèrica Llatina , en el lloc de producció de moviments socials innovadors ... "

Les OSC van créixer i es desenvolupen durant aquesta etapa demandant a l'Estat, tant per a la satisfacció de necessitats bàsiques, com per la consecució dels drets. Això és, establir vincles que incloïen i combinaven la confrontació amb la negociació, és a dir, *"l'acció col·lectiva no institucional (piquets i mobilitzacions), amb l'acció institucional (la demanda de plans socials i finançament per a projectes productius)"* (Svampa, M. 2005). En els termes de Merkle, D. (2004), els motors que traccionen l'acció col·lectiva són dos, l'un en el sentit del reconeixement o defensa de la identitat i l'altre cap a pràctiques instrumentals davant del sistema polític. En el primer cas, l'acció col·lectiva torna cap a la comunitat, cap al barri reforçant els llaços de solidaritat i de cooperació, en el segon, tot i que orientada pel reconeixement dels drets, preval la lògica instrumental dirigida a l'obtenció de subsidis, escoles, sales de salut, etc.

En els estudis sobre el tema, queda clar que davant la desprotecció social, el barri va funcionar com articulador de la mobilització social, com a lloc privilegiat en què la solidaritat i la cooperació es van intensificar i com a espai de construcció d'identitats i reconstrucció del llaç social.

Actualment, el mapa polític de la regió, mostra una nova configuració, tant en l'interior de cada un dels països d'Amèrica Llatina, com per les relacions intergovernamentals i intercontinentals. La dinàmica dels canvis i dels diferents actors que avui apareixen com a protagonistes, obliguen a actualitzar les anàlisis sobre l'acció dels moviments socials i de les organitzacions de la societat civil. Apareixen cada vegada amb més nitidesa les diferents especificitats que les OSC i el seu accionar tenen en cada país de la regió, segons siga la política governamental i el vincle que estableixen amb els governs, entre si i amb altres actors locals (per exemple sindicals). Amb altres paraules, els canvis en la conjuntura llatinoamericana, van donar lloc a l'expressió de nous actors socials, noves aliances i l'emergència d'altres formes de construcció política que plantegen un nou escenari en el qual els moviments han de repensar. Un comú denominador d'aquests processos és la consolidació i / o el sorgiment de noves forces socials amb diferents graus d'organització i capacitat de negociació amb governs, que, al

seu torn, també mostren diferents graus d'obertura per a concertar les polítiques públiques. D'acord amb Raúl Zibechi (2007) el lloc d'oposició que els moviments socials van tenir respecte dels governs neoliberals, davant governs que s'anomenen progressistes, és actualment liderat pels sectors polítics de dreta [4] Avui en dia, seguint a aquest autor, *"... el tradicional paper que donava entitat als moviments socials –la lluita, les mobilitzacions, l'oposició– es posa en qüestió com a estratègia política, davant la possibilitat de donar suport o negociar amb els nous governs, o seguir en la postura d'oposició, però diferenciant-se de la dreta .. ".* El repte que es presenta és: com pressionar per al compliment de les demandes postergades sense ser funcionals a les postures de dreta i sense quedar atrapats en el clientelisme? És possible donar suport i pressionar al mateix temps? Quin és l'espai per a la lluita pels drets humans i socials que no es garanteixen ni es compleixen?

Aquestes consideracions vinculades amb la lluita política són presents, tant en forma explícita com implícita, en el treball territorial de les OSC. Treball, que més enllà de les negociacions, posicionaments i identificacions polítiques partidàries, continua sent una realitat quotidiana d'atenció a les demandes més sensibles de la població *vulnerabilitzada* [5] i una lluita per la garantia dels drets. D'aquí que, encara que en aquest text no s'aprofundirà en aquesta línia, s'entén imprescindible tenir en compte el context com a marc de sentit que influeix en les dinàmiques de les experiències educatives desenvolupades per les OSC.

Les experiències educatives dels moviments socials i l'educació com un dret

Com s'ha assenyalat fins aquí, el canvi en el panorama polític dels darrers anys ens presenta un escenari amb característiques diferents d'aquell que va veure sorgir i créixer les OSC en dècades anteriors. En el camp educatiu a Argentina, avui podem observar importants ruptures respecte d'aquest període històric, encara que també algunes continuïtats, ja siga pel que fa a les polítiques de govern com per la participació / intervenció de la societat civil en les polítiques educatives. Com a part d'aquest nou escenari és molt important esmentar el canvi jurídic que va ampliar el grau d'universalitat del dret a l'educació [6] tant com la rellevància i visibilitat que han adquirit les experiències educatives impulsades per organitzacions socials. Els canvis normatius van estar en línia amb les demandes per desfer el que s'ha legislat per la reforma neoliberal i també per ampliar la garantia dels drets humans i socials (sobre això últim s'ampliarà més endavant). Es va derogar la Llei Federal d'Educació (la llei de la reforma) que va ser reemplaçada per la Llei Nacional

d'Educació i es van sancionar lleis esperades i que havien constituït motiu de lluites i reclams, com la Llei d'Educació Tècnicoprofessional i la de Finançament Educatiu, entre d'altres [7]. En aquest temps, hi va haver diverses experiències educatives de les OSC que es van enfortir. La seua capacitat d'abordar les problemàtiques educatives de joves i infants des d'una perspectiva integral i d'una manera creativa i innovadora, va fer que moltes mirades s'hi bolcaren. Les seues lluites i demandes a favor que l'estat reprenga la seua responsabilitat principal de garantir els drets fonamentals els va atorgar major visibilitat.

Algunes de les experiències educatives impulsades per les OSC es van iniciar en els anys vuitanta, encara que la major part d'aquestes es van originar, o es van gestar durant la dècada de 1990 i van cobrar visibilitat i força amb la crisi desencadenada després de 2001. Els Batxillerats Populars van sorgir com a reacció a un escenari d'exclusió i desigualtat creixent, quan milers d'habitants van veure vulnerat el seu dret a l'educació, entre els quals una enorme quantitat de joves i adults va ser exclosa del sistema educatiu. Això va ser el resultat no només de la històrica desatenció a l'educació de joves i adults, sinó també de les polítiques públiques que durant la dècada dels noranta van aprofundir fortament els índexs de pobresa i desocupació. Per tant, la iniciativa va contenir no només una nova proposta pedagògica, sinó que també, es va constituir des d'un fort rebuig a l'absència de l'Estat i al sistema polític en conjunt. Sota la influència de les idees de Paulo Freire i la pedagogia de l'alliberament, militants de diverses organitzacions socials es va plantejar recuperar l'educació com un dret social, en contra de les visions neoliberals que van pretendre imposar-la sota la noció de "servei". Aquesta perspectiva "crítica" considera que les desercions, abandonaments i repeticions, constitueixen processos que no resideixen només, ni fonamentalment en responsabilitats individuals sinó que, més aviat, es produeixen en el marc d'un context social i educatiu que "els expulsa" del sistema (Sverdlick, I, Costas, P., 2007).

Les empreses recuperades pels seus treballadors, organitzacions territorials de la Província de Buenos Aires i de la Ciutat de Buenos Aires, al costat de cooperatives de docents i investigadors, van assumir la decisió, al costat de les seues comunitats d'impulsar la creació d'escoles populars, públiques i gratuïtes ***en i des de*** moviments socials. Podem dir llavors que els Batxillerats Populars es van constituir com escoles públiques, gratuïtes i populars sostingudes per moviments i organitzacions socials, empreses recuperades i cooperatives d'educadors. Actualment els Batxillerats Populars s'estan estenent per l'interior del país i ja

arriben a ser-ne més de trenta, i reuneixen més de 3.000 Estudiants i 350 docents [8].

Entre el conjunt d'Organitzacions Socials Comunitàries que en l'àmbit del Gran Buenos Aires i de la Ciutat de Buenos Aires desenvolupen tasques educatives amb la primera infància, hi ha algunes que han dedicat un important esforç a desenvolupar una proposta educativa pròpia a partir de la seua identitat comunitària. Les pràctiques educatives destinades als xiquets /es menuts, entre 0 a 5 anys van sorgir en barris populars, sostingudes per valors de cooperació i solidaritat i generalment enquadrades en la noció de "protecció integral de la infància". Diverses d'aquestes propostes desenvolupen abordatges que avancen tenint en compte la necessitat d'assegurar els drets dels xiquets i les xiquetes i no a partir del "risc" que travessa a aquestes poblacions. És a dir, s'encara la tasca des d'una lògica de defensa dels drets ciutadans, més que en la perspectiva de poblacions "mancades que demanen assistència".

Encara avui, la progressiva ampliació de la cobertura pública i privada en educació inicial no arriba a cobrir una demanda que augmenta, tant pel creixement de la població, com per un reconeixement i valoració de l'educació inicial en sectors que tradicionalment no havien requerit aquest nivell d'escolarització. A diferència dels Batxillerats Populars, que busquen incloure els joves en una escola (una altra escola), l'origen dels Jardins d'Infants Comunitaris (JIC), resideix en problemàtiques més vinculades amb la cura dels xiquets davant la necessitat de les dones d'eixir a treballar.

Més enllà de les diferències entre unes i altres experiències, es tracta d'iniciatives, que encara que diverses en els seus orígens i en els seus formats organitzatius, contenen una clara intencionalitat educativa que posa en qüestió el sistema oficial; iniciatives els protagonistes, són actors que van acusar l'impacte dels canvis socioeconòmics ocorreguts en les últimes dècades i de les conseqüències que van introduir aquests canvis en les condicions de vida de la infància i dels joves al nostre país i proposar nous tractaments socials i educatius per a intentar resoldre les demandes i necessitats vinculades amb la vulnerabilitat social. En un escenari on el territori, el barri es convertia en un lloc privilegiat per a la "resocialització" dels seus habitants, les organitzacions socials van posar en marxa estratègies col·lectives perquè la comunitat pogués mantenir contacte amb processos formatius destinats a les noves generacions. D'aquesta manera, diferents actors, a partir de diverses pràctiques i recursos, es van mobilitzar per a produir experiències educatives que permeteren restablir, en alguna mesura, els drets socials i culturals

vulnerats per successives polítiques excloents (Pagano, A., Borzese, P., Sverdlick, I. 2009).

L'interessant per reflexionar fins aquí, és que l'educatiu en aquestes experiències s'entén com un dret humà que cal garantir, tant com altres drets. La lluita per la defensa d'aquest dret es realitza en el marc d'un treball integrat per la defensa dels drets humans i socials en conjunt i no com un fi en si mateix, desarticulat o aïllat d'altres aspectes de les seues vides.

El sentit del dret a l'educació que comparteix el sentit comú construït pels discursos hegemònics, es veu interpel·lat en aquestes experiències i per aquest posicionament. En efecte, al tradicional significat que s'atorga a aquest dret des de la noció liberal que hi va donar origen, s'hi contraposa un sentit emancipador.

El principi de l'educació com a dret de tots i deure de l'Estat que va estar en la base constitutiva dels sistemes nacionals d'ensenyament, pressuposava una concepció del dret inscrita en la democràcia liberal: un dret que és individual, tots els homes (i dones) són iguals davant la llei i l'Estat ha d'exercir les funcions de justícia, defensa de la sobirania territorial, seguretat interna i garantia dels drets individuals. La noció del dret en aquest marc, remet a la idea de "llibertat", és a dir, com resguard dels autoritarismes civils o eclesiàstics. En el camp de l'educació, això pot llegir-se com l'oposició de la burgesia que avança en els espais de poder, contra el monopoli de les esglésies com agències d'adoctrinament de fidels i súbdits. És a dir, es tracta d'una disputa d'un sector que reclama el seu espai de poder en el terreny educatiu i també d'altres que reclamen o exigeixen que l'Estat garantitze l'educació. Mirat en perspectiva històrica, el dret a l'Educació va ser una bandera del segle passat, assentada en els ideals modernitzadors, desenvolupistes i fonamentada en els principis de la il·lustració. Si bé aquestes idees resultaven en algun punt "alliberadores" per la via de "desterrar" la ignorància, es tractava sobretot de socialitzar la població dins d'un sistema hegemònic i per tant amb una intencionalitat reproductora de l'ordre social (Sverdlick, I, Cros , C., 2010). L'auge del desenvolupament i de les teories del capital humà va accentuar el caràcter instrumental de l'educació, i a poc a poc va anar cristal·litzant una noció del dret a l'educació funcional a l'ordre imperant. Lliure accés es va convertir en sinònim de garantia del dret, mentre que els sistemes educatius se segmentaven, generant circuits diferenciats d'escolarització segons l'origen social. I tot i existir un reconeixement de la condició social com a factor rellevant en la desigualtat educativa, la responsabilitat individual o familiar va continuar sent durant molts anys, un argument utilitzat per a explicar les diferències en les trajectòries escolars.

Argument que, sense ser políticament correcte, és habitual que seguim trobant en els discursos escolars i en expressions del sentit comú. A partir de les reformes neoliberals, que van obrir el joc a considerar l'educació com un bé transable, promovent una concepció privatista i economicista del dret a l'educació, es va accentuar encara més la bretxa entre el dret i el seu compliment efectiu. En paraules de Pau Gentili (2009)

".. El dret a l'educació es torna així la quimera d'un sistema que consagra la distribució desigual dels beneficis educatius com el resultat natural d'un mercat que premia i castiga els individus en virtut dels seus supòsits mèrits cognitius i dels seus avantatges econòmics heretats o adquirits. Una quimera que guanya el rostre de bella sirena o de petulant monstre, segons siga el lloc des del qual ens toque la sort o la desgràcia de observar-la. Tots, a Amèrica Llatina, tenen formalment el mateix dret a l'educació i a tots, sense distinció , aquest dret els ha estés els seus braços i generosament ha allargat les seues fronteres. El problema sembla radicar en què, per fer d'aquest dret una oportunitat efectiva, cal introduir-se en un aparell institucional que hagués deixat bocabadat al mateix José K., protagonista de la cèlebre novel·la de Franz Kafka, "El procés": un laberint de interminables tortuositats , on només els elegits coneixen el camí d'eixida, mentre els pecadors –negres, indígenes, pobres, immigrants, pagesos, joves, treballadors, aturats, dones, xiques, famolencs i famèlics de menjar i justícia social –s'embarquen en el recorregut d'una trajectòria pedagògica marcada per un fracàs anunciat al qual només aspira contradir la sort ... "(Pàg. 45)

Les experiències ressenyades ens proposen ampliar la perspectiva del dret a l'educació i tensions, no només cap al seu compliment efectiu, també el significat que des del neoliberalisme va anar guanyant terreny.

En una altra publicació (Sverdlick, I., Cros, C. 2010) vaig afirmar que amb un sentit emancipador, la idea del dret a l'educació és concebuda com un acte polític alliberador en si mateix a través del qual construir noves relacions socials. Així, la reivindicació del dret pot estar relacionada amb la recuperació de territoris ancestrals, amb la identitat, amb la lliure determinació, etc. L'educació no s'assumeix com un dret individual i "per se", sinó com una pràctica política per al desenvolupament dels pobles amb la seua especificitat cultural i lingüística. L'educació és vista com un element per a la defensa de la identitat cultural. No es tracta de generar polítiques d'accés o de folkloritzar el currículum, sinó de desafiar

les nocions d'igualtat, no discriminació i justícia, la triada fonamental dels drets humans (Muñoz, V. *2009).*

Roberto Elisalde i Marina Ampudia (2006) entenen que els Batxillerats Populars són concebuts *"com iniciatives populars i autogestives; pensades com organitzacions socials impulsades i dissenyades segons les necessitats i estratègies socioeducatives de la pròpia comunitat territorial i dels moviments socials responsables en la seua implementació"*. Tant la proposta pedagògica com la gestió d'aquestes institucions es defineixen des d'una especificitat pròpia, com "escoles del camp popular" que pretenen "formar subjectes polítics que apunten a la transformació de la realitat". L'autogestió implica per a ells, apropiar-se col·lectivament de la gestió de les seues escoles. (Elisalde R. i Ampudia M., 2006). Amb aquest posicionament, clarament es busca trencar amb una educació reproductora de l'ordre social, més aviat es busca formar homes i dones capaços d'assumir activament la construcció del seu propi destí, és a dir, que siguen agents de transformació social; protagonistes del seu aprenentatge , constructors del seu coneixement del món (Harnecker, M. 2002).

El cas de les experiències dels JIC, el panorama és més heterogeni i més difícil de visualitzar el sentit contrahegemònic que tenen algunes de les seues pràctiques pedagògiques. L'origen de les experiències és variat: algunes van sorgir com un esdevenir d'iniciatives assistencials (comunitàries i / o vinculades amb l'església), d'altres de projectes militants en educació (en general preexistents a la crisi de 2001) i algunes com a iniciativa de mestres desocupades durant la crisi, com una forma de generar les seues pròpies fonts de treball. Malgrat les diferències, en general els preocupa *"... que no hi haja un jardí pobre per als xiquets pobres o una concepció així que el jardí siga un dipòsit de xiquets on els ajuntem, els ajuntem i és un dipòsit. Tractem de donar-li el millor, el millor edifici, el millor menjar, la millor educació, els materials didàctics ...* "(Entrevista a la directora d'una xarxa) i subratllen que a través de l'educació es pot respondre integralment a les necessitats dels xiquets i de les xiquetes en clau de drets. I encara que reconeixen mancances, limitacions i necessitats en termes de recursos materials, infraestructura, formació i capacitació, etc., Alhora valoren l'experiència educativa que els xiquets i les xiquetes realitzen en aquests jardins. Per tal de potenciar, tenir més força i resoldre algunes de les seues necessitats, com ara la gestió de recursos i / o la capacitació del seus integrants, aquestes iniciatives s'organitzaren en xarxes.

La preocupació per l'educatiu es vincula en aquestes experiències a la superació de

la desigualtat que produeix la pobresa. Es considera central que els xiquets i les xiquetes aprenguen a defensar els seus drets, que puguen reclamar, que siguen autònoms i que puguen prendre decisions. Una orientadora ens diu al respecte:

"... Contenir un xic és donar-li un projecte de vida ... no amb la supervivència, no amb menjar i dormir, sinó amb la il·lusió de la vida, amb somiar, amb projectar i amb tenir-se com a persona. El que ens diferencia com a persones és que som creatius, transformadors de la realitat ... no que l'has d'aguantar com vinga ... "(Entrevista a una orientadora) (Informe de recerca de Patricia Martín).

Experiències educatives que ens interpel·len

En una altra oportunitat (Sverdlick, I., Croso, C. 2010), vaig assenyalar que des de la perspectiva dels drets humans, mentre es continue mantenint l'escola actual, que respon a una estructura patriarcal, amb una racionalitat instrumental que la defineix en termes d'utilitat per a la societat de mercat, el compliment del dret és una abstracció i un discurs buit de possibilitat. La perspectiva economicista (ja siga que s'entenga l'educació com a despesa o inversió i no com a dret), és discriminatòria i es basa en una concepció utilitarista que lesiona la dignitat humana i distrau els reals propòsits que s'haurien d'assignar a l'educació. En les experiències estudiades, el dret a l'educació interpel·la al tradicional format escolar, propi de l'escola de la modernitat, amb propostes que pretenen ser superadores i que aconsegueixen que els xiquets, les xiquetes i els jóvens transiten i finalitzen la seua escolaritat.

Els Batxillerats Populars de l'Argentina, sorgeixen i es desenvolupen en les comunitats (assentaments, viles, empreses recuperades) on ja existia una prèvia organització social. Allà, l'educació que s'ofereix adopta el format d'escola com a organització social. Aquesta noció al·ludeix a una nova forma de gestió, una *"gestió social"* de l'educació a càrrec de les organitzacions socials (de treball territorial i empreses recuperades pels seus treballadors) vinculades a projectes de transformació social. La idea suposa, la creació i problematització d'escoles alternatives que, en clau d'educació popular, i inserides en els barris, siguen generadores d'una educació integral i alliberadora –en sentit freireà– que apunte a la formació de subjectes polítics en valors com ara l'autogestió, el treball cooperatiu i el desenvolupament de capacitats crítiques i reflexives. Es tracta d'una proposta, que transcendeix els murs escolars cap a la pròpia organització i el barri (o la

fàbrica). Aquesta idea de transcendir l'escola, explicita que les trajectòries escolars no es redueixen al que passa a l'interior institucional, sinó que s'articula amb la vida comunitària i de l'organització. (Elisalde R. i Ampudia, M., 2006).

Les escoles definides com *autogestionades, populars, públiques i no estatals,* tenen la intenció explícita de formar subjectes polítics que, a més de prendre consciència de viure en una societat desigual, puguen realitzar eleccions que tinguen un sentit transformador. En els discursos, és freqüent la referència al fet que en els Batxillerats es tracta de *"desnaturalitzar les relacions capitalistes".* D'aquí que els Batxillerats Populars busquen identificar-se com una proposta pedagògica alternativa i una organització política diferent, capaç de construir noves formes de participació i democràcia.

En relació amb l'educació infantil, en el nostre estudi [9] aprofundim l'anàlisi en dues xarxes: La Xarxa Caminant i la Xarxa La Trobada. Totes dues es troben conformades per Centres Comunitaris ubicats en zones amb alts índexs de població vulnerable. Un aspecte destacable d'aquestes xarxes és la continuïtat, ja que van nàixer a principis dels anys noranta. Entre les dues agrupen 36 centres comunitaris que atenen més de 5.500 xiquets i jóvens. Han compartit almenys un projecte per la millora de la qualitat educativa d'atenció a primera infància [10] i van desenvolupar altres accions de manera paral·lela i cooperativa. Ambdues xarxes participen d'Internet xarxes [11] i són part de Moviment Xics del Poble [12].

En la proposta educativa que formulen, el principal propòsit és aportar a superar les desigualtats que produeix la pobresa. Aquest és el sentit que donen al caràcter educatiu de la tasca. Si bé durant molts anys, i malgrat posicionar-se en altres tradicions pedagògiques més properes a l'educació popular, van intentar copiar les pràctiques escolars dels Jardins d'Infants oficials (no sempre amb molt d'èxit); actualment estan buscant que els projectes educatius comunitaris tinguen una identitat pròpia. En aquesta etapa expressen tenir una proposta en permanent construcció amb la implementació d'estratègies més vinculades al joc, la creativitat i fonamentalment amb la incorporació de reflexions politicopedagògiques. Consideren que la relació amb les famílies és constitutiva de la seua identitat comunitària, mentre que va en línia amb els propòsits de canviar la realitat. Es tracta d'una proposta educativa de caràcter comunitari, mentre que entén que la mateixa comunitat és subjecte de necessitat i d'acció. Per aquest caràcter comunitari, el jardí està obert a altres problemàtiques de la vida social i alhora és vist per la comunitat com un espai referencial que mereix ser construït, sostingut i curat. L'èmfasi amb els xiquets i les xiquetes està posat a atorgar un altre sentit a

la seua educació, una que els pose com a subjectes de drets. Per això, en les seues propostes s'explicita la intenció que els xiquets puguen:

- Conèixer els drets, aprendre a reclamar-los. Ser transformadors de la realitat,
- Compartir, fer amb altres, aprendre a ser part del projecte col·lectiu,
- Ser autònoms. Aprendre a triar. Assumir la responsabilitat de les seues eleccions,
- Ser capaços de pensar les situacions de diverses maneres, ser persones més crítiques i
- Millorar l'autoestima

(Informe de recerca de Patricia Martín). Per a aquesta investigadora, "… Són experiències educatives on habiten junts xiquets, jóvens, educadors i famílies; on l'educatiu es potencia amb l'alimentari, l'atenció de la salut, la protecció dels drets, el treball, la protecció davant la violència etc., on ensenyar i contenir, on la criança i l'aprenentatge són categories que poden coexistir en un mateix univers. En totes les entrevistes els educadors i capacitadors van i tornen dels aspectes organitzatius als més polítics, de les accions destinades als nadons a les destinades als educadors. Quan el centre és considerat un espai d'aprenentatge, ho és, no només en relació als xiquets i jóvens sinó també per als adults, siguen aquests educadors, membres de les famílies dels xiquets o veïns … "

Tant els Batxillerats Populars, com els Jardins Comunitaris són experiències que ens interpel·len perquè, en un esforç per buscar coherència entre el seu discurs contrahegemònic i les seues pràctiques pedagògiques, intenten superar el format escolar tradicional. No obstant això, i per no quedar-nos amb una visió idíl·lica que no es correspondria amb la realitat, és important assenyalar que aquests esforços no estan exempts de dificultats, limitacions i reptes. Moltes de les crítiques i també dels conflictes que s'observen, assenyalen la "baixa qualitat educativa" d'aquestes experiències, o bé, qüestionen que es repliquen esquemes tradicionals d'escolarització (malgrat els seus contradiscurs) amb escassos recursos. Ara bé, més enllà d'això, és indubtable que en ambdós casos s'aconsegueix que jóvens i xiquets / s'enriqueixen amb trajectòries i experiències educatives escolars, més respectuoses de la seua dignitat, la qual cosa les converteix en escenaris per a mirar i per a aprendre. Sens dubte que encara hi ha molt per a fer, per a aprendre i per a discutir amb aquestes propostes i des d'aquestes.

El vincle OSC – Estat. L'ampliació de l'espai públic

Les experiències analitzades ens van assenyalant les limitacions de l'educació estatal pel que fa a l'abast de la seua universalitat i l'absència de polítiques públiques efectives en aquest sentit, alhora que la capacitat d'organització dels moviments socials per construir alternatives pedagògiques adequades a poblacions i comunitats excloses per les polítiques neoliberals. Aquestes experiències d'"educació pública", inicialment es van desenvolupar com a formes de resistència i tensions a les propostes que des de l'Estat s'ofereixen a aquestes poblacions. Per part dels governs, en la mesura que aquestes experiències educatives cobren força i van donant visibilitat als problemes que emergeixen amb força i urgència, hi ha un reconeixement de nous interlocutors amb qui s'ha de dialogar.

Una de les conclusions a què arribem en el llibre sobre Moviments Socials i Dret a l'Educació, quatre estudis (Gentili, P., Sverdlick, I., 2008), va ser que en la mesura que aquestes experiències van creixent i cobrant rellevància, sorgeixen conflictes, noves demandes i noves formes de lluita, en particular respecte de dos temes: el reconeixement legal / oficial i el finançament. Després de la investigació sobre els centres d'educació infantil, podríem afegir un tercer aspecte: la qüestió docent.

La necessitat d'un enquadrament legal que òbriga el camí per a la provisió de títols o certificats reconeguts oficialment no apareix exempta de conflicte; genera una discussió dins dels moviments sobre les implicacions d'aquesta acreditació en termes de regulació estatal del currículum i de la gestió escolar (govern, estructura i dinàmiques institucionals). En el cas particular de les xarxes que agrupen centres d'educació infantil, es manifesten resistències davant una eventual integració al sistema educatiu, tant per no perdre la seua especificitat comunitària i la seua autonomia, com per a diluir el seu objectiu més important de superar les desigualtats que produeix la pobresa. El reclam per a comptar amb els elements legals que permeten una institucionalització que done marc a les certificacions legals, els salaris docents, i sobretot que implique un reconeixement en termes econòmics, diversifica i amplia les estratègies de lluita i negociació amb els governs, alhora que promou debats interns i externs sobre el sentit d'allò públic i el dret a l'educació. El reconeixement com a demanda, implica també al finançament (garantia de recursos econòmics, més enllà del clientelisme i el voluntarisme) i a la qüestió docent (reconeixement de sabers, necessitat de capacitacions específiques, salaris dignes, condicions de treball adequades, etc.), Com aspectes d'una problemàtica que s'expressa en diverses dimensions.

Per a les OSC, la lluita pel dret a una educació pública, ja no se circumscriu a demanar a l'Estat que es faça càrrec d'"educar", sinó que s'amplia en una demanda a l'Estat pel reconeixement de la gestió social en educació i cap a la seua responsabilitat com a garant de l'educació com a dret humà i social. Aquesta ampliació de l'espai públic, que en un inici, es pot interpretar com a conseqüència del retir de l'Estat i de l'absència de polítiques públiques democràtiques en els anys d'aplicació del model neoliberal, que va motivar d'una part que les organitzacions i moviments socials ocupen els espais d''"allò públic" i els gestionen, i de l'altra que disputen el sentit i l'orientació del públic, diferenciant del mercantil, avui segueix vigent i renova el seu sentit. En el context d'un espai públic tensionat, el vincle / diàleg entre els moviments socials i l'Estat posa en qüestió diversos i variats fronts, entre els quals podem esmentar l'autonomia de l'organització, les formes tradicionals de l'escolarització, els programes i polítiques d'inclusió, la participació de la ciutadania en la definició de les polítiques públiques educatives, la definició del currículum, el sentit polític de l'educació, el treball docent, el finançament, etc.

El marc legislatiu actual que regeix l'educació al país, particularment a l'empara de la Llei d'Educació Nacional (Llei núm. 26.206/06), s'afirma a l'educació com a política d'estat i l'Estat com a garant de l'educació obligatòria. Una novetat d'importància en relació amb les OSC, és el reconeixement de la gestió cooperativa i social en el camp educatiu (article 14 [13]). Aquest reconeixement es pot considerar d'alguna manera com una conquesta social per la rellevància que els moviments socials han tingut en els temps de crisi. Aquesta figura d'"educació de gestió social", si bé indubtablement és un avanç polític, deixa lliurades a les províncies (jurisdiccions) la definició d'aquest tipus d'educació, la qual cosa comporta una negociació amb els governs locals, deixant en el marc de la negociació política el sentit que es donarà a aquesta expressió. A la llei de la Província de Buenos Aires, aquesta novetat no s'evidencia i en concret, la figura de "gestió social" no va ser incorporada malgrat el reclam d'un grup d'organitzacions socials que exigia "la necessitat de crear una direcció específica que puga regular i contemplar les especificitats de les variades experiències d'educació social i comunitària "(Aportacions a la llei provincial d'educació. Joves d'organitzacions socials, any 2006). Sobre això, una referent d'una organització social del *conurbà* sosté: "*Estem lluitant per generar incidència, perquè es reglamente allò que per llei ens correspon, que és el dret a gestionar comunitàriament l'educació de les nostres comunitats. A més, és un lloc on l'Estat ha fet abandonament intensiu de la comunitat* ".

La persistent absència de marcs normatius per a aquestes formes organitzatives de gestió educativa, les continua encasellant, en el millor dels casos, com “agents de l’educació privada”.

Respecte de la participació de les OSC en el terreny educatiu, la sanció de Llei Nacional de Promoció i Protecció Integral dels drets de les xiquetes, xiquets i adolescents (Llei núm. 26.061/2005) i la seua congruent Llei Provincial (núm. 13.298), promouen una institucionalització descentralitzada i la participació de les organitzacions no governamentals i organitzacions de base d’atenció a la infància en la promoció, defensa i protecció integral de drets de tots els xiquets. D’aquesta manera la normativa provincial atorga un paper important a instàncies no estatals, entre ells, les organitzacions socials. Amb aquesta legislació s’obri una nova etapa per les polítiques d’infantesa i adolescència en el país i s’acomoda el marc jurídic als principis de la Convenció Internacional dels Drets del Xiquet (CDN), que va ser inclosa en la reforma de la Constitució de 1994 mitjançant l’article 75, incís 22.

Com és evident, si bé l’existència de lleis no arriba perquè es complesquen els drets de la ciutadania, constitueixen una important plataforma per a desenvolupar polítiques públiques democràtiques que reconeguen el xiquet /a i els joves com a subjectes de dret. Cal córrer l’eix de les polítiques assistencials com un imperatiu en la consideració que totes les persones són titulars de drets que obliguen l’Estat i no persones amb necessitats que han de ser assistides. D’aquesta manera, les intervencions en matèria de política pública no s’han d’interpretar com respostes a mandats morals o polítics, sinó com la forma d’efectivitzar les obligacions jurídiques, imperatives i exigibles, imposades pels tractats de drets humans. Els drets demanen obligacions i les obligacions requereixen mecanismes per fer-les exigibles i donar-los compliment.

Per a finalitzar, és possible assenyalar que els canvis polítics que es presenten en les actuals conjuntures nacionals, poden ser favorables per repensar tant l’Estat, com el posicionament polític dels moviments socials, en la idea que la lluita pels drets humans i socials, particularment, la lluita pel dret a l’educació és també i fonamentalment una lluita per la reforma democràtica de l’Estat i per una redefinició del sentit de la cosa pública. Això implica repensar la participació i la incidència de les organitzacions i moviments socials en la construcció d’un nou model d’Estat i en l’ampliació de l’espai de la cosa pública. L’ampliació de la participació popular en el disseny i gestió de les polítiques educatives és part constitutiva de la lluita pel dret a l’educació. De fet, la participació i la incidència de la societat civil en les polítiques educatives constitueix una condició *sine qua non*

per tal que aquestes tinguen un caràcter democràtic i igualitari.

En paraules de Zibechi, R., “els moviments tenen davant seu el desafiament d’expandir aquelles iniciatives de producció i reproducció autogestionada de la vida quotidiana que han anat construint al llarg de les dues últimes dècades com a formes de resistència i supervivència …” (pàg.228). L’enfortiment dels moviments socials que, exercint el seu dret a la determinació en la seua producció de coneixement i dels seus propis aprenentatges és substancial per a pensar un futur més democràtic per a l’educació de les noves generacions.

Reinventar l’Estat en el marc d’una democràcia participativa és recuperar la seua dimensió política, és a dir, l’espai de confrontació entre els diferents actors socials, que disputen des de posicions asimètriques de poder (De Souza Santos, B. 2005, 2006). D’aquí que l’abordatge dels reptes educatius es podrà encarar només des d’una lògica social, solidària, pública, no mercantil i fonamentalment amb polítiques d’estat orientades clarament a la seua resolució.

Bibliografia

De Souza Santos, Boaventura (2005) *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, Buenos Aires, CLACSO.

De Souza Santos, Boaventura (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires, CLACSO.

Dávalos, Pablo (2006) “*Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia*”, Revista OSAL-CLACSO núm- 20, maig-agost de 2006.

Delamata, Gabriela (2005), *Ciudadanía y Territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales.* Buenos Aires, Espacio Editorial.

Diker, Gabriela (s/f). *El nivel inicial. Un nivel de enseñanza joven que interroga la identidad escolar e interpela al Estado”*. Entrevista de Daniel Brailovsky en www.infanciaenred.org.ar

Di Marco, Graciela i Palomino, Héctor (2004) *Reflexiones sobre los movimientos sociales en la Argentina*. UNSAM, Argentina.

Elisalde Roberto i Ampudia Marina (2006), "*Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular*". Ponència presentada en el Foro Mundial d'Educació. Buenos Aires, maig 2006.

Elisalde Roberto Ampudia Marina (2009), *Movimientos sociales y Educación*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Gentili, Pablo (2009) *Marchas y Contramarchas*. Revista Iberoamericana d'educació. Núm. 49, pàgs. 19-57. Espanya.

Gentili Pablo i Sverdlick, Ingrid (2008) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios.* Laboratori de Polítiques Públiques, Buenos Aires.

Grassi, Estela (2004) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame.* Buenos Aires, Espacio Editorial.

Harnecker Marta (2002) *Sin Tierra, Construyendo movimiento social.* Siglo XXI. Espanya.

Martín Patricia (2010) *Sobre igualdades, equidades e innovaciones. Experiencias comunitarias de atención a la primera infancia en el Gran Buenos Aires.* Informe d'Investigació. Universitat Pedagògica de la Província de Buenos Aires i FLAPE (en premsa)

Merklen, Denis (1999) L*a cuestión social en el sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata.* Document preparat per al *Forum Culture et Développement* de la XL Assemblea anual de governadors del Banc Interamericà de Desenvolupament (BID), París, 11 i 12 de març de 1999.

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/documentos/documentos/20.pdf

Merklen, Denis (2004) *Sobre la base territorial de la movilización popular y sobre sus huellas en la acción.* Revista Laboratorio núm. 16. http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm

Pagano, Ana, Borzese, Cecilia i Sverdlick, Ingrid (2009) *La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales.* Informe d'Investigació, Universitat Pedagògica de la Província

de Buenos Aires.

Schuster Federico (2008) *Sujetos políticos, procesos de reconstitución identitaria y protestas sociales: las organizaciones piqueteros de Córdoba*, 1994-2006", Tesis de Maestria en Investigació en Ciències Socials, Facultat de Ciències Socials, UBA.

Svampa, M. (2000) (Editora) *Desde Abajo. Las transformaciones de las identidades sociales.* Biblos, Buenos Aires.

Svampa, M. (2005) *Ciudadanía, estado y globalización Una mirada desde la Argentina contemporánea, publicado en Nun, José (comp.), con la colaboración de A.Grimson, Nación, Cultura y Política,* Buenos Aires, Gedisa.

Svampa Maristella (2005), "*La sociedad excluyente"*, Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick Ingrid i Costas Paula (2007): *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales.* En Gentili P. i Sverdlick, I. (2008) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios.* Laboratori de Polítiques Públiques, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid i Croso Camila (comp.)(2010) *El Derecho a la educación vulnerado – La privatización de la educación en Centroamérica*. Ed. CLADE i FLAPE.

Zibechi Raúl, (2006) *"Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos"*, Revista OSAL-CLACSO núm.21, setembre-desembre de 2006.

Zibechi Raúl, (2007)

Zibechi Raúl, (2008) *Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación*. VIENTO SUR Núm. 100/gener 2009.

Notes

[1] Com a resultat de l'estudi es va publicar un llibre que es pot consultar a www.lpp-buenosaires.net (Gentili, P. i Sverdlick, I. compiladors "*Moviments Socials i Dret a l'Educació: 4 estudis*". Els casos van ser: el Programa de Formació de Mestres Interculturals Bilingües de l'Amazònia Peruana (FORMABIAP), la Universitat

Intercultural dels Pobles i Nacionalitats Indígenes de l'Equador, els moviments socials indígenes, originaris i camperols i la seua participació en la refundació del procés educatiu en el marc de l'Assemblea Constituent a Bolívia, la proposta educativa del Moviment dels Treballadors Rurals Sense Terra del Brasil i els Batxillerats Populars per a Joves i Adults en empreses recuperades i organitzacions socials d'Argentina, el Col·legi de Professors de Xile, la Federació Colombiana d'Educadors (FECODE) de Colòmbia i el Sindicat Nacional de Treballadors de l'Educació (SNTE) de Mèxic. Les experiències educatives dels moviments i organitzacions socials van ser analitzades per: Sigfredo Chiroque i Alfredo Rodríguez Torres (Perú), Pablo Dávalos (Equador), Pilar Lizárraga i Gretel Lambertin (Bolívia), Florència Stubrin (Brasil) i Ingrid Sverdlick i Paula Costas (Argentina). Els casos sindicals van estar a càrrec de: Jenny Ássael i Jorge Inzunza (Xile), Janette Góngora i Marc Antoni Leyva Pinya (Mèxic) i Orlando Pulido Chávez (Colòmbia).

[2] Aquest estudi es va realitzar en 2 etapes. La primera d'aquestes va comptar amb un equip d'investigadores sota la meua direcció i integrat per Ana Pagano i Cecilia Borzese. En la segona etapa, en la qual vam aprofundir sobre els aspectes pedagògics i didàctics de 3 casos, l'estudi va ser desenvolupat per Patricia Martín. Els textos són inèdits.

[3] A més dels esmentats, des de FLAPE s'està treballant en temàtiques afins des de 2006. Els llibres de FLAPE es poden consultar en www.foro-latino.org

[4] El 2010 el mapa polític de l'Argentina apareix molt polaritzat. D'una banda l'oficialisme *kirchnerià* i els seus aliats: un grup del partit socialista, partits petits de centre esquerra i alguns moviments socials i d'altra banda, un arc opositor que reuneix des de la dreta no peronista, el peronisme no *kirchnerià* (de dreta), el radicalisme (que també està internament dividit), el socialisme i els partits d'esquerra i ultraesquerra (trotskistes). A l'"oposició", com els mitjans hegemònics de comunicació denominen a aquest conglomerat divers, no els "uneix l'amor sinó l'espant", i així reunits van intentar votar com si es constituïren en "majoria" "contra" l'oficialisme. Aquesta estratègia "contra l'oficialisme" va fallar i davant d'un 2011 electoral, s'està produint una reagrupació dels diferents sectors.

[5] Al glossari de drets humans, població i desenvolupament s'utilitza el terme de Poblacions *vulnerabilitzades* en lloc de grups o poblacions vulnerables. La raó de ser d'aquest concepte és que cap ésser humà, ni grup poblacional és vulnerable per naturalesa. Són les condicions i factors d'exclusió o discriminació, els que fan que moltes persones i grups de persones visquen en situació de vulnerabilitat i de baix

gaudi dels drets humans. Per això, el terme adequat és persones o grups *vulnerabilitzats* o en situació de vulnerabilitat.

[6] Des de l'assumpció del govern de Kirchner s'han promulgat noves lleis educatives i de protecció a la infància que eren reclamades per diferents sectors del camp educatiu i social. Encara queda pendent la nova llei d'educació superior.

[7] A més d'aquestes lleis específicament educatives, hi ha d'altres que incideixen en l'educatiu, com són: l'assignació universal per fill / a, la Llei Nacional de Promoció i Protecció Integral dels drets de les xiques, xiquets i adolescents (Llei núm. 26.061 / 2005), la Llei de Centres de Desenvolupament Infantil (Llei núm. 26.233) i la Llei 26150 "Programa Nacional d'Educació Sexual Integral.

[8] A la ciutat de Buenos Aires: el Batxillerat Popular IMPA, el Batxillerat Popular Maderera Còrdova, el Batxillerat Popular Miguelito Pepe, el Batxillerat Popular Chilavert, el Batxillerat Popular Darío Santillán, el Batxillerat Popular La Dignitat, el Batxillerat Popular Vila 21/24, el Batxillerat Popular Paulo Freire, el Batxillerat Popular Barraques al Nord, l'Escola Lliure de Constitució, Batxillerat Popular Bajo Flores, Batxillerat Popular Villa Crespo. En Província de Buenos Aires: el Batxillerat Popular Simón Rodríguez, el Batxillerat Popular Centre Cultural dels Treballadors, el Batxillerat Popular Arbolito / CTA, el Batxillerat Popular Roca Negra, el Batxillerat Popular 19 de desembre, el Batxillerat Popular Les Dues Palmeres, el Batxillerat Popular Terra i Llibertat, el Batxillerat Popular Amèrica Lliure, el Batxillerat Popular Ñanderoga, el Batxillerat Popular Bartolina Sisa, el Batxillerat Popular Fuentealba.

[9] L'estudi que va estar sota la meua direcció va ser desenvolupat completament per Patricia Martín

[10] Ens referim al projecte "Innovant en l'Atenció a la Infància en Risc: ONG argentines i canadenques aprenen juntes desenvolupat per la Federació Canadenca de Serveis de Cura Infantil com a soci gestor i per la Universitat Nacional de Gral Sarmiento com a soci argentí a més de les xarxes esmentades.

[11] Inter-Xarxes és una xarxa de xarxes, nascuda de l'intercanvi i la cooperació de sis xarxes socials que operen en el conurbà Buenos Aires. Nuclea en el seu conjunt a 150 organitzacions comunitàries. Atén a més de 15.000 xiquets, les famílies es troben en situació d'extrema necessitat. Funciona de manera regular des de 1994

[12] Nascut el 1987, el Moviment Nacional dels Xiquets del Poble agrupa al voltant

de 400 institucions no governamentals de tot el país que treballen amb xiquets i jóvens en situació de vulnerabilitat.

[13] L'article 14 de la Llei Nacional d'Educació estableix que "El sistema educatiu nacional és el conjunt organitzat de serveis i accions educatives regulades per l'Estat que possibiliten l'exercici del dret a l'educació. L'integren els serveis educatius de gestió estatal i privada, gestió cooperativa i gestió social, de totes les jurisdiccions del país, que abasten els diferents nivells, cicles i modalitats de l'educació.

Traducció: Joaquin Martínez

Università, sapere, conoscenza: il pubblico e il bene commune

Programma alternativo di Filosofia politica e Filosofia, società, comunicazione
Corso di laurea magistrale in “Filosofia della cultura”
e in “Teoria della comunicazione” aa. 2008 – 2009
Studenti e studentesse
Lettere e filosofia Roma Tre

**1. La cultura e’ divenire. Noi ne siamo il motore.
A me, a noi spetta la prima e l’ultima parola**

2. Partecipazione e cultura creano la cittadinanza che vogliamo

3. La conoscenza non crea opinione ma espressione

**4. Formati/e e non formattati/e.
Il valore si autogenera in un agire di qualità**

5. Non abbiamo bisogno di rappresentanza, la politica ce la stiamo facendo noi

1. La cultura e’ divenire. Noi ne siamo il motore.
A me, a noi spetta la prima e l’ultima parola

In pochi anni sono innumerevoli gli interventi del Governo sull’Università. Un esecutivo composto per lo più da uomini che hanno superato la soglia dei 70 anni, che hanno vissuto un periodo storico diverso dal nostro, che filtrano le esperienze del presente con la lente opaca di un passato lontano. In questi anni, gli uomini e le donne della rappresentanza hanno varato una serie di provvedimenti per determinare un futuro che non vedranno.

I pessimi risultati di questo lavoro continuativo di riforma sono sotto gli occhi di tutti, dimostrando l’incompetenza del Governo sull’Università.

Per questo, noi studenti ci sentiamo la responsabilità, il diritto, la necessità di rivedere le categorie fondamentali su cui deve nascere una autoriforma universitaria, e ci riconosciamo le competenze e le conoscenze sulla base di una esperienza, fondata sulla partecipazione attiva, di dire la nostra.

Rispetto alla situazione attuale dell'Università, in termini di organizzazione, servizi allo studente, spazi extra-didattici, etc. , è comprensibile, oggi, che allo/a studente/essa non venga riconosciuto un ruolo definito e visibile dalla società e dall'apparato giuridico della Repubblica italiana. Poiché in Italia allo/a studente/essa non è riconosciuto un ruolo attivo all'interno comunità in generale e della comunità universitaria in particolare, è visto anzi come un soggetto che richiede informazioni e conoscenza, senza produrle o contribuirvi. Si impegna per formarsi, e la sua attività nel presente è considerata di utilità individuale, non sociale, se non nella prospettiva di inquadramento lavorativo futuro.

Il mondo del lavoro è evidentemente soggetto a logiche diverse da quelle che devono regolare l'Università.

Quindi allo stato attuale, paradossalmente, lo/a studente/essa non è titolare autorevole della conoscenza prodotta nell'Università.

La conoscenza e la cultura hanno un valore all'interno del sistema sociale di un paese. Il sapere è il motore e la materia prima dello sviluppo sociale, civile, scientifico, di qualsiasi paese, e l'Università è il luogo principale della sua produzione.

All'interno dell'Università la cultura, come conoscenza costruita, ha una peculiarità: il divenire. La cultura non è statica o dogmatica, non può attestarsi su forme compiute e rigide in senso stretto.

La cultura è un divenire perché la ricerca, lo studio sono strumenti di riproduzione e rielaborazione, correzione e sviluppo, che contribuiscono al processo culturale.

La natura in divenire della cultura è alla base del concetto di conoscenza dell'Università.

Gli studenti e i ricercatori, per definizione, sono "portatori sani" del divenire, e sono il motore della cultura che diviene. I dubbi e dibattiti che si possono aprire con i docenti, in modo orizzontale, sono gli strumenti di questo divenire. Dunque l'attività dello studente è già un contributo alla cultura, alla conoscenza e al sapere. Lo studente è titolare della conoscenza e detiene già l'autorità per esprimersi riguardo ad essa.

Lo studente è un soggetto attivo nella società nella misura in cui contribuisce a

produrre cultura, conoscenza, sapere, considerati come bene pubblico.

2. Partecipazione e cultura creano la cittadinanza che vogliamo

La sfera del politico si costruisce attraverso il rapporto tra almeno due soggetti e si concretizza nella interazione e quindi nel riconoscimento tra l'io e il tu: per questo l'opinione privata non può definirsi politica e non cresce in senso politico se non con la messa in discussione nel sociale.

Proprio per questo crediamo che la partecipazione sia una delle forze che alimentano la politica e una delle sue categorie principali, e questa nostra mobilitazione è un momento in cui è possibile farne esperienza. Il momento di crisi sociale, economica, politica e del sapere, da cui nasce l'Onda, ha permesso che si concretizzasse quella che era soltanto un'idea o materia di discussione, e è fondamentale che questo impegno pratico, una volta acquisito lo si mantenga, e si perpetui nella sua continua applicazione.

Ancora di più si afferma l'esigenza della partecipazione dal momento che ci troviamo in un'organizzazione politica che vuole definirsi democratica, e per far sì che la democrazia si riempia di contenuti, essa deve edificarsi sui fondamenti che la definiscono, uno di questi è il confronto.

Se da un lato la partecipazione si concretizza nell'azione, ossia in un coinvolgimento che implica la sfera decisionale e della scelta politica, dall'altro la partecipazione è l'essere parte di una discussione e di una solidarietà socio-politica.

La nostra condizione sociale di studenti e studentesse ci spinge verso una considerazione sulla politica che pensi il concetto di partecipazione essenzialmente a partire dal sapere.

Il sapere è infatti ciò di cui si sostanzia la formazione individuale, che è lo strumento grazie al quale si pratica la partecipazione all'interno della vita universitaria.

La conoscenza e la formazione, che devono essere prerogativa primaria degli studi universitari, devono anche costituire il fondamento che ci permette di riflettere, criticare e elaborare nuovi contenuti. In altre parole stiamo dicendo che il momento della formazione "culturale" è anche un momento di formazione alla cittadinanza.

E' formandosi, acquisendo dei contenuti, che si crea consapevolezza e la presa di

parola guadagna autorevolezza, e questo costituisce un passo decisivo nella formazione della coscienza dell'io come soggetto politico.

Questa partecipazione a livello capillare permette anche la propagazione delle conoscenze come dell'uso dei servizi, e questa è l'idea di università che vorremmo vivere e che vorremmo lasciare ai nuovi studenti e nuove studentesse.

Quindi per poter fare una autoriforma, o per attuare un'idea di università, è necessario prima di tutto rivedere l'esperienza universitaria nel suo complesso alla luce della coscienza che essa deve essere partecipata, e questo processo ci conduce alla riflessione su quali debbano essere le categorie fondamentali su cui si deve costituire l'università oggi.

La formazione intesa in questo senso permette all'università di essere a pieno titolo un organo del sociale.

Questa nostra esperienza di mobilitazione e partecipazione ha dato vita a una didattica alternativa che ha risposto nella forma e nei contenuti alle esigenze di questo fermento:

- Il confronto e lo scambio tra studenti/sse e tra studenti/sse e docenti è stato orizzontale.
- e gli argomenti di un programma già stabilito sono stati modificati seguendo l'emergenza.

Quello che ne è emerso è stato un seminario aperto che ha prodotto questo documento, che non è una conclusione ma soltanto una base da cui partire e proseguire nel tempo.

Lo stesso cammino che ci ha condotto fin qui crediamo sia solo l'inizio di un lavoro che deve essere costantemente critico nei confronti dello stato delle cose. Se ora deve essere inteso come lotta e revisione del mondo-università, ci poniamo come scopo quello di seguire una seria critica e revisione della società in un senso politico e partecipativo.

Tutta questa riflessione, che ha descritto lo studio come una formazione alla cittadinanza e alla partecipazione sociale, ci spinge a ripensare il diritto allo studio come diritto alla conoscenza, che le istituzioni hanno il dovere politico e morale di garantire.

3. La conoscenza non crea opinione ma espressione

Gli ultimi provvedimenti del governo sono un attacco al ruolo che l'università ha storicamente svolto all'interno delle società occidentali fin dalla sua nascita: quello di luogo privilegiato nella produzione e controllo del sapere.

Questo attacco non è però volto alla ridefinizione di un'università né tanto meno una riforma. Esso, riducendola a mero istituto professionalizzante, consiste nella fine dell'università stessa.

Dopo il dibattito tenutosi siamo in grado di dire che, sebbene il ruolo dell'università abbia sì bisogno di un'ulteriore messa in discussione che debba tradursi in una seria riforma dell'ordinamento universitario, la direzione presa del governo è, non solo contraddittoria nei confronti di quello che dovrebbe essere l'interesse professionalizzante (si pensi all'aumento degli investimenti nell'istruzione che hanno portato, almeno nelle classifiche ufficiali, le università cinesi e indiane ad essere tra le prime al mondo), ma anche e più pericolosamente controproducente se si assume un'ottica più ampia e che cerchi di riflettere sulla società tutta.

La questione centrale è quindi quella di pensare all'università come uno dei centri privilegiati alla produzione di cultura e, senza rinunciare all'aspetto della professionalizzazione, essa debba configurarsi anzitutto come un luogo dedito al sapere libero.

All'interno del nostro discorso la professionalizzazione non è un tema che scompare. Esso va ridiscusso e va ridiscusso il suo ruolo all'interno dell'istituzione universitaria. La professionalizzazione è una componente che non va eliminata ma non può essere la componente principale dell'insegnamento universitario, nè tantomeno deve piegare ai propri interessi tutta la politica universitaria.

E' necessario differenziare nettamente la componente professionalizzante da quella più importante e primaria della formazione che deve essere salvaguardata e valorizzata.

L'università è il luogo in cui il sapere viene prodotto e diffuso in tutta la società di cui l'università e chi la compone, fanno parte. Il ruolo che l'università deve assumere quindi è strettamente legato ad un discorso sulla conoscenza, la sua produzione e la possibilità di diffonderla.

La conoscenza è, a nostro parere, un bene per la società.

Non soltanto come una risorsa da sfruttare nella forma della manovalanza cognitiva, nel peggiore dei casi, o nella forma di lavori meglio retribuiti riservati a personale qualificato per i più fortunati e le più fortunate.

La conoscenza è un bene nella società al di là di un paradigma strettamente economicistico.

La conoscenza è un bene per la società e per ogni suo singolo soggetto perché tramite la conoscenza è possibile produrre una società diversa. Perché la conoscenza, intesa come processo di produzione sociale e collettivo, comporta anche la formazione di più relazioni sociali e più solide che a nostro parere innalzano la qualità della vita. Lo sviluppo di una vita sociale è una delle esigenze di una società. L'università e la produzione di conoscenza, pur senza arrogarsi il diritto di esserne le uniche titolari, consistono nella risposta cosciente di una società a questa esigenza.

La conoscenza permette una riflessione cosciente e lucida sulla società stessa, permette così di comprendere meglio se stessi e il proprio rapporto con la collettività, è quindi funzionale alla creazione di un buon ordine democratico.

La conoscenza è condivisione e per tanto è inseparabile da un discorso di partecipazione. Il nostro movimento è un movimento sì apartitico ma non apolitico. La conoscenza implica necessariamente una dimensione Politica. Il nostro movimento è politico nella conoscenza che produce qui ed ora e nella conoscenza che vuole poter produrre all'interno della società sottoforma di partecipazione all'università e alla collettività tutta.

In questo la conoscenza è già un riappropriarsi del presente e la possibilità di pensare un futuro che vada incontro alle aspettative dei soggetti.

La conoscenza in quanto processo collettivo può essere già in se stessa produzione della società. L'università, in tutte le sue parti, e quindi anche e soprattutto nella componente maggioritaria, quella studentesca, produce cultura e società.

Gli studenti e le studentesse sono in questo soggetti già attivi e partecipi della società e per tanto sono un elemento di essa ed è sbagliato considerarli solo come un investimento fatto in vista di risultati futuri.

Questo può essere interpretato come un procedere che dalla società si muove verso l'università. La società tutta deve essere cosciente del ruolo che in essa svolgono gli studenti, le studentesse e le altre componenti universitarie.

A questo movimento se ne aggiunge però anche un altro. Esso ha origine nell'università e si muove verso la società. L'università è quindi al servizio della società di cui fa parte.

In questo modo si delinea un nuovo rapporto tra università e società. Né una chiusura e una separazione netta spesso anche desiderata dai titolari del sapere, affezionati alle loro care torri d'avorio, ma nemmeno un abbattimento di ogni barriera che rischia di ridurre l'università a mero gregario del resto della società e che nella situazione attuale sembra imporre un radicale appiattimento dell'università che ne determinerebbe la fine.

La conoscenza deve quindi essere un bene comune e per essere tale ne deve essere garantita la fruibilità e l'accesso da parte di ogni cittadino e cittadina.

Il diritto allo studio è quindi una delle questioni centrali. Noi proponiamo che questo diritto, limitato alla sola scuola dell'obbligo e alla conoscenza intesa solo nelle sue forme istituzionali (le scuole), debba essere ampliato ed integrato con un più ampio diritto alla conoscenza.

Il diritto alla conoscenza va di pari passo con il diritto d'espressione, inteso come un perfezionamento del diritto d'opinione.

La possibilità di esprimere la propria cultura, conoscenza o sapere è infatti inseparabile dall'idea di poter produrre la suddetta cultura, conoscenza o sapere che come abbiamo precedente evidenziato sono processi sociali e collettivi.

Il diritto di espressione favorisce la pluralità delle opinioni e il confronto, facilitando il percorso di formazione personale che ogni cittadino/a e in particolare ogni studente o studentessa deve intraprendere.

La formazione, fine primario dell'università, è quindi legata allo sviluppo di una conoscenza e coscienza critiche che, a nostro parere, sono l'elemento fondamentale alla vita di una società. Essa ne permette il cambiamento e lo sviluppo e le impedisce di fossilizzarsi su posizioni dogmatiche nocive alla società stessa.

Solo tramite la conoscenza, la diffusione della cultura e la possibilità di criticarsi e

ridefinirsi, una società può mantenersi.

4. Formati/e e non formattati/e.
Il valore si autogenera in un agire di qualità

… l'università è lo spazio in cui si fa critica dei saperi. In questo modo il sapere tutto è reso pubblico e diventa quindi un bene comune.

Lo Stato deve mettere il soggetto studentesco in condizione di generare il sapere che non deve essere considerato un lavoro "improduttivo". Lo spazio pubblico non deve essere considerato terra di nessuno. Abbiamo la necessità di mettere in evidenza cosa siano i beni pubblici e come essi vadano garantiti e tutelati dallo Stato. Quest'ultimo gestisce una risorsa come quella del settore pubblico che non è un peso di cui liberarsi, ma deve riaffermare la sua identità in un periodo di selvagge privatizzazioni. Allo stesso tempo vogliamo riqualificare il presente mettendo in discussione il futuro.

Bene comune:

- uso e godimento aperto a tutti
- inalienabile
- indisponibile
- imprescrittibile

Università come bene comune

Il diritto alla conoscenza si ha in uno spazio pubblico che sia di ognuno/a e che quindi non cada nel privato.

L'Università è un luogo di aggregazione all'interno del quale si formano i futuri attori sociali di una comunità.

L'importanza di questa funzione deve essere sostenuta da precise scelte organizzative di occasioni di libero scambio di idee come i seminari, i dibattiti o i convegni. In questo contesto di continuo confronto tra gli attori sociali vi è il progredire di una società.

Uno spazio in cui si è messi in condizione di avere una partecipazione diffusa e condivisa: "andare in pubblico senza provare vergogna". (A.Sen)

Proposte:

“Solamente una velenosa miscela di ideologia aziendale e di stoltezza burocratica può riproporsi di uniformare i tempi della formazione intellettuale indipendentemente dai campi tematici e dalle caratteristiche dei luoghi dove gli atenei operano. Se la parola autonomia ha un senso, sono proprio i percorsi didattici ed i gradi dell’istruzione universitaria che devono ricadere negli ambiti delle responsabilità dirette ed esclusive dei singoli atenei.”

Riprendere gli spazi e utilizzarli in maniera alternativa a quella canonica (ad esempio utilizzare la facoltà di sera).

Avviare la costruzione di un cospicuo numero di alloggi per studenti e studentesse con canone d’affitto proporzionale al reddito e comunque minore degli attuali prezzi di mercato. Aspirando un domani a quello spazio comune che favorisca la socializzazione, la creazione e lo scambio di idee.

Questi spazi sono il luogo in cui si muove la ricerca alla base del sapere, un sapere non unicamente indirizzato al mercato del lavoro, ma come un diritto alla conoscenza in quanto bene comune. (in contrapposizione a quello che sta avvenendo: i tagli agli F.F.O.)

Un maggiore impegno nell’attuare politiche sociali anziché quelle militari e industriali, in quanto troviamo più doveroso dedicare una particolare attenzione all’istruzione e alla cultura poiché bene in sé, necessario per lo sviluppo reale della cittadinanza.

Il tempo dell’università è il tempo dell’esperienza e non deve quindi seguire parametri temporali-mercantilistici.

“ Trovare altri criteri di valutazione/autovalutazione che si distanzino dalla logica credito/debito, tipica dei sistemi economici di stampo liberale basati sugli ”skills.

È la classe politica che si dimostra di volere l’università come un luogo professionalizzante, dove gli studenti e le studentesse vengono formati/e, anzi formattati/e, affinché entrino in un mondo del lavoro che è essenzialmente precario.

Lo studente/ssa viene indirizzato/a alla logica della professionalizzazione anziché quella della formazione che in realtà ha una propedeuticità intrinseca. È utile ricordare l’origine stessa dell’“università”, che da sempre rappresenta il luogo di

concentrazione dei saperi, non si rispecchia nel linguaggio in cui oggi si esprime che è “quello della fabbrica”, di più recente origine.

L’università deve restare libera da vincoli economici dovute alle fondazioni private, perché essa per eccellenza ha senso compiuto se esercita l’interesse della collettività e non di pochi.

Il sapere non ha confini ed è incondizionato. La sovranità per essere tale ha bisogno di essere delimitata, l’università italiana è vittima di questo paradosso poiché genera all’interno di uno spazio circoscritto un sapere illimitato e sconfinato.

L’ipotesi di un’università che diventa fondazione, (stile azienda), quindi un ateneo privatizzato, contrasta con l’autonomia alla quale auspichiamo.

“La perdita del significato proviene dall’affermazione del liberismo che ha causato la decostruzione dell’idea stessa di bene comune” (Cassano)

5. Non abbiamo bisogno di rappresentanza, La politica ce la stiamo facendo noi

Le prime battute del movimento studentesco autodefinitosi “Onda anomala” hanno visto l’imperversare di una dichiarazione netta e perentoria di “apoliticità”, alla quale i media non hanno mancato di dare spazio e visibilità. L’idea di una massa informe, senza punti di riferimento in ambito partitico, senza credo né ideologia, si è rivelata congeniale rispetto ai desideri di coloro i quali volevano rappresentare il movimento come l’ennesimo episodio dell’antipolitica italiana, inaugurata dalle battaglie capitanate da Beppe Grillo. Tuttavia, la grande voglia di dimostrarsi immuni da ogni strumentalizzazione ha sortito a nostro avviso l’effetto esattamente contrario: i media hanno avuto un facile gioco nel rappresentare il movimento come una grande scatola vuota, riottosa verso ogni etichetta proveniente dall’esterno, priva di contenuti, il cui accesso era vincolato alla sola condizione del rifiuto alla legge 133. In breve, se da un lato questo ha evitato la strumentalizzazione ideologica dei partiti, dall’altro ha dato impulso ad un’altra forma di strumentalizzazione, quella mediatica, che solo ingenuamente può essere definita come non politica. Le ragioni di questa iniziale professione di “apoliticità” sono a nostro avviso le seguenti.

In primo luogo, la sacrosanta esigenza di distanziarsi dalle pratiche partitiche, unita alla pericolosa equazione “politico = dominio dei partiti”, ha spinto il movimento a

chiamarsi fuori dalla sfera politica. Al contrario la nostra idea è che accettare l'equazione sopraccitata comporti un riconoscimento sostanziale del sistema politico "dall'alto", autoreferenziale, autorappresentante, che è l'oggetto polemico del movimento. Questo paradosso è stato superato nelle pratiche di politica dal basso portate avanti nel seguito della mobilitazione.

In secondo luogo, l'apoliticità è stata il corollario di un'altra equazione allo stesso modo fuorviante, che è quella "politico = ideologico": siamo a-ideologici, quindi siamo a- politici. Ma ancora una volta, si passa con troppa facilità da una legittima rivendicazione ad un'indifferenza di contenuto che è esplosa nella sua drammaticità nell'aggressione di Piazza Navona. Infine, la percezione dell'effettiva novità costituita da un movimento autorganizzato e spontaneamente costruito dal basso ha spinto gli studenti a rigettare ogni analogia con le rivendicazioni politiche che caratterizzavano le mobilitazioni passate ('68, Pantera, ect..): da qui, ancora una volta, l'apoliticità. Con il passare del tempo, il movimento ha dunque preso le distanze dalla professione di apoliticità.

Esistono vari spunti per riflettere sul senso e sul valore politico del movimento.

La questione delle condizioni materiali degli studenti, la loro richiesta di riappropriazione del futuro, dimostrano una volontà di porre in questione elementi base della vita di ognuno che la politica istituzionale aveva relegato all'ambito del caso, della fortuna e della disponibilità privata, ma che in realtà potrebbero e dovrebbero trovare spazio in una politica delle persone e dei loro bisogni concreti. Il futuro che dirige, determina ed ordina l'attività dell'università è un futuro instabile e precario, costruito sopra un'idea di società e mercato che proprio oggi si dimostra fallimentare ed inadeguata. Di conseguenza, non crediamo valga la pena rinunciare al presente della formazione e della cultura per ricevere in cambio aspettative perlopiù di basso profilo ed il più delle volte destinate a venire disattese. Da queste brevi riflessioni, emerge chiaramente che un discorso approfondito sull'università è necessariamente anche un discorso sulla società, sul soggetto e limiti d'azione del mercato, e dunque un discorso politico. Il criterio dell'utile a cui è stata sottomessa l'università delle abilità, della professionalizzazione e della rinuncia al discorso pubblico è il riflesso di una società in crisi, incapace di difendere il sapere nella sua natura di bene comune. Il movimento ha di fronte il difficile compito di ridefinire il ruolo dell'università, l'identità dello studente e della studentessa pensando e proponendo nuove forme sociali in cui questo sapere può essere inserito non più soggetto alle logiche del mercato.

Bibliografia

1. L’università in questione…

G. Marotta, L. Sichirollo, Il resistibile declino dell’università, Guerini 1999.

Passi scelti: discorsi e testi sull’università di Spaventa, Croce, Calamandrei, Weil.

R. Simone, L’università dei tre tradimenti, Laterza 2000. Passi scelti: pp. 125-177.

L. Muraro, P.A. Rovatti, Lettere dall’università, Filema 1996. Passi scelti: pp. 5-37.

A. Dal Lago, Alma mater. Quattordici racconti, manifestolibri 2008

2. … nella società della conoscenza

F. Jameson, La logica culturale del tardo capitalismo, Fazi 2007. Passi scelti: 19-69.

R. Finelli, L. Cillario, Capitalismo e conoscenza. L’astrazione del lavoro nell’era telematica, manifestolibri 1998. Passi scelti: pp. 11-41 e 325-345.

M. Foucault, Il discorso la storia, la verità, Einaudi 2004. Passi scelti: L’ordine del discorso.

3. Sulle nozioni di pubblico e di bene comune

J. Habermas, Storia e critica dell’opinione pubblica, Laterza 1984. Passi scelti: pp. 171-278.

J. Derrida, Incondizionalità o sovranità. L’università alle frontiere dell’Europa, Mimesis 2008, pp. 27-45.

S. Rodotà, Il sapere come bene comune, festivalfilosofia, 2008.

AA.VV. Lingua bene comune, Città aperta 2006, pp. 9-19 e 79-87.

A. Ciervo, “Il commercio equo e solidale: un percorso diacronico”, in F. Pernazza (cura), Il commercio equo e solidale. Principi, regole e modelli organizzativi, Esi,

Napoli, 2008.

4. Spazi pubblici del sapere

H. Bey, T.A.Z., shake 1995. Passi scelti: pp. 7-66.

C. de Pizan, La città delle dame, Carocci 2004. Passi scelti: Libro primo (I-XLVIII).

AA.VV. Leggere e scrivere per cambiare il mondo, Tufani 2005. Passi scelti: pp. 15-18 e 147-157.

A. Buttarelli, F. Giardini (cura), Il pensiero dell'esperienza Baldini Castoldi Dalai 2008. Passi scelti: pp. 427-459.

F. Aubenas, M. Benasayag, Resistere è creare, MC 2004.

(i testi saranno messi a disposizione alla copisteria di fronte alla Facoltà di Lettere e Filosofia).

Universidad, saber, conocimiento: lo público y el bien común

Programa alternativo del Curso de Filosofía política y Filosofía, sociedad, comunicación
L@s Estudiantes
Letras y Filosofía Roma Tres

1. La cultura es devenir. De ésta nosotr@s somos el motor. Yo, nosotr@s tenemos la primera y la última palabra

2. Participación y cultura crean la ciudadanía que queremos

3. El conocimiento no crea opinión sino expresión

4. Formad@s y no formatead@s. El valor se autogenera en una acción de calidad

5. no necesitamos representantes, la política nos la estamos haciendo nosotr@s

1. La cultura es devenir. De ésta nosotros somos el motor. A mí, a nosotros nos toca la primera y la última palabra

En pocos años las intervenciones del Gobierno sobre la Universidad han sido innumerables. Un ejecutivo integrado por una mayoría de hombres que ha superado el umbral de los 70 años, que ha vivido un periodo histórico diferente al nuestro, que filtra las experiencias del presente con la lupa opaca de un pasado lejano. En estos años, los hombres y las mujeres representantes han promulgado una serie de medidas para determinar un futuro que no verán.

Los pésimos resultados de este continuo trabajo de reformas están a la vista y demuestran la incompetencia del Gobierno con relación a la Universidad. Por esto, nosotr@s l@s estudiantes sentimos la responsabilidad, el derecho, la necesidad de revisar las categorías fundamentales sobre las cuales deba nacer una autorreforma universitaria y, para expresar nuestra posición, nos reconocemos las competencias y los conocimientos en referencia a una experiencia fundada sobre la participación activa.

En relación a la situación actual de la Universidad, en términos de organización, servicios a los estudiantes, espacios extra-didácticos, etc., es comprensible que a l@s estudiantes no se le reconozca, hoy en día, un papel definido y visible por la sociedad y por el sistema jurídico de la República Italiana. A l@s estudiantes, en Italia, no se les reconoce un papel activo en el interior de la comunidad en general y de la comunidad universitaria en particular; se perciben como unos sujetos que reclaman información y conocimiento, sin producirlos o contribuir a su producción. Empeñados en formarse, esa actividad presente es considerada de utilidad individual, no social, sino en la perspectiva de una futura enmarcación en el trabajo.

El mundo del trabajo está sujeto, evidentemente, a lógicas distintas de las que deben regular la Universidad.

Así que, en la actualidad y paradójicamente, a l@s estudiantes no les pertenece ningún tipo de soberanía sobre el conocimiento producido en la Universidad.

El conocimiento y la cultura tienen un valor en el interior del sistema social de un país. El saber es el motor y la materia prima del desarrollo social, civil, científico, de cualquier país, y la Universidad es el lugar principal de su producción.

En el interior de la Universidad la cultura, como conocimiento construido, posee una peculiaridad: el devenir. La cultura no es estática ni dogmática, no puede asentarse sobre formas concluidas y rígidas en sentido estricto.

La cultura es devenir porque la investigación y el estudio son herramientas de reproducción y reelaboración, corrección y desarrollo, que contribuyen al proceso cultural.

La naturaleza en devenir de la cultura está en la base del concepto de conocimiento de la Universidad.

L@s estudiantes y l@s investigadores, por definición, son “portadores sanos” del devenir, y son el motor de la cultura que deviene. Las dudas y los debates que se pueden abrir con los profesores, de forma horizontal, son los instrumentos de este devenir. Entonces, la actividad del estudiante es ya una contribución a la cultura, al conocimiento y al saber. El estudiante es titular del conocimiento y detenta la autoridad para expresarse en relación a éste.

L@s estudiantes son sujetos activos en la sociedad, en la medida en que

contribuyen a producir cultura, conocimiento y saber considerados como bien público.

2. Participación y cultura crean la ciudadanía que queremos

La esfera de lo político se construye a través de la relación entre, por lo menos, dos sujetos y se concreta en la interacción y, así, en el reconocimiento entre el yo y el tú: por esto la opinión privada no se puede definir como política y no crece en sentido político sino a través del debate social.

Por este mismo motivo creemos que la participación es una de las fuerzas que alimentan la política y una de sus categorías principales, y nuestra movilización es un momento que posibilita la construcción de la experiencia.

La situación de crisis social, económica, política y de conocimiento, en la cual nace *la Ola*, ha permitido que se concretara la que sólo era una idea o una materia de discusión, y es fundamental que este empeño práctico, una vez adquirido, se mantenga y se perpetúe en su continua aplicación.

Se afirma aun más la exigencia de la participación, ya que nos encontramos en una organización política que quiere definirse democrática, y para que la democracia se llene de contenidos debe edificarse sobre las fundaciones que la definen y una de éstas es la confrontación.

Si por un lado, la participación se concreta en la acción, o sea, en una implicación que envuelve la esfera decisional y la elección política; por el otro, la participación es ser parte de una discusión y de una solidaridad socio-política.

Nuestra condición social de estudiantes nos empuja a considerar el concepto de participación en política esencialmente desde el saber.

De hecho, el saber es lo que nutre la formación individual y es la herramienta que permite la participación al interior de la vida universitaria.

El conocimiento y la formación, que deben ser prerrogativa primaria de los estudios universitarios, también deben constituir el fundamento que nos permita reflexionar, criticar y elaborar nuevos contenidos. En otras palabras, estamos diciendo que el momento de la formación “cultural” es también un momento de formación de la ciudadanía.

Es formándose, adquiriendo unos contenidos, como se crea conciencia y la toma de decisiones gana peso, y esto constituye un paso decisivo en la formación de la conciencia del yo como sujeto político.

Esta participación a nivel capilar permite también la propagación de los conocimientos así como de la utilización de los servicios, y esta es la idea de universidad que nos gustaría vivir y nos gustaría dejar a l@s nuev@s estudiantes.

Entonces, para poder efectuar una autorreforma, o para realizar una idea de universidad, es necesario, antes que nada, volver a enfocar la experiencia universitaria en su conjunto y en una perspectiva participativa y este proceso abre la puerta a la reflexión acerca de las categorías fundamentales sobre las cuales debería constituirse la universidad actual.

Entender la formación en este sentido define a pleno título la universidad como un organismo que forma parte de lo social.

Nuestra experiencia de movilización y participación ha generado una didáctica alternativa que respondió en la forma y en los contenidos a las exigencias de este fermento:

- la confrontación y el intercambio entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores, ha sido horizontal
- los argumentos de un programa establecido han ido modificándose según la emergencia

El resultado ha sido un seminario abierto que ha producido este documento, el cual no quiere ser una conclusión sino sólo una base desde la cual comenzar y seguir en el tiempo.

Creemos que el mismo camino que nos condujo hasta aquí, es sólo el principio de un trabajo que debe ser constantemente crítico con el estado de las cosas. Si ahora debe ser entendido como una lucha y una revisión del mundo-universidad, nos ponemos como objetivo criticar y revisar seriamente la sociedad en un sentido político y participativo.

Esta reflexión, que llegó a definir el estudio como una formación en la ciudadanía y en la participación social, nos empuja a repensar el derecho al estudio como un derecho al conocimiento, que las instituciones tienen el deber político y moral de

garantizar.

3. El conocimiento no crea opinión sino expresión

Las últimas decisiones del gobierno han sido un ataque al papel históricamente desarrollado por la universidad al interior de las sociedades occidentales desde su nacimiento: un lugar privilegiado para la producción y el control del saber.

Sin embargo, este ataque no se dirige ni a una redefinición de la universidad ni a una reforma. Ésta, reduciéndola a mero instituto profesionalizador, coincide con el fin mismo de la universidad. En este punto podemos decir que, aunque el papel de la universidad necesite un debate que se traduzca en una reforma seria del ordenamiento universitario, la dirección tomada por el gobierno no es sólo contradictoria, en relación al interés profesional (mírese el aumento de las inversiones que ha llevado, por lo menos en las clasificaciones oficiales, a las universidades chinas e hindúes a ser las primeras en el mundo), sino que es contraproducente, y aún peligrosa, si se adoptara como perspectiva más amplia y buscara reflejarse sobre toda la sociedad.

La cuestión central es por tanto, pensar la universidad como uno de los centros privilegiados de producción de la cultura y, sin renunciar al aspecto de la profesionalización, debería configurarse como un lugar dedicado al saber libre.

En el interior de nuestro discurso la profesionalización no desaparece. Es necesario volver a discutirlo y habrá que discutir su papel en el interior de la institución universitaria. La profesionalización no es una componente a eliminar pero no puede ser la componente principal de la enseñanza universitaria, ni debe plegar a sus intereses toda la política universitaria.

Es necesario diferenciar de una forma clara, la componente profesional de aquella más importante y primaria de la formación que debe ser cuidada y valorizada.

La universidad es el lugar donde el saber es producido y difundido a toda la sociedad, de la que son parte la universidad y quienes la integran. Entonces el papel que debe asumir la universidad está directamente relacionado con el discurso sobre el conocimiento, su producción y la posibilidad de difundirlo.

El conocimiento es, según nuestra opinión, un bien para la sociedad.

No es exclusivamente un recurso para una explotación que, en el peor de los casos, produce mano de obra cognitiva o trabajos para l@s más afortunad@s, mejor remunerados y destinados a personal cualificado.

El conocimiento es un bien de la sociedad más allá de un paradigma estrictamente economicista.

El conocimiento es un bien para la sociedad y para cada sujeto ya que a través del conocimiento es posible producir una sociedad diferente.

Porque el conocimiento, entendido como proceso de producción social y colectivo, conlleva también la edificación de más, y más sólidas, relaciones sociales que, según nuestra opinión, elevan la calidad de la vida. El desarrollo de la vida social es una de las exigencias de una sociedad. La universidad y la producción de conocimiento son la respuesta consciente de una sociedad a esta exigencia, aunque sin adueñarse del derecho a ser la única posible.

El conocimiento permite una reflexión consciente y lúcida sobre la sociedad misma, permitiendo así una mejor comprensión de uno mismo y de la propia relación con la colectividad, es entonces funcional para la creación de un buen orden democrático.

El conocimiento es compartir y, por lo tanto, es inseparable de un discurso de participación. Nuestro movimiento es un movimiento que no hace referencia a ningún partido pero no es apolítico. El conocimiento implica necesariamente una dimensión Política. Nuestro movimiento es político en el conocimiento que produce aquí y ahora y en el conocimiento que quiere poder producir en la sociedad bajo la forma de participación en la universidad y en toda la colectividad.

En este sentido el conocimiento significa volver a adueñarse del presente y de la posibilidad de pensar en un futuro relacionado con las expectativas de los sujetos.

El conocimiento como proceso colectivo puede ser en sí mismo producción de la sociedad. La universidad, en todas sus partes, y también y sobre todo en su componente mayoritaria, la estudiantil, produce cultura y sociedad.

L@s estudiantes son sujetos activos y partícipes de la sociedad y por lo tanto son un elemento de la misma y sería equivocado considerarlos sólo como una inversión para el futuro.

Este proceso puede ser interpretado como un camino que, desde la sociedad, se

mueve hacia la universidad. Toda la sociedad debe ser consciente del papel que en ella desarrollan los estudiantes y los otros componentes de la universidad.

De forma paralela a este proceso, otro comienza en la universidad y se mueve hacia la sociedad. La universidad está entonces al servicio de la sociedad a la que pertenece.

Así se dibuja una nueva relación entre universidad y sociedad. No un cierre y una separación neta, a menudo deseada por los dueños del saber acostumbrados a sus queridas torres de marfil, pero tampoco un derrumbamiento de cada barrera que amenaza con reducir la universidad a simple gregario del resto de la sociedad y que en la situación actual parecería imponer un radical abatimiento de la universidad que determinaría su fin.

El conocimiento debería ser un bien común y para ello su acceso y asequibilidad deberían estar garantizados para todos los ciudadan@s.

El derecho al estudio es por tanto una de las cuestiones centrales. Nosotros proponemos que este derecho, limitado a la escuela obligatoria y al conocimiento entendido sólo en sus formas institucionales (las escuelas), debería ampliarse e integrarse con un derecho al conocimiento más amplio.

El derecho al conocimiento es paralelo al derecho de expresión, entendido como perfeccionamiento del derecho de opinión.

La posibilidad de expresar la propia cultura, conocimiento o saber es inseparable de la idea de poder producir dicha cultura, conocimiento o saber que, como hemos evidenciado anteriormente, son procesos sociales y colectivos.

El derecho de expresión favorece la pluralidad de las opiniones y la confrontación, facilitando el recorrido de la formación personal que cada ciudadan@ y en particular cada estudiante debe llevar a cabo.

La formación, fin primario de la universidad, está entonces relacionada con el desarrollo de un conocimiento y una conciencia crítica que, según nuestra opinión, son los elementos fundamentales para vivir en una sociedad. Éstos permiten el cambio y el desarrollo e impiden que la sociedad se fosilice en posiciones dogmáticas y nocivas para sí misma.

Sólo a través del conocimiento, la difusión de la cultura y la posibilidad de ser

criticada y de volver a definirse, se puede mantener una sociedad.

4. Formad@s y no formatead@s.
El valor se autogenera en una acción de calidad

… la universidad es el espacio donde se critican los saberes. De esta forma todo el saber se hace público y se vuelve entonces bien común.

El Estado debe poner el sujeto estudiantil en condición de generar el saber, sin que sea considerado un trabajo “improductivo”. El espacio público no debe ser considerado una tierra de nadie. Tenemos la necesidad de poner de relieve cuáles son los bienes públicos y cómo deben estar garantizados y tutelados por el Estado.

Éste gestiona un recurso, como el sector público, que no es un lastre del que deshacerse, sino que debe volver a afirmar su identidad en un periodo de privatizaciones salvajes. Al mismo tiempo queremos recalificar el presente poniendo en tela de juicio el futuro.

Bien común:

- utilización y disfrute abierto a tod@s
- inajenable
- indisponible
- imprescriptible

Universidad como bien común

El derecho al conocimiento es posible en un espacio público que sea de cada un@ y que, entonces, no caiga en manos privadas.

La Universidad es un lugar de agregación en cuyo interior se forman l@s futur@s actores/actrices sociales de una comunidad. La importancia de esta función debe ser sostenida a través de claras elecciones organizativas para crear ocasiones de libre intercambio de ideas, como seminarios, debates o reuniones. En un contexto de continua confrontación entre actores/actrices sociales reside el progreso de una sociedad.

Un espacio donde se halle la condición de mantener una participación difundida y compartida: “mostrarse en público sin tener vergüenza”. (A. Sen)

Propuestas:

“Sólo una mezcla venenosa de ideología empresarial y de estupidez burocrática puede replantearse la uniformización de los tiempos de la formación intelectual independientemente de los ámbitos temáticos y de las características de los lugares donde los ateneos actúan. Si la palabra autonomía tiene un sentido, son exactamente los recorridos didácticos y los grados de la instrucción universitaria los que deben entrar directamente en los ámbitos de las responsabilidades directas y exclusivas de cada ateneo”.

“Retomar los espacios y utilizarlos de forma alternativa a la canónica (por ejemplo, utilizar las facultades por la noche)”.

“Emprender la construcción de un importante número de alojamientos para estudiantes con un alquiler proporcional a la renta y, en cualquier caso, inferiores a los del mercado. Aspirando que dicho espacio común favorezca la socialización, la creación y el intercambio de ideas.”

“Estos espacios son el lugar donde se mueve la investigación de base del saber, un saber que no sólo está dirigido al mercado del trabajo, sino que es un derecho al conocimiento como bien común (en contraposición a lo que está pasando: recortes a los F.F.O.)”.

“Un mayor empeño en la realización de políticas sociales más que en las militares o industriales, ya que vemos más imperativo dedicar una atención particular a la instrucción y a la cultura, bienes en sí, necesarios para el desarrollo real de la ciudadanía”.

“El tiempo de la universidad es el tiempo de la experiencia y no debe seguir parámetros temporales-mercantiles”.

“Encontrar otros criterios de evaluación/autoevaluación que se alejen de la lógica del crédito/débito, típica de los sistemas económicos de huella liberal basados en las *skills*”.

Es la clase política la que quiere la universidad como un lugar profesionalizador, donde se forman, más bien se formatean, a l@s estudiantes para que entren en un mundo del trabajo que es esencialmente precario.

L@s estudiantes están empujad@s hacia la lógica de la profesionalización en lugar

de la lógica de la formación que, realmente, es intrínsecamente propedéutica. Es útil recordar que el origen mismo de la "universidad", que desde siempre representa el lugar de concentración de los saberes, no se refleja en el lenguaje actual, "el de la fábrica" de orígenes más recientes.

La universidad debe quedar libre de los vínculos económicos de las fundaciones privadas, porque cumple su razón de ser si ejerce en interés de la colectividad y no en el de unos pocos.

El saber no tiene fronteras y es incondicionado. La soberanía, para ser tal, necesita estar delimitada, la universidad italiana es víctima de esta paradoja ya que genera dentro de un espacio circunscrito, un saber ilimitado y sin fronteras.

La hipótesis de que una universidad se vuelva fundación, (estilo empresa), y por tanto ateneo privatizado, contrasta con la autonomía a la que aspiramos.

"La pérdida del significado proviene de la afirmación del liberalismo que ha causado la deconstrucción de la idea misma de bien común" (Cassano).

5. No necesitamos representantes, nosotros nos estamos haciendo la política

Los primeros pasos del movimiento estudiantil autodefinido *Ola anómala* han ido acompañados por la fuerte presencia de una declaración clara y perentoria de "apoliticidad", a la cual los medios de comunicación le han otorgado espacio y visibilidad. La idea de una masa informe, sin puntos de referencia en el ámbito de los partidos, sin creencias ni ideología, se ha revelado ideal en relación a los deseos de los que querían presentar el movimiento como el enésimo episodio de la antipolítica italiana, inaugurada por las batallas encabezadas por Beppe Grillo. Sin embargo, las ganas de mostrarse inmunes a cada instrumentalización ha llevado, según nuestra opinión, exactamente a lo contrario: para los medios de comunicación ha sido fácil representar el movimiento como una caja vacía, reacia a cualquier etiqueta que viniera del exterior, sin contenidos, a la que era posible acceder a través de la única condición de rechazar la ley 133. Si por un lado, esta posición ha evitado la instrumentalización ideológica de los partidos; por el otro, ha ofrecido la ocasión para otra forma de instrumentalización, la mediática, que sólo ingenuamente puede ser definida como no política. Las razones de esta inicial declaración de apoliticidad son, según nuestra manera de ver, las siguientes.

En primer lugar, la legitima exigencia de alejarse de las prácticas de los partidos, referida a la peligrosa ecuación “político=dominio de los partidos”, ha empujado al movimiento a situarse fuera de la esfera política. Por el contrario, nuestra idea es que la aceptación de la susodicha ecuación conlleva el reconocimiento substancial del sistema político “desde arriba”, autorreferencial, auto-representativo, que es el objeto polémico del movimiento. Esta paradoja ha sido superada a través de las prácticas desde abajo llevadas a cabo en el curso de la movilización.

En segundo lugar, la apoliticidad ha sido el corolario de otra ecuación también paradójica, aquella donde “político=ideológico”: somos a-ideológicos, entonces somos a-políticos. Pero, una vez más, el paso de una reivindicación legítima a una indiferencia de contenido (que explotó con todo su dramatismo en la agresión de Plaza Navona) es muy breve. Finalmente, la percepción de la efectiva novedad constituida por un movimiento autoorganizado y construido espontáneamente desde abajo ha empujado a l@s estudiantes a rechazar toda analogía con las reivindicaciones políticas que caracterizaban las pasadas movilizaciones (’68; Pantera; etc.): reproponiendo, una vez más, la apoliticidad. Con el paso del tiempo, el movimiento se ha distanciado de la declaración de apoliticidad.

Varios detalles permiten reflexionar sobre el sentido y el valor político del movimiento.

La cuestión de las condiciones materiales de los estudiantes y su demanda de reapropiación del futuro, demuestran la voluntad de discutir algunos elementos base de la vida de cada un@ que la política institucional había relegado al ámbito del azar, de la suerte y de la disponibilidad privada, pero que en realidad podrían y deberían encontrar un espacio en una política de las personas y de sus necesidades concretas. El futuro que dirige, determina y ordena la actividad de la universidad es un futuro inestable y precario, construido sobre la idea de una sociedad y un mercado que actualmente se demuestra inadecuada y en quiebra. En consecuencia, no creemos que merezca la pena renunciar al presente de la formación y de la cultura para recibir a cambio unas expectativas en su mayoría de bajo perfil y, gran parte de las veces, desatendidas. Desde estas pequeñas reflexiones emerge claramente que un discurso profundo sobre la universidad es necesariamente un discurso sobre la sociedad, sobre el sujeto y los límites de la acción del mercado, y por tanto un discurso político. El criterio utilitarista, al que está sometida la universidad de las habilidades, de la profesionalización y de la renuncia al discurso público es el reflejo de una sociedad en crisis, incapaz de defender la naturaleza del saber como bien común. El movimiento tiene por delante la difícil tarea de redefinir

el papel de la universidad y la identidad de l@s estudiantes, pensando y proponiendo nuevas formas sociales donde este saber pueda insertarse sin estar sometido a las lógicas del mercado.

Bibliografía

1. L’università in questione…

G. Marotta, L. Sichirollo, Il resistibile declino dell’università, Guerini 1999.

Passi scelti: discorsi e testi sull’università di Spaventa, Croce, Calamandrei, Weil.

R. Simone, L’università dei tre tradimenti, Laterza 2000. Passi scelti: pp. 125-177.

L. Muraro, P.A. Rovatti, Lettere dall’università, Filema 1996. Passi scelti: pp. 5-37.

A. Dal Lago, Alma mater. Quattordici racconti, manifestolibri 2008

2. … nella società della conoscenza

F. Jameson, La logica culturale del tardo capitalismo, Fazi 2007. Passi scelti: 19-69.

R. Finelli, L. Cillario, Capitalismo e conoscenza. L’astrazione del lavoro nell’era telematica, manifestolibri 1998. Passi scelti: pp. 11-41 e 325-345.

M. Foucault, Il discorso la storia, la verità, Einaudi 2004. Passi scelti: L’ordine del discorso.

3. Sulle nozioni di pubblico e di bene comune

J. Habermas, Storia e critica dell’opinione pubblica, Laterza 1984. Passi scelti: pp. 171-278.

J. Derrida, Incondizionalità o sovranità. L’università alle frontiere dell’Europa, Mimesis 2008, pp. 27-45.

S. Rodotà, Il sapere come bene comune, festivalfilosofia, 2008.

AA.VV. Lingua bene comune, Città aperta 2006, pp. 9-19 e 79-87.

A. Ciervo, «Il commercio equo e solidale: un percorso diacronico», in F. Pernazza (cura), Il commercio equo e solidale. Principi, regole e modelli organizzativi, Esi, Napoli, 2008.

4. Spazi pubblici del sapere

H. Bey, T.A.Z., shake 1995. Passi scelti: pp. 7-66.

C. de Pizan, La città delle dame, Carocci 2004. Passi scelti: Libro primo (I-XLVIII).

AA.VV. Leggere e scrivere per cambiare il mondo, Tufani 2005. Passi scelti: pp. 15-18 e 147-157.

A. Buttarelli, F. Giardini (cura), Il pensiero dell'esperienza Baldini Castoldi Dalai 2008. Passi scelti: pp. 427-459.

F. Aubenas, M. Benasayag, Resistere è creare, MC 2004.

(i testi saranno messi a disposizione alla copisteria di fronte alla Facoltà di Lettere e Filosofia).

Traducción: Ana Ruiz y Loris Viviani

La parola alle maestre

Maria Cristina Mecenero

Prendere parola pubblicamente è un atto politico. Un potente atto politico. So che qualcuna, qualcuno, arrivata all'aggettivo politico avrà fatto un balzo all'indietro e, dati i tempi, oltre che aspettarselo, c'è anche da comprenderlo e solidarizzare. E allora subito spiego che intendo politico nel senso originario di questa parola: connesso con i motivi o le vicende della vita pubblica. Connesso, legato, dipendente, unito: siamo unite a ciò che capita anche sulla scena parlamentare e se la maggioranza di governo, come è accaduto alla fine di ottobre 2008, promulga una legge che stabilisce una nuova governance della scuola, noi siamo implicate due volte, la prima come cittadine, la seconda come maestre. La legge 169 ci sta chiedendo di partecipare a un nuovo assetto di scuola primaria. Per essere più precise, ci obbliga, dato che una legge corrisponde a un dovere. Ciò che è capitato per la scuola primaria – e cioè un cambiamento deciso dall'alto, senza avere interpellato le esperte del settore, ovvero noi che ci lavoriamo, senza avere consultato la comunità pedagogica – sta capitando in altri ambiti, nelle scuole dell'infanzia comunali di Verona, per esempio, che l'amministrazione ha deciso nel mese di marzo 2009 di privatizzare, senza alcuna consultazione dei genitori, e cioè la cittadinanza, e delle maestre, e cioè la "manovalanza". E nella scuola dell'infanzia comunale di Milano, in cui dall'anno prossimo non saranno più garantite le compresenze. A livello ministeriale la richiesta è di innalzare il numero di alunni per sezione e di accorciare l'orario del servizio, in tutti gli ordini di scuola. Fin qui lo stato delle cose, per ragioni di cassa, finanze in crisi, dicono.

E noi? A partire da settembre 2008, quando lentamente, ma fin da subito, è cominciata la mobilitazione, le maestre hanno agito. Ci sono maestre che hanno scritto sui giornali, ai dirigenti, al ministro, al Presidente della Repubblica. Ce ne sono state altre che hanno raccontato nelle assemblee con i genitori – raccontato con il cuore in mano, direbbe qualcuno che le ha sentite e che è rimasto colpito, e ha commentato: non si sente mai parlare così della scuola primaria. Raccontavano con quel loro linguaggio che non è intellettuale, non è accademico, non è neanche gergo, perché anni di esperienza con le bambine e i bambini insegnano a dire con semplicità cose grandi e complesse, porgendole affettuosamente. Una comunicazione efficace, grazie anche all'impegno messo verso quella che è stata recepita come una chiamata a cui rispondere: fare arrivare il senso di un'esperienza che da anni si fa, facciamo, e che non è conosciuta, no, e lo abbiamo capito bene

adesso che madri e padri hanno ammesso: “Non avevamo compreso”. Non avevano inteso, loro, non avevamo spiegato, noi, certe esperienze. E, per esempio, tra queste, le compresenze, momenti che permettono la scuola attiva e l’individualizzazione dell’insegnamento, e che disegnano, insieme ad altro, il grande orizzonte della condivisione della responsabilità con altre insegnanti di una stessa classe o sezione.

In questi mesi tra noi c’è stata chi parlava nelle strade, con la gente che incontrava nel quartiere, con il panettiere (e anche all’impiegato di banca, alla farmacista) al quale consegnava, pure, un testo scritto di proprio pugno, in cui spiegava perché non condivideva l’idea del maestro unico, perché non voleva non tanto un cambiamento nella scuola, ma quel cambiamento prospettato. Che presagisce una scuola ben diversa da quella a cui aveva dedicato energie e passione. C’è chi, intanto, chiedeva ai vicini di casa e ai conoscenti di vedere un film-documentario, “L’amore che non scordo” (TvDays, 2008), girato proprio su quelle esperienze che la legge non avrebbe più garantito. Se trovava sostenitori di quella che è stata chiamata impropriamente Riforma Gelmini, parlava e continuava lo scambio anche tramite mail. Senza arrabbiarsi e senza demordere: imprestava il dvd del film, ascoltava i pareri, argomentava, lo ricollocava.

L’azione più politica si realizza nel discorso: è una delle pensatrici più grandi del ‘900 a dirlo, Hannah Arendt (*Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991), la quale ci segnala che “trovare le parole opportune al momento opportuno, indipendentemente da quanto esse vogliano informare o comunicare, significa agire” (pp. 20). Ecco, allora, sottolineiamo questo: chi ha preso parola in questi mesi, chi lo farà nei prossimi, sta compiendo un’azione politica, per un desiderio, che cioè qualcosa che ha in comune con altre, altri – una certa idea di scuola, una certa idea di relazione con l’infanzia – sia duraturo, permanga nella nostra società e continui a essere condiviso. Siamo sempre di più a credere al valore che ha avuto – e ha – stare in una ricerca di parole, dialogo, comunicazione, e, al contrario, al pericolo che corriamo ogni volta che finiamo per essere più realiste del re, politiche senza volerlo, e applichiamo ciò che ci viene richiesto, pensando che tutto sia già stato deciso, detto, prescritto. E invece non lo è mai del tutto, altrimenti sarebbe come dire che il mondo, la società, la vita è arrivata ad assumere una forma fissa, uguale e unica per il resto del tempo.

“ (…) la realtà è sempre affidata alle parole e ai rapporti fra i viventi come un tessuto al telaio, e noi stiamo costantemente facendola o disfacendola a seconda di come siamo fra noi e del linguaggio che parliamo” (*Al mercato della felicità*,

Mondadori, Milano, 2009, pag. 37) scrive la filosofa Luisa Muraro, che suggerisce di non fare la mossa sbagliata di misurare il proprio desiderio con il *reale realizzato*. Il reale, infatti, ci ricorda l'autrice, non si esaurisce mai nella realtà che viene rappresentata, ma presuppone sempre il possibile e l'impossibile. A chi si occupa di accompagnare la crescita, la prospettiva dischiusa da una simile visione non è sconosciuta, infatti l'apprendimento, l'evoluzione del sapere e dell'essere, si giocano dentro questo territorio (non si sa mai cosa fiorirà, da ciò che coltiviamo nelle relazioni educative, come fiorirà e quando).

Si può agire politicamente in prima persona e indipendentemente dai politici di professione, senza avere come riferimento schieramenti o partiti, da un lato, e senza essere passive esecutrici dall'altro: è questo uno dei nodi che va ridiscusso, rilanciato. Possiamo abitare la nostra funzione pubblica, consapevolmente e con coraggio. Manuela, una collega, ha scritto: "Ripensando alla mia personale relazione con i genitori, ricordo alcune esperienze particolarmente significative. La prima è riferita agli anni in cui ho lavorato alla scuola Montessori di Milano, dove ogni mese i genitori avevano un'opportunità di assistere a una ordinaria giornata scolastica dei loro figli. La scuola si apriva all'utenza dalle ore 9 alle ore 15 e 30. Le mamme e i papà potevano entrare in tutte le classi della scuola ed osservare le diverse attività. I piccoli gesti quotidiani, le sollecitazioni comuni, le stimolazioni dell'ambiente, le relazioni tra bimbi e con gli adulti che di loro si occupavano quotidianamente, provocavano uno sguardo, a volte meravigliato, sul valore dell'esperienza scolastica delle bambine e dei bambini. Il riconoscimento, l'apprezzamento, anche la gratitudine erano effetti assicurati da un'iniziativa coraggiosa, e anche molto semplice, della scuola montessoriana. Sono sicura che quei genitori avrebbero difeso la "loro" scuola con passione se qualcuno avesse osato minarne la qualità".

Lavorare per ciò in cui si crede, richiede fatica, lo sa bene chi lavora con l'infanzia. C'è però una fatica ulteriore, a cui non possiamo sottrarci, che nel diffuso senso comune si pensa evitabile e, anzi, provoca rabbia il fatto di essere costrette a dedicarvi energia: dare senso, condividere il senso delle cose che facciamo con la comunità dei genitori, degli adulti che si interessano di scuola, delle insegnanti stesse, cioè fra noi colleghe di una stessa scuola e con altre più o meno vicine. Eppure non abbiamo scampo, il senso non è mai dato una volta per tutte e ciò che è stato conquistato non lo è per sempre, ci sono guadagni in bilico che spetta anche a noi aiutare a permanere: qualsiasi cosa facciamo o sperimentiamo può avere un significato solo nella misura in cui lo si condivide.

Dare parola alle maestre, stare loro vicino e fare sì che il terreno da cui si attinge

per pensare e modificare le scuole sia quello delle donne, e degli uomini, che lavorano nelle istituzioni scolastiche *insieme* a quello dei bambini e delle bambine: è soprattutto attraverso questa chiave che può passare il cambiamento della politica istituzionale scolastica. Per ora non è una postura delle istituzioni stare in ascolto. E abbiamo ben chiaro che la questione – che è poi questione dell'infanzia (quali investimenti di amore e di cura stanno facendo da anni i nostri politici, di ogni schieramento, per le bambine e i bambini?) e della comunità di adulti-insegnanti che si fanno carico dell'infanzia (e quali mosse per sostenere e aiutare chi lavora con loro?) – non è veramente stata mai affrontata in questi mesi in un dibattito di valore e collettivo.

Noi, gruppo di insegnanti della primaria che si è costituito come redazione, siamo volute partire da chi i piedi nel piatto ce li ha, e come: "La parola alle maestre", infatti, è il nome che abbiamo dato a un'iniziativa pubblica, attraverso un invito a tutte le maestre della scuola primaria e della scuola d'infanzia che ne avevano desiderio, a scrivere lettere e articoli a partire da sé e dalla propria esperienza costruita negli anni, lavorando insieme. I testi vengono pubblicati in un sito, http://www.forumscuole.it/parola-alle-maestre. A ottobre scrivevamo: "Non siamo abituate a prendere parola nelle grandi assemblee. Per lo più siamo donne timide e riservate e molte di noi non hanno nemmeno completa consapevolezza di quanto di straordinario fanno ogni giorno. Ma le politiche di questo governo e la nostra consuetudine al dialogo e alla collaborazione ci hanno spinto ad agire in prima persona. C'è un nuovo sentire che emerge: siamo fiere e orgogliose di quello che abbiamo realizzato in anni e anni vissuti nella scuola e siamo determinate a non lasciarcelo strappare. Abbiamo ricevuto tantissime lettere e siamo molto contente, dello sforzo di parola di ciascuna di noi per dire e testimoniare il nostro impegno civile, umano e culturale per la scuola di tutti e per tutti".

E' di questi tempi, nel nostro paese, avere poco senso della prospettiva e nessuna capacità di leggere i segnali che ci arrivano dall'ambiente, che sia quello naturale o quello sociale, non fa differenza. Nessun senso della prospettiva, nessuna capacità di leggere il reale: sono queste due mancanze che quando entrano in scena in educazione, ma non solo, generano preoccupazione. E a ragione.

Così, è evidente a qualcuno, non a tutti, che se si sottrae terreno di una parte dell'abitato, ciò che è contiguo può improvvisamente sprofondare: siamo connessi, una farfalla sbatte le ali qua, e di là cosa succede? Chi fa politica dovrebbe saperlo più di tutti gli altri, eppure, in questi nostri tempi, nuovi e disordinati, capita che a saperlo sia più la società civile, o per lo meno una parte, che chi sta in posizioni di

potere. C'è per esempio una maestra che, nel sito, scrive: "Di disagio, estraneità, isolamento, debolezze sociali, la scuola attraverso l'impegno personale di tante e tanti insegnanti si è presa cura, con risultati a volte eccellenti, a volte no, e quale sarebbe l'alternativa? In Italia a parte qualche gruppo di matrice cattolica, chi altro andrà a riempire quel'tempo' che il Governo vuole sottrarre alla scuola? Il bidello? La neolaureata assunta dalle cooperative, così viene pagata meno? Nella scuola dove insegno ci siamo occupati di tanti problemi, avendo alunni da un Istituto, dal campo nomadi, da centri d'accoglienza. Forse non abbiamo fatto abbastanza, eppure senza quelle dighe (fragili? forti?) con cui abbiamo tentato di arginare le emergenze, esse sarebbero ora più gravi. Certo i tagli porteranno velocemente entrate allo Stato, ma quanto costerà poi rimediare a questioni abbandonate a sé stesse e che non si sistemeranno da sole? Non paghiamo già provvedimenti precedentemente presi per mettere subito una toppa e lasciare ai posteri di curarsi della falla? La società va in pezzi, e la presa in carico di questa rovina continueremo a rinviarla come un'eredità molesta di cui nessuno vuole assumersi il peso? (…)Non sento mai parlare però (eppure ne ho conosciuti tanti) di tutta quella parte, nemmeno così sparuta, che esercita questo mestiere per passione, facendosi molte ore *gratis et amore dei,* occupandosi di quartieri degradati, togliendo i ragazzi dalla strada, contrastando la malavita, mostrando un'alternativa e battendosi tutta la vita proprio contro le cose di cui poi, e ingiustamente, viene accusata. Quanto il Governo vuole tagliare andrebbe invece potenziato: contrastare proprio nella scuola la semplificazione, il pensiero unico, quell'anestesia colorata che sono i programmi televisivi, mostrare una postura alternativa a quella supina, passiva, che dopo forma il gregge, il branco, far fiorire la curiosità che è libertà, vastità di pensiero. Forse noi insegnanti non l'abbiamo fatto abbastanza, ma chi altro in Italia l'ha fatto?".

Le parole delle tante maestre che hanno scritto in questi mesi per dire che non erano d'accordo con l'idea del maestro unico, dell'abolizione delle compresenze, delle classi ponte, sono parole di una lingua che tiene insieme vita e pensiero, affetto e ricerca. Scrive Stefania: "Da 23 anni sono una maestra elementare, da tre ho iniziato il lungo percorso di adozione e forse, tra poco, sarò anche mamma. Probabilmente il bambino o la bambina che entrerà nella nostra famiglia sarà già grande e frequenterà la scuola, parlerà un'altra lingua e il colore della sua pelle sarà diverso dal nostro. (…)

Ora penso alla scuola che potrebbe trovare e prevale la preoccupazione e il timore che possa venir meno la carica emotiva presente nella spontaneità del primo

incontro e nell'autenticità del primo contatto. Insieme alla sua immagino la solitudine di tanti bambini che arrivano da un altrove; penso che lui o lei, oltre agli ostacoli che dovrà superare per accettare due nuovi genitori, si troverà in un ambiente che sottolinea a tutti i costi ciò che è diverso, senza valorizzare ciò che è comune: l'essere bambini che guardano ciò che li circonda, fiduciosi che qualcuno li possa accompagnare".

Scrivere le nostre ragioni è agire. Bisogna approfittare di questo momento e dire ciò che sappiamo della scuola, dei bisogni delle bambine e dei bambini. Noi lo sappiamo di più dei politici e anche degli esperti perché viviamo accanto all'infanzia da tempo e abbiamo dedicato alla relazione con essa pensiero e energia. Su questa rivista l'editoriale di dicembre 2008, intitolato "Contro le maestre, contro le madri, contro le bambine e i bambini. Una riforma contro l'opera femminile", è a firma di una maestra della scuola dell'infanzia, Laura Forlin: editori e giornalisti che ci lasciano spazio stanno agendo anch'essi per la scuola che vogliamo, dobbiamo averlo chiaro e sentire che queste vicinanze sono preziose, vanno riconosciute e fatte entrare in risonanza con i gesti dei genitori che stanno inventando e organizzando occasioni di festa, protesta e riflessione sul mondo dell'educazione.

Per molte è più facile narrare oralmente, alcune la sanno fare con arte, per altre è una sfida e un desiderio scrivere: è importante ora avere come bussola che attraverso il linguaggio possiamo dare luce a ciò in cui crediamo e a ciò che abbiamo imparato dall'infanzia. L'esperienza non basta, dice Muraro, "bisogna averne l'idea, altrimenti la diamo via per niente; e neanche l'idea basta, bisogna tradurla in pratica di vita, farla diventare usanza (…) (pag. 9)". Se non esageriamo il potere del potere (pag. 24) – il potere delle istituzioni, del ministero, del dirigente scolastico – e se introduciamo nel gioco degli scambi di idee, il nostro sapere attraverso gesti, parole, stiamo già salvando le nostre realtà dal caos e dalla prospettiva della ripetitività senza speranze. E poi chiediamo, chiediamo a gran voce di dibattere alla giusta altezza il cambiamento della scuola; scrive Vita Cosentino: "L'altro nodo politico è che le maestre non possono essere lasciate sole: ci vogliono mediazioni sempre nuove se si vuole custodire questo tesoro da loro creato per la società tutta" ("C'è di meglio che tirare bulloni", n. 88, marzo 2009, "Via Dogana", pag. 6).

Concludo con le parole di un'anonima collega che ci ha scritto; non ha voluto dire il suo nome, ma ha voluto dire il suo pensiero. Noi che l'abbiamo raccolto ora diciamo che è sottoscritto da molte di noi, le maestre di questa perturbata, e perturbante società italiana:

“In realtà, e per riassumere, siamo quelle che vi hanno insegnato a scrivere e a leggere. Quelle che sono state spinte verso la diversità, in trincea – e sia benedetto il Signore – quando ancora gli “altrimenti abili” erano definiti handicappati. Quelle che gli stranieri li hanno alfabetizzati fin dal giorno dopo il loro arrivo. (…) Quelle che non hanno potuto stare a guardare ma sono state trascinate dietro, accanto, a volte avanti dai cambiamenti della società. Io sono stata maestra unica, ho fatto il doposcuola, il tempo pieno, le attività integrative, il modulo, l’insegnante prevalente … Ho valutato con numeri, lettere, annotazioni e commenti. Dai ministri che hanno l’età degli ex-alunni voglio rispetto, considerazione e ascolto perché nel rispetto della storia della scuola c’è il rispetto della storia del paese e della sua cultura. Non siamo tutti “comunisti”, noi maestre. E’ un falso elettorale, un pregiudizio, una notizia generica, maligna e approssimativa. Intellettualmente disonesta. Abbiamo “servito” sotto ministri per lo più democristiani, in una struttura rigida che induce all’obbedienza e alla mediazione ben oltre le consuetudini del “mondo”. Ma siamo vigili e vive, non abituate a raccontarci, ma attente alle sfumature. Vediamo molto, sappiamo molto delle storie quotidiane delle famiglie e della gente. Abbiamo contribuito a “fare gli italiani”, non contribuiremo a disfarli”.

La palabra a las maestras

Maria Cristina Mecenero

Tomar la palabra públicamente es un acto político. Un acto político potente. Sé que algunas o algunos, llegados al adjetivo político se habrán echado para atrás y, vistos los tiempos que corren, además de esperarlo, hay que comprenderlo y solidarizarse con ello. Explico por tanto, que entiendo la palabra *político* en su sentido originario: relacionado con los motivos o los acontecimientos de la vida pública. Relacionado, ligado, dependiente, junto: también estamos unidas a lo que acontece en la escena parlamentaria y si la mayoría del gobierno, como ha pasado a finales de octubre de 2008, promulga una ley que establece una nueva ordenanza de la escuela, nosotras estamos implicadas por partida doble, primero como ciudadanas, segundo como maestras. La ley 169 nos está pidiendo participar en una nueva organización de la escuela primaria. Más exactamente, nos obliga, ya que la ley supone un deber. Lo sucedido con la escuela primaria – o sea un cambio decidido desde arriba, sin consultar la comunidad pedagógica – está aconteciendo en otros ámbitos, por ejemplo en las escuelas infantiles de Verona, que la administración ha decidido privatizar en el mes de marzo de 2009, sin consultar a los padres, o sea a la ciudadanía, ni a las maestras, o sea a la "mano de obra". Y en la escuela infantil pública de Milán, donde desde el año que viene no estará garantizada la co-presencia de las maestras. A nivel ministerial se pide aumentar el número de alumnos por sección y recortar el horario de servicio en todos los niveles escolares. Hasta este punto ha llegado el estado de las cosas, por razones de caja, dicen, por la economía en crisis.

¿Y nosotr@s? Desde septiembre de 2008, cuando empezó la movilización, las maestras han actuado lentamente pero desde el principio. Hubo maestras que escribieron a los periódicos, a los dirigentes, al Ministro, al Presidente de la República. Otras hablaron en las asambleas con los padres – con el corazón en la mano, como diría alguien que las escuchó, quedó impresionado y comentó: "nunca se oye hablar de esa forma de la escuela primaria". Contaban con ese lenguaje suyo que no es intelectual, no es académico, ni es jerga, ya que los años de experiencia con l@s niñ@s enseñan a decir de forma simple cosas grandes y complejas, abarcándolas con cariño. Una comunicación eficaz, un empeño puesto en lo que ha sido recibido como una llamada a la que responder: comunicar el sentido de una experiencia en la que llevamos años y no es conocida, y lo hemos entendido ahora cuando madres y padres admitieron: "No habíamos entendido". No

comprendieron ell@s, así como no explicamos nosotr@s ciertas experiencias. Y, por ejemplo, entre éstas, las co-presencias, momentos que permiten la escuela activa y la individualización de la enseñanza, y que dibujan, junto con lo demás, el gran horizonte del compartir las responsabilidades con otras maestras de una misma clase o sección.

Entre nosotr@s hubo en estos meses quienes hablaban en las calles, con la gente que se cruzaba por el barrio, con el panadero (y también con el empleado del banco, con la farmacéutica) al que entregaba, además, un texto escrito por su propia mano, en el que explicaba por qué no compartía la idea del maestro único, no rechazaba un cambio en la escuela, sino ésta perspectiva de cambio. Ésta deja presagiar una escuela muy distinta a la que habíamos dedicado energías y pasión. Hubo las que, entretanto, pedían a vecinos y conocidos que vieran una película-documental, “El amor que no olvido” (TvDays, 2008), grabado a partir de aquellas experiencias que la ley habría dejado de garantizar. Si encontraba gente que sostenía la que ha sido llamada de forma impropia *Reforma Gelmini*, hablaba y seguía el intercambio a través del correo electrónico. Sin enojos y manteniendo el impulso: prestaba el DVD de la película, escuchaba las opiniones, discutiendo y volviendo a plantear argumentaciones.

La acción más política se realiza en el discurso: lo dice una de las pensadoras más grandes del ‘900, Hannah Arendt (*Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1991), y nos señala que “encontrar las palabras oportunas en el momento oportuno, independientemente de lo que quieran informar o comunicar, significa actuar” (pp. 20). Así pues, subrayamos esto: l@s que han tomado la palabra en estos meses, l@s que lo harán en los próximos, están efectuando una acción política, siguiendo un deseo, o sea: que eso que tienen en común con l@s otr@s – una cierta idea de escuela, una cierta idea de relación con la infancia – perdure, se mantenga en nuestra sociedad y se siga compartiendo. Somos cada día más l@s que creemos en el valor que ha tenido – y tiene – estar implicado en una búsqueda de palabras, diálogo, comunicación y, al contrario, en el peligro que nos acecha cada vez que somos más papistas que el papa, políticas sin quererlo, y acabamos aplicando lo que se nos pide, pensando que todo ha sido decidido, dicho, prescrito. Sin embargo, nunca lo es del todo, si no sería como decir que el mundo, la sociedad, la vida, ha llegado a cristalizarse en una forma fija, igual y única para el resto del tiempo.

“(…) la realidad siempre está entregada a las palabras y a las relaciones entre los vivientes como un tejido al telar, y nosotros estamos haciéndola y deshaciéndola

constantemente según como estamos entre nosotros y el lenguaje que hablamos" (*Al mercato della felicità*, Mondadori, Milano, 2009, pag. 37) escribe la filósofa Luisa Muraro, que sugiere no utilizar la actitud equivocada de medir el propio deseo con lo *real realizado*. Lo real, de hecho, nos recuerda la autora, no se agota nunca en la realidad representada, sino que supone siempre lo posible y lo imposible. Para l@s que se ocupan de acompañar el crecimiento, la perspectiva abierta por esta visión no es desconocida; de hecho el aprendizaje, la evolución del saber y del ser, se juegan en el interior de este territorio (nunca se sabe lo que florecerá, de lo que cultivamos en las relaciones educativas, cómo florecerá y cuándo).

Se puede actuar políticamente en primera persona e independientemente de los políticos de profesión; por un lado, sin tener como referencia dogmas o partidos y, por el otro, sin ser ejecutoras pasivas: éste es uno de los núcleos que es necesario rediscutir y relanzar. Podemos habitar nuestra función pública con conciencia y coraje. Manuela, una compañera, escribió: Repensando mi relación con los padres, recuerdo unas experiencias particularmente significativas. La primera se refiere a los años en que trabajaba en la Escuela Montessori en Milán, donde cada mes los padres tenían la oportunidad de asistir a una jornada escolar normal de sus hijos. La escuela se abría a l@s usuari@s desde las 9.30 a las 15.30. Las mamás y los papás podían entrar en todas las clases de la escuela y observar las diversas actividades. Los pequeños gestos cotidianos, las solicitaciones comunes, las estimulaciones del ambiente, las relaciones entre niñ@s y con los adultos que de ellos se ocupaban cotidianamente, provocaban una mirada, a veces sorprendida, sobre el valor de la experiencia escolar de l@s niñ@s. El reconocimiento, la apreciación, hasta la gratitud eran los efectos asegurados de una iniciativa valiente, y muy simple, de la escuela *montessoriana*. Estoy segura de que esos padres hubieran defendido "su" escuela con pasión si alguien hubiese intentado minar su calidad.

Trabajar por y para lo que se cree, requiere esfuerzo, bien lo sabe quien trabaja con la infancia. Además, existe un esfuerzo del que no podemos escapar, que el difundido sentido común piensa evitable y que provoca más bien rabia cuando estamos obligadas a entregarle energía: otorgar sentido, compartir el sentido de las cosas que hacemos con la comunidad de los padres, de los adultos que se interesan a la escuela, de las mismas maestras, o sea entre nosotras, compañeras, y con otras más o menos cercanas. Sin embargo, no tenemos escapatoria, el sentido nunca será otorgado de una vez por todas y lo que ha sido conquistado nunca lo es para siempre. Existen unos logros precarios que nosotras también debemos ayudar a que perduren: cualquier cosa que hagamos o experimentemos puede tener un

significado sólo en la medida en que se comparta.

Dar la palabra a las maestras, estando a su lado, haciendo que el terreno desde el cual se parta, para pensar y modificar la escuela, sea el de las mujeres, y de los hombres, que trabajan en las instituciones escolares *junto* con el de l@s niñ@s: será sobre todo a través de esta manera como se podrá realizar el cambio de la política institucional escolar. En este momento la posición de las instituciones no es de escucha. Y tenemos claro que la cuestión – que es la cuestión de la infancia (¿qué inversiones de amor y de cuidado llevan años haciendo nuestros políticos, de cada grupo, por y para l@s niñ@s?) y de la comunidad de adultos-docentes que se hacen cargo de la infancia (¿y qué estrategias para sostener y ayudar a quienes trabajan con ellos?) – no ha sido nunca verdaderamente enfrentada en estos meses de debate valiente y colectivo.

Nosotr@s, grupo de maestr@s de primaria que se ha constituido como redacción, hemos querido empezar por l@s que sí saben de que se está hablando, y como “La palabra a las maestras”, de hecho, es el nombre que hemos dado a una iniciativa pública, con una invitación a todas las maestras de la escuela primaria y de la escuela infantil que quieran, a escribir cartas y artículos sobre sí mismas y su propia experiencia construida en los años que llevan trabajando juntas. Los textos se publican en la página http://www.forumscuole.it/parola-alle-maestre. En octubre escribíamos: “No estamos acostumbradas a tomar la palabra en las grandes asambleas. Por lo demás somos unas mujeres tímidas y reservadas y muchas de nosotras no tienen completa conciencia de lo extraordinario que realizan cada día. Pero las políticas de este gobierno y nuestra costumbre al diálogo y a la colaboración nos han empujado a la acción en primera persona. Hay un nuevo sentir que está emergiendo: estamos encantadas y orgullosas de lo que hemos realizado en años y años vividos en la escuela y estamos determinadas a no dejar que nos lo arranquen. Hemos recibido muchísimas cartas y estamos contentas, del esfuerzo por hablar hecho por cada una de nosotras para decir y testimoniar nuestro empeño civil, humano y cultural a favor de una escuela por tod@s y para tod@s”.

Es típico de estos tiempos, en nuestro país, tener poco sentido de la perspectiva y ninguna capacidad en la lectura de las señales que llegan desde el entorno, ya sea el natural o el social, no hay ninguna diferencia. Ningún sentido de la perspectiva, ninguna capacidad de lectura de lo real: éstas son dos faltas que cuando se presentan en la educación, y no sólo en ésta, generan preocupación. Y con razón.

Así que, para algunos es evidente, pero no para todos, que cuando se quita la tierra de debajo de algo, lo que se encuentra cerca puede derrumbarse de forma imprevista: estamos conectados, una mariposa mueve las alas aquí y ¿al otro lado, qué pasa? El que hace política debería saberlo, saberlo aún más; sin embargo, en estos tiempos, nuevos y desordenados, sucede que quien más lo sabe es la sociedad civil, o por lo menos una parte de ésta, y no los que ocupan posiciones de poder. Por ejemplo, una maestra escribe en la página web: De malestar, enajenación, aislamiento, debilidades sociales, a través de la implicación personal de much@s maestr@s, se ha ocupado la escuela; con resultados a veces excelentes y a veces no, pero ¿cuál sería la alternativa? Excluyendo algunos grupos de ideología católica, ¿quiénes llenarán aquel 'tiempo' que el Gobierno quiere quitar a la escuela? ¿El conserje? ¿La recién licenciada contratada a través de cooperativas, ya que así tiene un sueldo más bajo?

En la escuela donde trabajo nos hemos ocupado de muchos problemas, teniendo alumnos de instituto, de campamentos gitanos, de centros de acogida. Puede que no hiciéramos lo suficiente, y sin embargo, sin aquellas acciones (¿débiles?, ¿fuertes?) a través de las cuales intentamos afrontar las emergencias, su estado hubiera sido ahora mucho más grave. Claro que los recortes aumentarán rápidamente las entradas del Estado, pero ¿cuánto costará después remediar los problemas abandonados a sí mismos, que no se arreglan solos? ¿No estamos ya pagando por decisiones tomadas con anterioridad y para poner parches, dejando que sea la posteridad la que arregle los desastres? La sociedad se va al garete y ¿seguiremos aplazando la asunción de esta ruina como una herencia molesta de la que nadie quiere hacerse cargo? (…) Nunca oigo hablar de todos aquellos (y conocí muchos), y no son pocos, que hacen este trabajo con pasión, cargándose de muchas horas *gratis et amore dei,* ocupándose de los barrios degradados, sacando a los chicos de la calle, contrastando al crimen organizado, mostrando una alternativa y luchando toda la vida en contra de cosas de las que, después, se les acusa. Lo que el Gobierno quiere recortar debería potenciarse: contrarrestar la simplificación en la escuela, el pensamiento único, aquellas anestesias coloreadas que son los programas televisivos, mostrar una postura alternativa a la supina, pasiva, que fabrica el rebaño, la manada, haciendo que florezca aquella curiosidad que es la libertad, la inmensidad del pensamiento. Puede que nosotros, las maestras, no hiciéramos lo suficiente, ¿pero, quién lo hizo en Italia?.

Las palabras de las muchas maestras que escribieron estos meses, para decir que no estaban de acuerdo con las ideas del maestro único, de la abolición de las co-

presencias, de las clases puentes, son palabras de un idioma que aúna vida y pensamiento, afecto e investigación. Escribe Stefania: “Llevo 23 años como maestra de primaria, desde hace 3 empecé el largo recorrido de la adopción y puede que, en breve, sea también madre. Probablemente el niño, o la niña, que entrará en nuestra familia ya será grande e irá a la escuela, hablará otro idioma y el color de su piel será distinto al nuestro. (…) Ahora pienso en la escuela que podría encontrar y lo que predomina en mí es la preocupación y el temor a que esté ausente ese potencial emotivo presente en la espontaneidad de nuestro primer encuentro y en la autenticidad del primer contacto. Junto con la suya, imagino la soledad de muchos niñ@s que llegan desde otro lugar; pienso que él o ella, además de los obstáculos que deberá superar para aceptar dos nuevos padres, se encontrará en un ambiente que subraya a más no poder lo que es distinto, sin valorizar lo que es común: el ser un@s niñ@s que miran lo que los rodea, confiados en que alguien los pueda acompañar”.

Escribir nuestras razones es actuar. Hay que aprovechar este momento y decir lo que sabemos acerca de la escuela y de las necesidades de l@s niñ@s. Nosotros sabemos más que los políticos y también que los expertos, ya que llevamos viviendo mucho tiempo al lado de la infancia y hemos dedicado a la relación con ésta pensamiento y energía. En esta misma revista el editorial de diciembre de 2008, con título “En contra de las maestras, en contra de las madres, en contra de l@s niñ@s. Una reforma en contra de la obra femenina”, lleva la firma de una maestra de la escuela infantil, Laura Forlin: los editores y los periodistas que nos ceden espacios también están actuando por la escuela que queremos, debemos asumirlo y sentir que esas complicidades son valiosas, hay que reconocerlas y ponerlas en contacto con los gestos de los padres que están inventando y organizando momentos de fiesta, protesta y reflexión sobre el mundo de la educación.

A muchas les resulta más fácil contar oralmente, algunas saben hacerlo con arte, para otras escribir es un desafío y un deseo: ahora es importante tener como brújula la idea de que a través del lenguaje podemos sacar a la luz lo que creemos y lo que aprendimos de la infancia. La experiencia no es suficiente, dice Muraro, “es necesario tener conciencia de ella, si no la tiramos sin más; y tampoco la conciencia es suficiente, es necesario traducirla a la práctica, volverla costumbre (…) (pag. 9)”. Si no exageramos el poder del poder (pag. 24) – el poder de la instituciones, del ministerio, del dirigente escolar – y si introducimos en el juego de los intercambios de ideas nuestro saber, a través de gestos, palabras, ya estamos salvando nuestra

realidad del caos y de la perspectiva de la repetitividad sin esperanzas. Y después debemos pedir, requerir, el debate sobre el cambio en la escuela en el momento correcto; escribe Vita Cosentino: “El otro nudo político es que no se puede dejar solas a las maestras: siempre son necesarias nuevas mediaciones si lo que se quiere es cuidar este tesoro creado por ellas para toda la sociedad” (Existen cosas mejores que lanzar tuercas”, n. 88, marzo de 2009, “Via Dogana”, pag. 6).

Concluyo con las palabras de una anónima compañera que nos escribió; no quiso decir su nombre, sin embargo quiso decir su pensamiento. Nosotr@s que lo recogimos decimos ahora que muchas de nosotr@s lo subscriben, las maestras de esta perturbada, y perturbante sociedad italiana:

“En realidad, y para resumir, somos aquellas que os han enseñado a leer y escribir. Aquellas que han sido empujadas hacia la diversidad, en la trinchera – y sea bendecido el Señor – cuando todavía los “diversamente hábiles” eran llamados “minusválidos”. Aquellas que han alfabetizado a los extranjeros desde el primer día de su llegada. (…) Aquellas que no han podido quedarse a mirar sino que han sido arrastradas detrás, al lado y a veces por delante, por los cambios de la sociedad. Yo he sido maestra única, he hecho el aula de tarde, la jornada completa, las actividades integradoras, el módulo, el maestro prevalente… He evaluado con números, letras, anotaciones y comentarios. De los ministros que tienen la edad de los ex-alumnos quiero respeto, consideración y escucha porque en el respeto por la historia de la escuela está el respeto por la historia de un país y de su cultura. No somos todas “comunistas”, nosotras, las maestras. Es una falsedad electoral, un prejuicio, una noticia genérica, maligna y aproximativa. Intelectualmente deshonesta. Hemos “servido” bajo una mayoría de ministros democristianos, en una estructura rígida que induce a la obediencia y a la mediación más allá de las costumbres del “mundo”. Pero estamos atentas y vivas, no estamos acostumbradas a hablar de nosotras, pero sí estamos atentas a los detalles. Vemos mucho, sabemos mucho de las historias cotidianas de las familias y de la gente. Contribuimos a “hacer a los italianos”, no contribuiremos a deshacerlos”.

La palabra a las maestras, “Bambini”, 2009, número 4, pp. 6-8.

Traducción: Ana Ruiz y Loris Viviani

Roma Tre, l’aurora della politica

Federica Giardini, Valeria Mercandino, Roberta Paoletti

Con Valeria e Roberta abbiamo deciso di mettere per scritto alcuni pensieri dopo i tre mesi di intensa mobilitazione che ci hanno coinvolte all’università di Roma Tre. Abbiamo lavorato insieme a lungo, a cominciare dalle lezioni del corso il cui programma abbiamo deciso di modificare, per farlo diventare un momento di discussione sull’università e sui problemi che si stavano presentando. Ma, fin da subito, insieme al corso, si sono susseguiti i momenti di manifestazione per strada, il confronto con altri gruppi studenteschi organizzati, fino alla decisione di ritrovarsi ogni mercoledì in un gruppo di discussione seminariale.

RP: la spinta iniziale è stata la sensazione che c’era qualcosa da dire. Ciascuno/a era arrivata a un grado di esasperazione tale che ci ha spinte a muoverci. C’erano in circolo troppe parole a vanvera. Ricordo le brutte figure in Germania, quando mi chiedevano: ma come fate a votare ancora una persona del genere? Facevo forse parte di una minoranza, ma ho sentito la necessità e il dovere di esprimere il mio scontento. In fondo, credo che oggi esprimersi sia pensato soprattutto, se non soltanto, come un diritto, di cui poi si fa uso o meno. Si è persa la responsabilità che è invece legata a questo.

FG: una delle peculiarità di questo grande movimento sta nel fatto che hanno partecipato ragazzi e ragazze che non avevano avuto esperienze di politica organizzata fino ad allora. E infatti ci sono stati momenti di discussione, se non di tensione, tra chi aveva alle spalle questa esperienza e chi è andata riscoprendo insieme ad altri ed altre il significato di politica.

VM: Ricordo una delle prime assemblee che ha coinvolto tutti gli e le studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia. Hanno chiesto a me e a un mio compagno di presentarci sì, ma come quelli delle “lezioni alternative”. In quell’invito ho sentito che, al di là di un invito a partecipare, c’era la richiesta che ci identificassimo come chi partecipava alla mobilitazione, ma con una “spontaneità”, considerata forse poco politica o superficiale.

Per me, come per altre e per altri, mobilitarsi a partire dai problemi dell’università ha significato partire da un terreno conosciuto, di cui avevo esperienza e che dunque mi legittimava a parlare. Da lì poi è andato da sé affrontare problemi che riguardavano non solo l’università ma la società in cui viviamo.

RP: ad esempio, ci siamo rese conto che la mancanza di uno statuto dello/a studente rifletteva quel che ci stava capitando: si pensa poco a chi studia, ci sentiamo concepiti/e in un modo che non ci piace. La formazione universitaria, ci è diventato sempre più chiaro, è una formazione che ci permette di vivere in modo attivo e consapevole nel quotidiano. Non è né qualcosa di astratto, né qualcosa di strumentale (la sola e tanto decantata professionalizzazione), né tantomeno un ammasso di informazioni che dobbiamo solo incamerare. Insomma, potevamo finalmente pensare all'università come a uno dei luoghi della società. Essere partecipi ci ha messo subito a distanza dalla politica che gioca tutta sul potere demagogico della parola.

VM: Una parte importante di questa esperienza è stato toccare con mano, sperimentare, quanto la presa di parola insieme e di fronte ad altri ed altre, non sia così evidente. Intendo che ho sempre avuto la sensazione che mi fosse difficile "parlare in pubblico", ma in questi mesi mi sono accorta che è una questione più precisa e che coinvolge molti, ragazze e ragazzi. E' vero che per una ragazza ci possono essere delle difficoltà, una mancanza di abitudine, in più, se non addirittura l'idea latente: "tanto c'è qualcun*o* che lo dirà per me". Ma ho anche visto che molti ragazzi, quando si decidevano a prendere parola in assemblea, si rassicuravano con un testo già scritto.

RP: io però farei una differenza quando si tratta di prendere parola in assemblea. Mi pare che chi prende parola sia messa nella posizione di svantaggio di chi deve recuperare rispetto alla diffidenza di chi ascolta. Rimane che ho deciso di prendere parola, perché ce n'era bisogno. Stavamo facendo qualcosa di importante che doveva trovare voce.

FG: Però siete sempre state tra quelle che hanno curato la stesura dei testi che sono circolati.

VM: Ma i documenti sono nati da discussioni di gruppo. C'è differenza tra parlare in un gruppo e in assemblea, c'è un ritmo diverso. In assemblea sembra che tu debba esporre un comunicato lampo.

RP: infatti, per me parlare funziona meglio se ho un momento per me, quando si alterna tempo della parola e tempo dell'ascolto. C'è un modo di far politica che consiste nel portare a parola, a espressione, chi è lì, anziché imporgli una posizione passiva rispetto a chi ha già delle idee. Così chi parla non lo fa per mettersi al centro dell'attenzione, ma perché ha qualcosa da dire.

Questo modo, di ascoltare, almeno tanto quanto si parlava, è stato uno dei segni femminili di questo movimento. Dico femminile perché ho notato che i ragazzi erano inizialmente in difficoltà. Sembravano a proprio agio solo nel mettersi in una posizione di guida, tanto meglio se in solitaria.

VM: Un amico, in particolare, era sempre rapidissimo nel buttarsi subito a seguire l'idea del momento, senza fermarsi a riflettere. All'inizio non ci ascoltava nemmeno, quando gli chiedevamo di fermarsi a pensare, a discutere sul da farsi. Ma per noi la questione non era tanto muoversi contro, quanto sperimentare altri esercizi di mobilitazione, che poi si sono rivelati anche altre forme di vita. Ad esempio, ascoltare, avere cura dei singoli momenti di incontro, ha reso possibile ad altri di uscire dalla loro timidezza, fino a darci dei contributi significativi. I ragazzi, dopo quel primo disorientamento, hanno partecipato anche loro a questo ritmo. Uno, addirittura, ha talmente riconosciuto che questo modo veniva da noi ragazze, che ha proposto la nascita di un movimento maschilista.

FG: Credo ci siano gli elementi per dire che significato ha ora per voi l'esperienza di fare politica…

VM: tanto per cominciare, se la politica non è un'esperienza diretta e quotidiana, non c'è politica che tenga. Se io non faccio politica, non posso nemmeno poi pensare di essere rappresentata. Poi, nell'affrontare temi importanti, il sapere è diventato qualcosa che non è più scollato dalla vita: si può fare sapere e politica sulle emozioni, sulle relazioni. Si può parlare in termini filosofici di quel che ci tocca. In più ho la sensazione che questo luogo mi sia finalmente familiare, e io a lui. A volte mi fermano per chiedermi informazioni su quel che succede, vuol dire che stiamo lasciando un'impronta che altri e altre riconoscono.

RP: Questo atteggiamento femminile, che è stato accolto, ha permesso di rivedere la formazione e il sapere come un bene comune, che si genera attraverso la partecipazione, che è legato alle esperienze che facciamo insieme. Questo ci sembra il modo più efficace per sottrarlo alle logiche individuali e strumentali del mercato. Anche rivedere il rapporto tra docenti e studenti fa dell'università un luogo dove è possibile rielaborare e produrre, e non solo acquisire passivamente. Questo – soprattutto quando si tratta di filosofia – fa sì che sia un luogo di parola che già partecipa della società.

Valeria Mercandino studia filosofia all'università di Roma Tre, è stata tra le iniziatrici del S.A.P. – Seminario Autogestito Permanente

Roberta Paoletti, si è laureata in Filosofia della cultura nella stessa università, è stata tra le iniziatrici del S.A.P. – Seminario Autogestito Permanente

Da Via Dogana 88 marzo 2009

Roma Tres. La aurora de la política

Federica Giardini, Valeria Mercandino, Roberta Paoletti

Con Valeria y Roberta hemos decidido poner por escrito algunos pensamientos, después de tres meses de intensa movilización en la que participamos en la Universidad de Roma Tres. Trabajamos juntas mucho tiempo, empezando por las clases del curso cuyo programa decidimos modificar, transformándolo en un momento de discusión sobre la Universidad y los problemas que iban surgiendo. Sin embargo, desde el principio y paralelamente al curso, aparecieron los momentos de manifestación en la calle, la confrontación con otros grupos estudiantiles organizados, hasta llegar a la decisión de encontrarse cada miércoles en un grupo de discusión.

RP: el empujón inicial ha sido la sensación de tener algo que decir. Cada un@ había alcanzado un grado tal de exasperación que nos empujó a movernos. Circulaban demasiadas palabras sin orden ni concierto. Recuerdo la vergüenza en Alemania cuando me preguntaban: pero, ¿cómo podéis votar todavía a una persona así? Puede que perteneciera a una minoría, pero sentí la necesidad y el deber de manifestar mi descontento. Además, creo que hoy en día se considera la acción de expresarse sobre todo, si no exclusivamente, como un simple derecho que se puede utilizar o no. Se ha perdido la responsabilidad que, por otra parte, está íntimamente ligada a éste.

FG: una de las peculiaridades de este gran movimiento reside en la participación de chicos y chicas que, hasta el momento, no habían tenido experiencias de política organizada. De hecho hubo momentos de discusión, cuando no de tensión, entre l@s que tenían esa experiencia y l@s que iban descubriendo junto a l@s demás el significado de la política.

VM: recuerdo una de las primeras asambleas que reunió a tod@s l@s estudiantes de la Facultad de Letras y Filosofía. Nos pidieron, a un compañero y a mí, que nos presentásemos pero como los de las “clases alternativas”. En esa demanda percibí, más allá de la invitación a participar, la solicitud a que nos identificásemos como los que participaban en la movilización, pero con una “espontaneidad”, considerada poco política o superficial.

Para mí, como para l@s otr@s, movilizarse desde los problemas de la Universidad ha significado partir de un terreno conocido, del que tenía experiencia, lo que me

legitimaba a hablar. De esa forma ha sido automático enfrentarse, no sólo a los problemas de la Universidad, sino a los de la sociedad en la que vivimos.

RP: por ejemplo, nos dimos cuenta de que la ausencia de un estatuto de l@s estudiantes reflejaba lo que estaba aconteciendo: se piensa poco en los que estudian y nos percibimos concebid@s de una forma que no nos gustó. La formación universitaria, se nos ha hecho más evidente, es una formación que nos permite vivir la cotidianidad de una forma más activa y consciente. No es algo abstracto, ni algo instrumental (la mera y muy decantada profesionalización), ni un amasijo de información que sólo debemos asimilar. En breve, podíamos pensar por fin en la Universidad como uno de los lugares de la sociedad. La participación nos ha situado de forma inmediata distantes de la política que apuesta todo al poder demagógico de la palabra.

VM: una parte importante de esta experiencia ha sido tocar con la mano, experimentar, cómo tomar la palabra frente l@s otr@s no es tan evidente. Quiero decir que siempre he tenido la sensación de que me resulta difícil “hablar en público”, pero en estos meses me di cuenta de que es una cuestión clave y que toca a much@s, chicas y chicos. Es verdad que para una chica pueden existir algunas dificultades, como una falta de costumbre cuando no una idea latente: de todos modos habrá *alguno* que lo dirá por mí. Sin embargo, vi también a muchos chicos que, cuando se decidían a tomar la palabra, se encontraban más seguros leyendo un texto escrito.

RP: sin embargo, yo haría una diferencia cuando se trata de tomar palabra en una asamblea. Me parece que l@s que toman la palabra se sitúan en una posición de desventaja, porque tienen que superar la desconfianza de quienes escuchan. Quede dicho que decidí tomar palabra porque hacía falta. Estábamos haciendo algo importante que necesitaba encontrar una voz propia.

FG: sin embargo, siempre estuvisteis entre aquellas que cuidaron la redacción de los textos que circularon en las asambleas.

VM: Pero los documentos nacieron en las discusiones de grupo. Hay diferencia entre hablar en un grupo y en una asamblea, tienen ritmos distintos. En una asamblea parece que tengas que exponer un comunicado relámpago.

RP: de hecho, me sale mejor expresarme cuando tengo un momento para mí, cuando se alterna el tiempo de la palabra y el de la escucha. Existe una forma de

hacer política que consiste en llevar hacia la palabra, hacia la expresión, a los que asisten, en lugar de imponerle una posición pasiva respecto a l@s que ya tienen ideas. De esa forma quien habla no lo hace para lucirse, sino porque tiene algo que decir.

Esta forma de escuchar, tanto como la de hablar, ha sido uno de los signos femeninos de este movimiento. Digo femenino ya que inicialmente noté que los chicos tenían dificultad. Parecían a gusto sólo cuando se proponían como líderes, mejor si solitarios.

VM: por ejemplo, un amigo, seguía siempre la idea del momento, sin pararse a reflexionar. Al principio ni escuchaba cuando le pedíamos que se parara a pensar, a discutir sobre lo que había que hacer. Sin embargo, para nosotr@s el meollo de la cuestión no residía en moverse en contra, sino en experimentar otros ejercicios de movilización que, luego, se han revelado también otros estilos de vida. Por ejemplo, escuchar, cuidar cada momento de los encuentros, también ha logrado que otr@s pudieran salir de su timidez, hasta darnos contribuciones significativas. Los chicos, después de aquel primer momento de desorientación, también participaron con este ritmo. Uno incluso, ha reconocido hasta tal punto que esta forma surgía de las chicas, que propuso el nacimiento de un movimiento machista.

FG: creo que existen los elementos para explicitar el significado que tiene ahora para vosotr@s la experiencia de hacer política…

VM: para empezar, si la política no es una experiencia directa y cotidiana, no hay política que valga. Si yo no hago política, entonces no puedo pensar en que me representen. Además, al enfrentarse con temáticas importantes, el conocimiento se ha vuelto algo que ya no está despegado de la vida: se puede crear conocimiento y política sobre las emociones, sobre las relaciones. Se puede hablar en términos filosóficos de lo que nos toca. Por otra parte, me parece que este lugar, finalmente, me resulta familiar, y yo a él. A veces me paran para pedirme información sobre lo que está pasando, eso significa que estamos dejando una huella que l@s otr@s reconocen.

RP: Esta actitud femenina que ha sido adoptada, ha permitido volver a considerar la formación y el conocimiento como un bien común, que se genera a través de la participación, que está atado a las experiencias que hacemos juntos. Ésta nos parece la forma más eficaz para substraerlo a las lógicas individuales e instrumentales del mercado. También la revisión de la relación entre profesores y

estudiantes hace de la Universidad un lugar donde es posible re-elaborar y producir, y no sólo adquirir pasivamente. Esto – sobre todo cuando se trata de filosofía – hace que la Universidad se vuelva un lugar de la palabra que ya participa en la sociedad.

Valeria Mercandino estudia Filosofía en la Universidad de Roma Tres, ha sido una de las promotoras del S.A.P. – Seminario Autogestionado Permanente

Roberta Paoletti se ha licenciado en Filosofía de la Cultura en la misma Universidad, ha sido una de las promotoras del S.A.P. – Seminario Autogestionado Permanente

Desde Calle Aduana 88, marzo de 2009

Traducción: Ana Ruiz y Loris Viviani

C’e’ di meglio che tirare bulloni

Di Vita Cosentino e Alessio Miceli

Il primo settembre riaprono le scuole. Di solito è un giorno festoso, ci si incontra tra insegnanti con visi abbronzati e sorrisi non ancora tirati dallo stress, per ricominciare… Quest’anno no, è il giorno dello sconcerto. Con un colpo di mano della neoministra Mariastella Gelmini, entrano in vigore alle elementari, con un decreto legge, le nuove norme: “maestro unico”, ritorno al voto in condotta e al grembiulino. Tutto perfettamente in linea con i tagli di centotrentamila docenti previsti nella finanziaria Tremonti. Sui giornali, tranne alcuni, se ne parla poco, La “sinistra” balbetta. Il clima è pesante: sembra che non ci siano più energie da spendere nella lotta. La scuola “Iqbal Masih” di Roma indice una riunione e si ritrovano tutte, maestre e dirigente. Poi la segue un’altra, e un’altra ancora e cento altre. Dappertutto le maestre entrano in movimento. In un tempo rapidissimo *donne comuni*, le maestre, diventano *donne politiche*. Cominciano a prendere la parola pubblicamente, che è il cuore della politica. Poi tanto altro segue.

A Milano una vecchia femminista dell’autoriforma e un giovane insegnante delle superiori vanno alla prima titubante riunione cittadina del movimento. Quei due siamo noi che scriviamo, Vita e Alessio, e vogliamo, a due voci, ripercorrerne alcuni passaggi e porre questioni per l’oggi.

Vita. Ciò che è accaduto è di grande rilevanza politica, soprattutto in un momento in cui le categorie tradizionali sono in una crisi irreversibile e “la sinistra” è inconsistente. È emersa una nuova soggettività, quella delle maestre. Ha aperto strade. Sono state le prime a creare un vero e proprio *movimento politico.*

Ripercorrendo questi mesi intensi, in quella prima riunione, a Milano, con sorpresa ho sentito che ci trovavamo, senza neppure esserci consultati, in una straordinaria sintonia: profondamente dalla parte delle maestre, perché si facesse posto alla loro voce e si andasse oltre le consuete modalità politiche del movimento. Che io fossi in quella posizione era quasi scontato: sono anni che mi batto perché si riconosca il valore delle maestre. C’era un evidente contrasto: le maestre stavano lottando, riuscendo a fare tessuto attorno alle scuole, ma in quella sede tacevano; mentre a parlare erano quasi esclusivamente insegnanti maschi delle superiori, con la testa voltata all’indietro. Non potevo non aprire un conflitto. Ma tu? Cosa ti ha mosso?

Alessio. Mi sono semplicemente messo in ascolto. Ho frequentato le assemblee

pubbliche, come quella nella scuola elementare vicino a casa mia, e ho *sentito* il linguaggio di alcune maestre. Per esempio c'era la maestra Mariuccia, con un centinaio di genitori, che in un quarto d'ora è andata al cuore della sua esperienza. Ha raccontato della centralità dei bambini/e, attraverso le varie attività di studio, di laboratorio e di gioco costruite attorno a loro. Ha svelato "il mistero pedagogico" delle 3 maestre su 2 classi, incomprensibile ai più, come quel gruppo necessario per allargare i saperi e condividere le esperienze, contro l'idea di una maestra tuttologa e sola con 27 bambini/e nelle più diverse condizioni. Ha confrontato quindi il suo lavoro di oggi con la miseria del progetto governativo del domani. C'era, insomma, in questo racconto, la forza di alcune donne che hanno voluto quella scuola, poi definita di eccellenza a livello mondiale. Vi si riconosce una cultura della vita e dell'infanzia che diventa cultura del lavoro: di come stare in relazione, di come includere e promuovere la crescita, di come realizzare il benessere con i bambini/e. Una scuola nata dal basso, nelle città di maggior lavoro femminile, anche rispetto alla esigenza del tempo pieno. Dunque *una scuola di quelle donne portatrici di quella cultura*, non di tutte, e purtroppo non rappresentativa di un progetto sociale condiviso in Italia, come dimostra la velocità e la diffusa indifferenza con cui la si vuole distruggere.

Mi ha poi colpito il rapporto tra le maestre e il linguaggio di lotta, nelle assemblee pubbliche a Milano da settembre 2008 in avanti. Effettivamente le maestre non parlavano, circolava la rabbia per i tagli e la precarietà del lavoro ed il linguaggio corrente era tutto al maschile e molto muscolare, si parlava di "lotta, presidi, blocchi stradali, effetto bomba" e poi di "eventi"…

Il confronto tra questi due modi e mondi del linguaggio e delle relazioni mi ha spinto a parlare in assemblea, a cercare un gesto "dirompente", di quelli che possano sbloccare una situazione ed aprire a nuovi sviluppi. Ho detto che "potevamo anche andare a tirare i bulloni", che comprendevo quei sentimenti, ma che avevo sentito ben altri racconti della scuola, fatti da alcune maestre alle famiglie. E che l'intera società poteva riconoscersi nel racconto di quel rapporto con i propri bambini/e. E infine che Governo e sistema mediatico, in linea di massima, non avrebbero ascoltato altro che un vero rivolgimento del corpo sociale, una perdita secca di consenso presso le famiglie. Il fatto, poi, che fosse un uomo ad indicare questa preferenza per l'espressione politica delle maestre, credo risultasse efficace in quelle assemblee di stampo fortemente maschile.

Vita. Sì io penso che il tuo gesto sia stato di effettiva dirompenza e che le dinamiche nel movimento stiano cambiando. Si avverte da tanti piccoli gesti, ma

anche da grandi gesti come la redazione “La parola alle maestre” che Maria Cristina Mecenero ha costituito nel sito di ReteScuole per aiutare le colleghe a scrivere e a far pubblicare interventi e esperienze (ne parla in una lettera sull’ultimo numero di Via Dogana). Soprattutto si è creata un’attenzione nuova e diversa a ciò che alcune maestre pensano, dicono e fanno.

A questo processo credo abbia contribuito molto anche il film-documentario *L’amore che non scordo*, regia di Manuela Vigorita e Daniela Ughetta. La libreria delle donne di Milano lo ha edito in cofanetto, e arrivano richieste di acquisto da tutt’Italia. È stato proiettato in moltissime scuole e locali pubblici – e continua a esserlo – animando serate di discussioni molto intense. Io ho partecipato a numerose presentazioni e mi sorprendo ogni volta a vedere la potenza del simbolico, che è capace di far fiorire pensiero e intelligenza politica. Il film, mostrando alle maestre tutto il valore che hanno, attiva in loro il desiderio di esserci e di parlare. Non dobbiamo sottovalutare il fatto che il conflitto è anche, e molto, sul piano della rappresentazione della realtà. Abbiamo a disposizione la potenza della parola. Quando rimane vicino alla realtà e tocca qualcosa di vero, corre di bocca in bocca e fa tessuto di relazione che scatena energie. Nessuno ce la può togliere, ma è lotta. Il Governo ha dalla sua la potenza amplificatrice della televisione e di una buona parte della stampa, nonché sofisticate tecniche pubblicitarie manipolatrici della parola. Non posso dimenticare “il grande bluff” di dicembre quando hanno fatto credere che il “maestro unico” fosse stato ritirato. Ora che sono arrivati i regolamenti sappiamo che è tutt’altra storia.

Alessio. Ma io non posso non parlare della mia esperienza e ho a cuore l’intero percorso di crescita dei ragazzi/e. Se confronto il mio contesto a quello raccontato delle maestre in movimento, mi ritrovo abbastanza d’accordo con Giannina Longobardi, che definisce la scuola superiore “non difendibile così com’è”. Nella sua ultima relazione a Diotima, *Ordine di servizio*, Giannina argomenta con lucidità e passione la parabola discendente in atto: il disinvestimento nella scuola mascherato da autonomia scolastica, la tendenza alla sua aziendalizzazione e controllo gerarchico (con nuovi rapporti di lavoro ed organi collegiali), la riduzione degli spazi e tempi di relazione tra docenti, la crescente distanza dal disagio degli adolescenti soprattutto maschi… E vi si potrebbero aggiungere gli alti “tassi di dispersione” cioè quel 30% di adolescenti che abbandonano la scuola (o per meglio dire ne sono abbandonati) prima dei 18 anni, l’ambivalenza rispetto all’integrazione dei ragazzi/e migranti, lo scollamento tra scuola superiore e cultura del lavoro.

E’ un quadro a tinte cupe, che mi fa pensare alla differenza di acquisizioni tra i vari

ordini di scuola e, ancora a monte, alla mancanza di una volontà politica diffusa, di un progetto organico di scuola che sappia rispondere in modo inclusivo alla frammentazione di questa società. Come se alcune maestre avessero voluto e realizzato la scuola che oggi conosciamo *nonostante* la società in cui abitiamo e altri ordini di scuola no.

Perciò mi preme rimettere in circolazione le energie che io ho incontrato anche nella scuola superiore e le parole per dirle. Una parola chiave rimane per me *l'autoriforma*, che io ho conosciuto come assunzione soggettiva di ogni questione vissuta a scuola e poi come restituzione in pubblico delle nostre esperienze tra docenti, ragazzi/e, genitori, varie realtà del territorio. La scuola come un luogo di continua tessitura della comunità. L'altra parola per me importante, che riprendo dal mio amico e collega Maurizio Giannangeli, è *la pluralità* all'interno dell'intero sistema scolastico. L'idea, che non sto qui ad argomentare, è che i diversi modi di fare la scuola possano convivere, anziché portare alla reciproca svalutazione e alla paralisi. E infine, la cornice della *istruzione come bene comune*, fruibile da tutti/e, può forse raccogliere quei significati che oggi la scuola pubblica non riesce più (e forse non vuole abbastanza) garantire nel suo complesso.

Vita. Tu hai ragione a riproporre l'autoriforma. Anche altri hanno avuto questa idea. In questo momento io individuo due direzioni possibili che possiamo percorrere per tentare di vincere una partita difficile. Come sanno bene le maestre più avvertite, in gioco c'è molto, che ha a che fare col senso stesso della civiltà nel nostro paese. E con ciò che le donne vi portano. Soprattutto in tempi di crisi economica, quando è meglio concentrarci su ciò che è essenziale. Lo snodo è che si riconosca da parte maschile che l'attuale qualità della scuola elementare è stata creata/inventata dalle maestre, da donne. Nel movimento, a Milano, comincia a essercene consapevolezza. In un testo che corre in internet, "Rane bollite", Michele Corsi dice: "Speriamo che prima o poi qualcuno scriva che il miglior modello pedagogico che l'Italia abbia conosciuto, la scuola a tempo pieno, è stato inventato fuori dai corsi universitari, dalle maestre diplomate, da loro è stato sviluppato e arricchito, e da loro è stato eroicamente difeso con le unghie e con i denti.". Oggi invece per diventare maestre bisogna andare all'università, e Michele continua: "Chissà con che faccia tosta, razza di baroni bolliti, insegnerete alle nuove generazioni di insegnanti come si fa scuola ai bambini". Trarre le conseguenze di questa nuova consapevolezza rimette in discussione molto di quello che comunemente si pensa e si crede.

L'altro nodo politico è che le maestre non possono essere lasciate sole: ci vogliono

mediazioni sempre nuove se si vuole custodire questo tesoro da loro creato per la società tutta. Anche di questo nel movimento c'è una consapevolezza amara, come quando in internet Simonetta Salacone, Dirigente della scuola "Iqbal Masih" chiede: "Ci sono ancora spazi perché, in questo Paese così povero di speranze e di attenzione alle tematiche essenziali per la vita civile, qualcuno fra gli intellettuali, gli opinionisti, i 'maitre à penser' possa recepire la gravità di quanto si sta compiendo per il futuro dei bambini, della cultura, della società?"

È su questo che ora le maestre in movimento vogliono essere ascoltate.

Da Via Dogana 88, marzo 2009

Existen cosas mejores que lanzar tuercas

De Vita Cosentino y Alessio Miceli

El primero de septiembre las escuelas vuelven a abrir. Éste es, normalmente, un día de fiesta, los maestros vuelven a verse con las caras morenas y las sonrisas, todavía no estiradas por el estrés… Pero este año no, es el día del desconcierto. Con un golpe de mano de la neo-ministra Mariastella Gelmini, entran en vigor en la escuela primaria, con un decreto ley, las nuevas normas: el "maestro único", el retorno a la nota de conducta y el delantal. Todo perfectamente en línea con el recorte de ciento treinta mil maestros previstos por la ley económica Tremonti. En los periódicos, excluyendo a algunos, se habla poco de esto y la "izquierda" tartamudea. El clima es pesado y parece que ya no haya energías que gastar en la lucha. La escuela *Iqbal Masih* de Roma llama a un encuentro y acuden todas, maestras y dirigentes. Luego otra, después otra más y cien más. Por todas partes las maestras se ponen en movimiento. En muy poco tiempo *mujeres comunes*, las maestras, se vuelven *mujeres políticas*. Empiezan a tomar públicamente la palabra, que es el corazón de la política. Después, mucho más se pone en marcha.

En Milán, una vieja feminista de la *autoriforma* y un joven maestro de las escuelas superiores acuden al primer y titubante encuentro del movimiento en la ciudad. Estos dos, Vita y Alessio, somos los que estamos escribiendo y queremos, a dos voces, volver a repasar algunos momentos y proponer una serie de cuestiones para la actualidad.

Vita. Lo que ha acontecido tiene una gran relevancia política, sobre todo en un momento donde las categorías tradicionales están implicadas en una crisis irreversible y la "izquierda" se ha vuelto inconsistente. Ha emergido una nueva subjetividad, la de las maestras. Ha abierto caminos. Han sido las primeras en crear un verdadero movimiento político.

Volviendo a esos meses intensos, en aquella primera reunión en Milán, me he sorprendido al percibir que nos encontrábamos, sin haberlo discutido, en una sintonía extraordinaria: definitivamente al lado de las maestras, para que se oyera su voz y se proyectara más allá de las usuales formas políticas del movimiento. Que yo me encontrara allí se daba por descontado: llevo años batiéndome para que se reconozca el valor de las maestras. Sin embargo, había un contraste evidente: las maestras estaban luchando, logrando crear un tejido social alrededor de las escuelas, pero en aquella ocasión callaban; hablaban casi exclusivamente docentes

hombres de las escuelas superiores, con la cabeza vuelta hacia atrás. Yo no podía abrir un conflicto. ¿Pero, y tú? ¿Que fue lo que te impulsó?

Alessio. Simplemente me puse a escuchar. Participé en las asambleas públicas, como aquella en la escuela primaria al lado de mi casa, y *sentí* el habla de algunas de las maestras. Por ejemplo, la maestra Mariuccia, con un centenar de padres, que en un cuarto de hora llegó al corazón de su experiencia. Habló de la centralidad de l@s niñ@s, a través de las distintas actividades de estudio, de laboratorio y de juego. Desveló "el misterio pedagógico" de las 3 maestras para dos clases, incomprensible para los demás, como el grupo necesario para ampliar los conocimientos y compartir las experiencias, oponiéndose a la idea de la maestra sola y sabelotodo con 27 niñ@s de perfiles muy diferentes. Comparó entonces su trabajo actual con la miseria del proyecto gubernamental de mañana. En ese relato latía la fuerza de algunas de aquellas mujeres que habían querido aquella escuela, a la que calificaron de *excelencia* a nivel mundial. En ese relato se puede reconocer una cultura de la vida y de la infancia que es también cultura del trabajo: cómo establecer relaciones, cómo incluir y promocionar el crecimiento, cómo lograr el bienestar con l@s niñ@s. El relato de una escuela surgida desde abajo, en la ciudad con el más alto porcentaje de trabajo femenino, respetando también las exigencias que comporta la jornada completa. *Una escuela de aquellas mujeres portadoras de aquella cultura*, no de todas, y que, desafortunadamente, no es representativa de un proyecto social compartido en Italia, como demuestran la velocidad y la indiferencia con la que se la quiere destruir.

Me ha impactado, en las asambleas públicas en Milán desde septiembre de 2008, la relación entre las maestras y la jerga de la lucha. De hecho las maestras no hablaban, lo que se escuchaba era la rabia hacia los recortes y la precariedad del trabajo y el lenguaje que se utilizaba era todo masculino y muy bélico, se hablaba de "lucha, presidios, bloques de carreteras, efecto bomba" y después de "eventos"…

Fue la confrontación entre estas dos formas y mundos del lenguaje y de las relaciones, lo que me empujó a tomar la palabra en la asamblea, buscando ese gesto "disruptivo", de los que pueden desatascar una situación, abriendo nuevas posibilidades de desarrollo. Dije que "también se hubiera podido ir a lanzar tuercas", que entendía aquellos sentimientos, pero que había oído otros relatos sobre la escuela, contados por algunas de las maestras a las familias. Y que toda la sociedad podía reconocer en esos relatos la relación con l@s propi@s niñ@s. Y, finalmente, que el Gobierno y el sistema mediático, sobre todo, no habrían

escuchado otra cosa que no fuera una convulsión del cuerpo social, una pérdida directa del consenso de las familias. Además, el hecho de que fuera un hombre el que señalaba la expresión política de las maestras como preferente, puede que resultara eficaz en unas asambleas decididamente masculinas.

Vita. Sí, yo creo que tu gesto ha sido de efectiva disrupción y que las dinámicas en el movimiento están cambiando. Se percibe en muchos detalles, pequeños y grandes, como la redacción de "La palabra a las maestras" que Maria Cristina Mecenero ha colgado en la página Web de *ReteScuole,* para animar a las compañeras a escribir y publicar sus intervenciones y sus experiencias (como escribe en el último número de *Via Dogana*). Se ha creado sobre todo una nueva y distinta atención hacia lo que algunas maestras piensan, dicen y hacen.

Además, creo que ha contribuido mucho a este proceso la película-documental *El amor que no olvido*, de Manuela Vigorita y Daniela Ughetta. La librería de las Mujeres de Milán lo ha sacado a la venta y les han llegado pedidos de toda Italia. Ha sido proyectado – y lo sigue siendo – en muchísimas escuelas y lugares públicos, animando las noches con discusiones muy intensas. Acudí a numerosas presentaciones y siempre me sorprendía viendo la potencia de lo simbólico, cómo sabe hacer florecer el pensamiento y la inteligencia política. La película, retratando a las maestras con todo el valor que tienen, activa su deseo de estar presentes y de hablar. No debemos infravalorar el hecho de que el conflicto se da también, y mucho, en el plano de la representación de la realidad. Tenemos a nuestra disposición la potencia de la palabra. Cuando ésta permanece cerca de realidad y toca algo verdadero, corre de boca en boca y crea un tejido relacional que desata energías. Nadie nos la puede quitar, pero comporta una lucha. El Gobierno, por su parte, tiene la potencia amplificadora de la televisión y de buena parte de la prensa, además de sofisticadas técnicas publicitarias manipuladoras de la palabra. No puedo olvidar "el gran *bluff*" de diciembre, cuando hicieron creer que la imposición del "maestro único" había sido retirada. Ahora que nos han llegado las nuevas reglamentaciones sabemos que la historia ha sido otra.

Alessio. Pero yo no puedo hablar sólo de mi experiencia y, además, tengo mucha consideración a todo el recorrido de crecimiento de l@s chic@s. Si comparara mi contexto con el relatado por las maestras en movimiento, estaría bastante de acuerdo con Giannina Longobardi, cuando dice que la escuela superior "no es defendible a causa de su estado". En su última relación a *Diotima*, *Orden de Servicio*, Giannina argumenta con lucidez y pasión la parábola decadente en acto: la desinversión en la escuela disfrazada de autonomía escolar; la tendencia a la

mercantilización y al control jerárquico (con nuevas relaciones de trabajo y órganos colegiales); la reducción de los espacios y de los tiempos de relación entre docentes; la creciente brecha hacia el malestar de los adolescentes, sobretodo el de los chicos… Se podrían añadir también los altos "índices de dispersión", o sea, el 30% de adolescentes que abandonan la escuela (o, mejor dicho, son abandonados por ella) antes de los 18 años; la ambivalencia hacia la integración de l@s chic@s migrantes y la creciente distancia entre escuela superior y cultura del trabajo.

Es un cuadro oscuro, que me hace pensar en la diferencia de adquisiciones entre los diversos órdenes de escuela y, más a la raíz, en la extendida falta de voluntad política, de un proyecto orgánico de escuela que sepa responder de forma inclusiva a la fragmentación de esta sociedad. Es como si algunas maestras hubiesen querido y realizado la escuela que hoy conocemos *a pesar* de la sociedad en la que vivimos, mientras que otros órdenes de escuela no quisieron.

Por este motivo quiero poner en circulación las energías, y las palabras para expresarlas, que también encontré en la escuela superior. Una palabra clave sigue siendo para mí la *autoriforma*, que yo conocí como asunción subjetiva de cada cuestión vivida en la escuela y, después, como restitución al público de nuestras experiencias entre docentes, chic@s, padres y distintas realidades en el territorio. O sea, la escuela como lugar de continua construcción de la comunidad. Otra palabra, que para mí es importante y tomo prestada de mi amigo y compañero Maurizio Giannangeli, es la *pluralidad* en el interior de todo el sistema escolar. La idea, que aquí no argumentaré, es que las diversas formas de hacer escuela pueden convivir en lugar de conducir a la recíproca devaluación y a la sucesiva parálisis. Y, finalmente, el marco de la *instrucción como bien común*, abierto a tod@s, podría recoger aquellos significados que, hoy en día, la escuela ya no logra (y puede que no quiera lo suficiente) garantizar en su conjunto.

Vita. Tienes razón en proponer la *autoriforma*. Otros también han tenido esa misma idea. En este momento yo encuentro dos direcciones posibles que podemos recorrer para intentar ganar un partido difícil. Como bien saben las maestras más avispadas, lo que hay en juego es mucho y tiene que ver con el sentido mismo de la civilización en nuestro país. Y con lo que las mujeres aportan a éste. Sobre todo en tiempos de crisis económica, cuando es mejor concentrarse en lo esencial. El desenlace reside en que la parte masculina reconozca que la calidad actual de la escuela primaria ha sido creada/inventada por las maestras, por las mujeres. En el movimiento, en Milán, se empieza a tener esa conciencia. En un texto que circula por internet, "Ranas Cocidas", Michele Corsi dice: "Esperamos que en algún

momento alguien escriba que el mejor modelo pedagógico que Italia haya conocido nunca, la escuela a jornada completa, ha sido inventado fuera de los cursos universitarios, por las maestras diplomadas, y por ellas ha sido desarrollado y enriquecido, y por ellas ha sido defendido heroicamente con uñas y dientes". Hoy para ser maestra hay que ir a la universidad, y Michele sigue: "A ver con qué cara, especie de barones cocidos, enseñareis a las nuevas generaciones de docentes cómo se trabaja en la escuela con l@s niñ@s". Derivar las consecuencias de esta nueva conciencia vuelve a poner en discusión mucho de lo que comúnmente se piensa y se cree.

El otro nudo político es que no se pueden dejar solas a las maestras: siempre son necesarias nuevas mediaciones si lo que se quiere es cuidar este tesoro creado por ellas para toda la sociedad. En este movimiento existe también una amarga conciencia, como cuando en internet, Simonetta Salacone, Dirigente de la escuela *Iqbal Masih* pregunta: "¿Existen todavía, en este país tan pobre de esperanzas y de atención a las temáticas esenciales para la vida civil, alguien entre los intelectuales, los cronistas, los *maitre à penser* que pueda percibir la gravedad de lo que se está haciendo para el futuro de l@s niñ@s, de la cultura, de la sociedad?"

Es sobre eso que ahora las maestras en movimiento quieren ser escuchadas.

Desde Via Dogana 88, marzo de 2009

Traducción: Ana Ruiz y Loris Viviani

A escola

Escola é...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda
que alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois,
descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade, é criar ambiente de
camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire