La apertura de nuevos debates educativos: ¿para cambiar o para negar el cambio?

Benjamin Zufiaurre Goikoetxea,
Catedrático de Universidad, Didáctica y Organización Escolar
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadía – 31006 Pamplona
(+34) 948 169 484

Yolanda Alonso-Martirena
Profesora Sustituta de Docencia, Didáctica y Organización Escolar
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadía – 31006 Pamplona
(+34) 948 169 205

Resumen

Las escuelas públicas, en su acepción primigenia, debían servir para preparar a las elites gobernantes en tiempos en los que, pocos hombres -y menos mujeres-, se revestían de autoridad en la *esfera pública*. Fue tiempo después que la extensión de los derechos ciudadanos y las nuevas formas de representación en el ejercicio político marcaron la aspiración por una "*escolarización pública de calidad*". En este punto, los Estados pasan a invertir en escuelas en formatos diferenciados, según países, y según circunstancias y requerimientos de desarrollo, mientras la ciudadanía toma decisiones sobre qué rol debe jugar en la organización de una sociedad democrática.

Palabras clave: Infraestructuras de la escolarización, Educación como servicio público, Calidad Social, Multiplicación de demandas escolares.

Abstract

Public school -in its original form- was to prepare governing bodies, in a time when a few men –and less women- had options in the "public sphere". Time later, the expansion of the rights of citizens, and the search of new forms of representation and political action, pushed States to invest in quality public schooling in order to improve society as a service. However, this organizes differently depending on the circumstances and/or requirements, which define development. In addition, citizens, have the right to play an active role in the organization of democratic societies.

Key words: Infrastructures of Schooling, Education as a public service, Social Quality, Flood of school demands.

Introducción. Las infraestructuras de la escolarización: Un mundo de controversias

La escolarización como fenómeno toma forma allá por el siglo XVI asociada a unos regímenes de poder y de autoridad al amparo de un léxico y unos términos: *clase, programa de estudios, syllabus, catequesis, curriculum, didáctica*… [1] que, en unos u otros lugares, tiempos, o formatos-, condicionan la ordenación de las prácticas educativas según las circunstancias que regulan las claves del funcionamiento escolar en cada contexto particular (Hamilton y Zufiaurre, 2014, 7). Sin embargo, las implicaciones en relación al alcance y la medida bajo la que se categorizan unos y otros términos, no han sido nunca estables en el tiempo, porque adquieren un significado, a menudo equívoco, por las interpretaciones aleatorias que subyacen a los usos del lenguaje y por las inercias que se van acomodando en las prácticas educativas.

El principal objetivo de la escuela medieval, era extender la producción de maestros de escuela, de abogados, de comerciantes, y otros: -todos varones-. Cinco siglos atrás, la función de la escuela medieval era contribuir a la administración del desarrollo político y los modos de gobierno de una época. Y bajo estas claves, la escuela va tomando un rol en la distribución de la experiencia humana que se reafirma, en especial, en las ciudades comerciales medievales que se abren al mercado de los oficios, unos u otros gremios y las estructuras comunitarias asociadas. Es así como las escuelas se convierten en fermento de ideas y de regulaciones que van a referenciar la disposición de unos recursos, y la formalización de unas tareas, y que van a posibilitar, también, organizar la evolución en clave de mejor, o peor, manejo de la igualdad y el progreso, o también, en clave de mejor, o peor, distribución de la diferencia y la desigualdad (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 1-57).

La secuencia que sigue a todo esto, es que las infraestructuras de la escolarización [2], y su desarrollo en el tiempo, el lugar, y el/los saber/es hacer, han estado siempre cuestionadas por controversias que se suelen despertar por juegos de fuerzas entre estamentos implicados en la realidad de lo escolar (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 11-12), que está sujeta a diferentes intereses, y también, a unos conflictos religiosos y políticos que acostumbran a emerger. Pero esto que debe

suceder siguiendo un orden de la secuencia, y de los hechos, se puede también interrumpir y alterar por iniciativas de reforma, y por propuestas que se introducen para derivar a cambios en el orden de las cosas por presiones externas, las cuales, lamentablemente, no acostumbran a considerar cómo son y pueden ser las realidades educativas y escolares.

En el mientras tanto, y además, lo que también deriva, es que procediendo así, a la orden de lo que se dictamina, se desconsideran otras iniciativas cuya aspiración es abrir nuevos caminos, nuevas prácticas, y nuevas ideas. La escolarización moderna es consecuencia, y secuencia, de unos juegos de fuerzas que empujan a favor de los cambios, mientras las inercias que la fenomenología escolar arrastra, representan una herencia que recibe de unas prácticas que son el contrapunto, y la consecuencia, de la historia anterior. Y esto debe justamente balancearse tratándose de ir más allá, porque aquellas formas de regulación que refieren acciones del pasado que se transfieren de generación en generación como implícito de la escolarización moderna, no pueden cerrar los caminos al cambio.

Las diferentes *infraestructuras escolares,* y los regímenes de escolarización consecuentes, se han ido perfilando en sus diversas variantes al formatearse como fenomenología post medieval. Así lo fue en sus orígenes, en las confluencias que se establecieron con el pensamiento clásico y su relación con la sociedad civil (Edwards, 2004, 6) tratándose de preparar a las “elite” del futuro. Y lo fue también en tiempos de deslizamiento del feudalismo al capitalismo, bajo el influjo del Renacimiento y la Reforma. Y nuevamente lo fue, en tiempos de la Ilustración, mientras se abría el camino a la escolarización de masas apoyándose en ideas y en realidades emergentes del siglo XIX. El siglo XIX, fueron tiempos en los que el significado y sentido de la *esfera pública*, se contemplaba en un ámbito restringido [3]. Y las ideas y las realidades emergentes el siglo XIX: -cuando *se consagra la escolarización elemental obligatoria* bajo un marco anunciado por Adam Smith (1776)- se acomodaron después, a los requerimientos de desarrollo de la industrialización, al impulso del racionalismo científico, al despertar del laicismo, a la transferencia del destino humano de la Iglesia al Estado, todas ellas sujetas a evidenciadas diferencias entre posicionamientos religiosos: protestantes, calvinistas y católicos, cuanto menos en Europa. Primaba transmitir una “doctrina”. El siglo XXI, las prioridades son otras, y el pragmatismo en el manejo de lo escolar, va por otros derroteros que tienen más que ver con los requerimientos de adaptación para sujetar el cambio y la evolución.

Claves de la modernización educativa

Las diferentes versiones de escolarización que se fueron movilizando los siglos XIX y XX, discurrieron en paralelo al desarrollo de diferentes versiones de “escuela nueva” con diversas orientaciones metodológicas para movilizar opciones de actuación escolar diferenciadas, que ofrecían diferentes matices sobre la concepción del desarrollo y las propuestas de acción y de actuación educativa. Y es así que, ya desde el siglo XIX, la escolarización ha sido un testigo de los pleitos, las tribulaciones, el éxito, el fracaso y la sofisticación de la modernidad. Dos largos siglos atrás, la escolarización elemental se fue generalizando progresivamente para todas y todos, en unos y otros lugares [4]. Y es por entonces que los manuales y los textos -codificados bajo unas marcas, unos intereses y unas ideologías- comenzaron a circular, más allá del latín, en unas y otras lenguas: -lo que podríamos resumir como una *primera acción globalizadora*-. Ya después, a finales del siglo XIX y principios del XX, se abrió el debate sobre los “*principios cardinales de la escuela secundaria”* en los USA [5], que no difería tanto como debate, de lo que más recientemente se defiende como el mito de la “formación dual” para acomodar unas prácticas a los usos pragmáticos del saber ejercer como aprendiz, no tanto ni así pensante.

La aspiración de las propuestas a debate eran, por aquél entonces, reformular la educación secundaria en un *doble formato* para universalizar su alcance. Mientras tanto y, en paralelo, se aspiraba a diseccionar las deficiencias y déficits del formato de triple trayectoria escolar vigente por entonces [6]. Se trataba de caracterizar algo así como una opción curricular “*Secundaria Moderna*”, con similitudes por cuanto a aspiraciones en unos y otros lugares. Y con esto, se pretendían encaminar trayectorias escolares favorables a la inclusión, la socialización y el progreso, mientras que también, dar un sentido funcional a la educación bajo requerimientos de una *Escuela Común y diferenciada*. En los USA, este debate discurría en paralelo a los debates abiertos por John Dewey (1889, 1915, 1916) sobre educación y democracia: un rico debate de doble calado: formación para la democracia y capacitación diferenciada para el ejercicio laboral industrial. Pero hoy son otros tiempos, porque los requerimientos para preparar una mano de obra y para preparar a la ciudadanía del mañana, difieren bastante.

Dos siglos después de la *expansión* de la *escolarización de masas*, un siglo después de la apertura a *discusión abierta* en relación a *la educación secundaria*, en un mercado y un mundo globalizado, la deriva hoy es un nuevo salto, esta vez

posiblemente al vacío; porque lo que se constata es que hoy la/s realidad/es que condicionan la educación escolar se ignoran, cuando sin lugar a duda, contribuyen a enmarcar las circunstancias históricas, culturales, políticas y económicas que han caracterizado el desarrollo de la fenomenología escolarizadora en el tiempo. Y dando constancia de esto por las evidencias que existen, lo que también es cierto es que, en la arena de la educación y de la escolarización, los últimos sesenta y más años, entran en circulación excesivas iniciativas de Reforma que han conducido a demasiada confusión. Toca así pues rebobinar y reordenar este entorno de confusiones, porque son las aspiraciones de favorecer a los favorecidos, y excluir a los excluidos, o cambiar para que todo quede igual, las que resumen la constante reformista contemporánea que ya Lundgren (1982) -desde su experiencia en entornos escandinavos- refería con claridad. Según sostiene Lundgren (1982), reformar por principio ha contribuido a cerrar el camino a otras alternativas con mayor visión de futuro; y según él, también, optar por tanto reduccionismo cierra los caminos al cambio.

En este punto, encaja volver a recordar que son las *infraestructuras de la escolarización*, tal cual acotadas en el tiempo, las que han posibilitado caracterizar algunas ideas fundacionales que han marcado el desarrollo de las prácticas educativas en su discurrir. Véase: salvación humana, progreso social, diferencias individuales, liderazgo educativo, desarrollo potencial humano, aspiraciones en relación a la crianza… (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-159). Y son *estas infraestructuras*, las que han ido conformando, mientras que posibilitando, la apertura de caminos relevantes en la práctica educativa que van dejando una impronta particular. Véase: los sistemas alfanuméricos de grabación y de registro, la elaboración de manuscritos, los diseños de escuelas, de las clases y otros espacios, los libros de texto y otros materiales, los pupitres, el lenguaje de las y los educadores… Sin embargo, pocos de los elementos básicos en su funcionamiento han sido tan acertados como debieran, y pocos han podido garantizar la eficacia aparentemente prevista. Y, además, cada *infraestructura* ha coexistido con otras en su desarrollo, mientras unas y otras han interferido entre ellas.

La historia de la educación, y de la escolarización, ha sido algo así como un coctel diverso, no de épocas trazadas en sucesión, sino una síntesis accidental de elementos que derivan de cómo interactúan las diferentes *infraestructuras* de la educación, quizás latentes y amorfas, pero también fluidas y transitorias. Así lo fue cuando se caracterizaron los principios del humanismo, y lo fue también con el salto a las humanidades, al republicanismo, a la escolarización de masas…, hasta los

nuevos y últimos saltos evolutivos que enlazan con el desarrollo de la globalización, la apertura a los sistemas de mercado que todo lo pueden y manejan; y la apertura, también, a los nuevos sistemas de auditoría y de rendición de cuentas que redundan en una evidenciada auto justificación del quehacer, que bien podrá acarrear la reducción de los costos educativos, pero que tergiversa el significado y el sentido de la educación como servicio para que la ciudadanía pueda progresar (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 12-40).

Algunos debates inconclusos en el desarrollo de la fenomenología escolarizadora

La historia de la educación no es una secuencia de episodios, o de iniciativas, sino más bien el análisis de los procesos de cambio y de la evolución en toda su complejidad. Es una síntesis circunstancial de diferentes elementos, ideas y prácticas, ligadas de una u otra forma y que, consciente o inconscientemente, derivan de la educación, de la escolarización, y de las instituciones sociales de gobierno, religiosas, y otras, implicadas en su desarrollo. Las prácticas primarias se han podido traducir como formas tradicionales de organización, mientras la educación y la escolarización se han podido constreñir por unas narrativas que refieren nuevos marcos que reemplazan, sin verdaderamente hacerlo, a otros, cuando en realidad se superponen. La transferencia de la educación a la vida pública, el salto adelante del antiguo cobijo religioso escolarizador, no ha anulado el alcance, y/o la intromisión, de los referenciales religiosos en la vida pública o, en este caso también, en la escuela como servicio público para todos y todas. Antes bien, ha incidido en consagrar una red doble: pública y privada, que hoy resulta difícil de romper, cuando toca hacerlo, porque la doble red favorece la selección y la diferenciación.

La doble red, que tanto se dice hay que mantener, y sostener, por premisas de libertad de elección y de desarrollo democrático, quizás encaja mejor en un formato de opciones metodológicas y formas de trabajo diferenciadas en clave de estilos y de percepciones de ser, de vivir y de actuar en consecuencia. Pero, lo que no se puede sostener sin embargo -en unos tiempos en los que todo está disponible on-line- es que se sigan sosteniendo los conciertos o subvenciones, para auspiciar la desigualdad y la injusticia social que heredamos, y que no queremos cambiar.

En el desarrollo de la escolarización en el tiempo, ha categorizado esto de forma clara. Véase el significado primigenio de: “público” que se formaliza allá por el siglo

XVI. Aquello que daba valor a lo “público” era perseguir unos objetivos “públicos”; y las escuelas independientes de “elite” británicas – Eton (1440), Harrow (1572)- se identificaban como públicas porque preparaban a aprendices -varones- para la vida pública (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 22-26), para el ejercicio de poder en gobiernos nacionales, regionales, locales, cívicos, u otras. La diferenciación pública/privada -estatal o sostenida por, y decidida por, instituciones que promueven la diferenciación: algo bien evidenciado en el contexto español-, es una tergiversación del hecho de que no hemos llegado a entender el significado y sentido de lo “secular” en nuestra percepción de la vida. La permuta que se hace de la idea y práctica de “salvación humana” -una *infraestructura* de la escolarización de larga historia- es pobre a tal efecto y poco sostenible en tiempos de globalización. Los criterios de funcionamiento escolar públicos y privados, sostenidos bajo un paraguas de financiación de los Estados, no suelen ir acompañados de unos modos de funcionamiento colegiado y participado, ni tampoco de un rendimiento públicamente justificable que respete la calidad del desempeño de las/los profesionales. Lamentablemente vivimos en sociedades en las que faltan mecanismos de ajuste y de contraste desde lo que hay.

Del mismo modo, y más reciente en el tiempo, la *idea y práctica de convivialidad* a través de las escuelas, que defendía Ivan Illich (1975, 1979a, 1979b), hace más de cincuenta años, tampoco encaja desde una previsión de futuro. Los años 1960 y 1970, eran tiempos de consenso de postguerra (Jones, 1983), y cualquier cambio que se proponía, tenía sentido desde la previsión de superar aquellas circunstancias que habían provocado dos guerras mundiales. Deshacer la escolarización, como sistema anclado en supuestos que habían conducido a una debacle, tenía un significado y un sentido, porque había que construir algo nuevo, y se podía y debía hacer. Véase, las manifestaciones contra la guerra de Vietnam, el movimiento hippie, los Foros antiglobalizadores…, que reivindicaban nuevos tiempos. Podía hacerse casi de todo. Pero años después, todo falló, todo se ha tecnocratizado, el mercado de consumo se ha tragado cualquier iniciativa de cambio, la política ha perdido su originalidad y capacidad de cambio, y el neoliberalismo rige los destinos del “mundialismo”, no así del practicismo de lo “glocal” para su oportuno desarrollo.

Con el neoliberalismo como estrategia global única, la política de títeres al servicio de la acumulación de prebendas para algunos y, al coste de la marginación de muchos más, se niega la evolución, y diríase que también el progreso. Hoy no son tiempos de oferta pública para “los más”, y de menor calidad, y privada financiada

con fondos públicos para la elite: “los menos”. Lo que hoy procede, es construir una sociedad justa, equilibrada y participada, algo que sólo puede hacerse mediando una oferta pública de calidad para todos/as en igualdad de condiciones. El desafío es prevenir, y evitar, cualquier riesgo de selección y de diferenciación, mientras que favorecer la participación y la autonomía escolar mediando direcciones eficientes y responsables del quehacer; algo que bien puede hacerse optando por metodologías variadas pero, eso sí, acordadas entre profesionales implicados. La base del aprendizaje es la acumulación y la codificación de experiencias, y corresponde a cada cual hacerlo. La base de la enseñanza, en cambio, es la codificación y la transmisión de experiencias, y esto lo deben plantear la/os profesionales mediando acuerdo de quienes pilotan en una línea, aunque no estén muy seguros dónde se puede llegar.

Hoy no podemos volver a aquel discurso rico, eso sí, *de convivialidad y de participación social*, y menos aún a aquellas prácticas alternativas; porque si sesenta años atrás, las ilusiones de cambio tenían un sustrato y unas posibilidades abiertas, hoy los excluidos están más excluidos y se puede prescindir de ellos sin más problema. Los excluidos nada tienen que reivindicar, y para nada cuentan. Si acaso, lo que sí se puede hacer, es reivindicar en positivo el regreso a la reformulación de las ideas de Paulo Freire (1979, 1990) y de John Dewey (1915, 1916), sobre la base de la libertad y la creatividad en el desempeño educativo, el compromiso en el saber hacer, y la utilidad de la educación para mejorar vidas. Paulo Freire (1979, 1990) aportó mucho que hoy podemos retomar. Pero, con el neoliberalismo y las culturas evangélicas en auge, sus aportaciones se olvidan. John Dewey (1915, 1916) aportó también mucho de utilidad para las sociedades contemporáneas. Sin embargo, la democracia no es un bien que hoy se precie. Se ha degradado, en los USA, en Brasil, y en muchos otros lugares.

El espacio escolar: Lugar de encuentro de intereses en conflicto

Basil Bernstein (1971/ 1973/ 1975) hace referencia a una fenomenología que acota como “*pedagogización de la vida diaria*” que se abre paso, en paralelo, a la expansión de la educación escolar. Morais, Neves, Davies y Daniels (2001, 78), haciéndose eco de los análisis de Bernstein, identifican un territorio pantanoso que se abre cuando una serie de espacios asociados a lo escolar se extienden a otras esferas de la vida y a determinados espacios laborales, porque unas formas de conducta, de conocimiento, de prácticas…, y unos/otros criterios educativos, se toman por instancias fuera del sistema escolar. Pues bien, en nuestras sociedades,

hoy vivimos un contexto en el que otros opinan sobre lo que la educación es y debe ser, y toman posiciones, sin argumentación, ni criterios, según suena: “a la páge”, o “al libre albedrío”. Esta fenomenología de proponer y hacer, sin demasiado reflexionar, abre un nuevo contexto para la educación y la escolarización en el que no se deja trabajar a las/os profesionales, a quienes no se les exige que trabajen de forma eficiente, y se les degrada porque no necesitan responsabilizarse de sus actos. Mientras tanto, la autonomía escolar no se vehicula, las Direcciones y los Equipos escolares no deciden, ni consensuan. Lo más cómodo es dejar hacer y no responsabilizarse. Y esto es así, aunque desde condicionamientos de calidad sea menos serio, mientras que desde previsiones de inclusión, sea más aleatorio.

En tiempos de tensiones globalizadoras y, de creciente complejidad, los medios de comunicación y la web, padres y madres, empresas editoras, múltiples agencias y grupos de presión, se erigen en proveedores y evaluadores de buenas nuevas. Esto, que desnaturaliza y desubica la concepción de autoridad -que es responsabilidad de Maestros por asociada a la idea y práctica de escolarización-, lleva por otra parte, a extender, diluir, o magnificar, el quehacer educativo, y escolar, mientras abre a nuevos espacios de usos y desusos sobre el significado de crianza. Y como resultado, padres y madres -ejemplo y modelo de conducta- pueden comportarse cual Maestros de escuela, o interferir en el trabajo, mientras el diseño de curriculas, los libros de texto, y un conjunto de tareas y ejercicios organizados desde la uniformidad: no tan abiertos a la toma en consideración de las diferencias, los convierte en material incuestionable, y mochila particular, que las criaturas en crecimiento acarrean. En educación, demasiados opinan y se entrometen para controlar mejor lo escolar mediando, no precisamente, el significado y sentido de aquellos intereses públicos primigenios que la justificaron (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 29-44).

Vivimos un contexto en el que la educación escolar evoluciona a algo así como una forma de vestuario que se olvida de dónde viene, y hacia dónde se dirige. Algo así como un bazar mediático en el que todo cabe, porque: *todo se superpone y añade, y lo nuevo y novedoso, a más; porque existen demasiadas interferencias sobre lo que encaja hacer en los tiempos escolares. Y si bien es verdad que repensar la educación sería lo más pertinente, no por eso es lo más procedente, porque las recetas de “medio pelo” son engañosas si fuera de contexto y de la realidad. Ahora bien, cualquier opción adelante en la educación escolar debe significar hacer lo que mejor se puede. Y esto es algo que debiera orientarse “ex novo”, en los tiempos interactivos que vivimos que obligan a abrir caminos a importantes *cambios*

organizativos que apoyen la *autonomía escolar*. Negociemos, así pues, entre profesionales y personas directamente implicadas en los actos educativos, sobre unas u otras metodologías, y unas u otras líneas de trabajo, o directrices, y construyamos proyectos participados. Y hecho esto, dejemos hacer a las/os profesionales aquello que mejor pueden hacer: ejercer en autonomía bajo criterios de eficiencia y de responsabilidad.

La idea y práctica de *autonomía y responsabilidad en lo escolar* para cumplimentar unos proyectos de acción educativos y escolares bajo criterios de eficiencia por cuanto a funcionamiento, evidentemente, van más allá de unas/otras exigencias disciplinares, en especial, de una cuota de Matemáticas, Ciencia/s, Lengua/s…, que puedan dar satisfacción a previsibles requerimientos evaluativos externos, ya sea, encaje en los rankings educativos, u otros. En la agenda educativa, existen requerimientos que derivan de la diversificación del alumnado y de las necesidades de contextos diversos, y esto se debe atender debidamente. Tanto es así que, en las instituciones escolares: *se debe educar en valores; *se deben abrir caminos, y opciones, para pensar y actuar críticamente; *se deben vehicular mecanismos para interpretar la/s realidad/es, y hablar de lo que sucede, en un mundo de mucha información; y *se deben buscar caminos para que unas y otros aprendan cómo luchar contra los prejuicios y los estereotipos. La neutralidad es una falacia. Por ello, se debe enseñar y aprender a debatir con respeto porque, aunque lo que se defienda pueda ser susceptible de crítica, despierta nuestra capacidad de saber y poder vivir en la discrepancia. Las emociones tienen un papel fundamental en toda acción y actuación escolar, y los entornos de vida y las circunstancias en las que se movilizan las diferencias sociales, de género, etnia, clase, identidad, religión (Torres, 1990) son y deben ser ejes integradores de saberes hacer en educación (Zufiaurre, Albertín, 2010).

El conocimiento se produce mediando la experiencia, y mediando la actuación de profesionales docentes que promuevan y apoyen la reflexión. Y para esto, la/s experiencia/s propia/s deben contrastarse con las de los otros, cercanos y diferentes. La educación escolar no puede quedar al margen de la conciencia ecológica, la lucha contra la injusticia y las desigualdades sociales, culturales y de género. En una escuela caben todos y todas y, siendo conscientes de esto, podremos encontrar el camino para superar los apartheid físicos y mentales, cada día más habituales, por encadenados en la complejidad social contemporánea. Cuando se educa a la juventud en libertad y coraje, no se puede impedir, antes bien, se debe admitir, que las personas comprometidas quieran expresar el

inconformismo mediante la protesta: necesaria para transformar la sociedad. Y tomando estos y otros aspectos en cuenta, encajar las *subvenciones*-o conciertos- de fondos públicos, a *requerimientos de proyecto,* cuidando una oferta pública de calidad -en referente de racionalidad de diferenciados modelos escolares-, es una opción a considerar; porque hoy es más urgente revisar lo disfuncional que derivar a nuevas Leyes, o pactos, que no permiten avanzar hacia acuerdos de mínimos, si antes no se revisan, a fondo, la/s situación/es real/es, y el alcance de unas/otras "*infraestructuras"*.

La deriva para no hacer nada novedoso en la educación escolar por la que se ha venido optando, y se opta con frecuencia, es la de inventar nuevos ejes de atención: nuevas "motos" en lenguaje popular, para aparentar, o intentar referir, algo que no se hace. Así, por ejemplo, las familias pueden identificar mensajes educativos, y textos, a la luz de regímenes de escolarización idealizados a los que, en su día, accedieron. Véase: modelos escolares bi y plurilingües, que no cuentan ni con los medios, ni con los recursos, ni con los saberes hacer para bien escolarizar en modelos bi –plurilingües. Véase: la incorporación de la tecnología al saber y poder hacer escolar, sin manejarse debidamente para ello más allá de saber y poder utilizar un recurso, no así, sus aplicaciones multi modales… Para las grandes empresas editoras, y para los poderes globales, en otro sentido, los mensajes y los textos, no dejan de ser un negocio a manejar según intereses y, posiblemente, bajo claves colonizadoras (Ghandi, 1998). Para los estados nacionales, queda bien delegar, y delegar, o *evolucionar de gobernar a la gobernanza*, en acotación de Fazal, Rizvi, (2010) y Rhodes (1997), posibilita auspiciar negocios particulares con mucho dinero en juego (Ball, 2007, 2012).

Un ejemplo reciente lo podemos encontrar en la secuencia que ha seguido la puesta en práctica de las *enseñanzas on-line* como efecto colateral a la pandemia "covid-19". Los mensajes de acompañamiento a estas prácticas toman extraños derroteros por cuanto que: *Insisten en la percepción de lo escolar como "guardia y custodia", o "cobijo", para que los familiares que trabajan, tengan tiempo libre de niños y de jóvenes en las casas. Y por cuanto que: *Optan por refuerzos escolares presenciales relacionados con ramas de conocimiento troncales y, por tanto, instrumentales. Esto: en un dígase sin decirlo, refiere la troncalidad seria: matemáticas y lengua/s…, cuando posiblemente esa troncalidad "seria" puede mejor encajar en un formato estructurado de formación on-line con las correspondientes actividades de recuperación y de refuerzo. Diríase que la función formativa, funcional, socializadora…, de los contextos culturales, el desarrollo de

valores ante unas/otras realidades globales, o el dinamismo propio de saber hacer, actuar, expresar, empatizar (Zufiaurre, Hamilton, 2015. 197-228), no son importantes: ¿Será que de las consideradas “marías” se puede prescindir?. Lo serio a la hora de enseñar, son las situaciones lógicas y comunicativas, cual recetas, no así ni tanto, planteadas bajo perspectivas de alfabetizaciones múltiples (Zufiaurre, Albertín, 2010). Sin embargo, recurrir a enseñanzas on-line bajo estas premisas, dice poco a favor de las aplicaciones de la tecnología tratándose de abrir nuevos caminos a una educación escolar para el siglo XXI. Tratándose de preparar a la ciudadanía a confrontar la incertidumbre: ¿Somos verdaderamente coherentes?.

Debates que se abren y se superponen en educación para no cambiar

En este estado de las cosas, y de las situaciones, las y los Maestros se identifican como más desclasados, y más perdidos. Y la rifa de proclamas y remedios para modernizar -palabra de moda- la educación escolar, es larga. De lo más reciente: *A favor y en contra de los deberes; * Bullying escolar personal, de situaciones y ciber -acoso; *Métodos exitosos que dícese funcionan, no se sabe cómo ni dónde, ni bajo qué contexto/s de la/s realidad/es; *MIR para maestros como solución para un mejor hacer escolar, garantizado por la inmersión en la fenomenología educativa, no por ni para abrir nuevos caminos a la implicación escolar de toda/os en las tareas y en un proyecto compartido y debidamente auto-gestionado; *Pacto escolar para consagrar caminos escolares públicos y privados más favorecedores para unos -los que más tienen y no se quieren mezclar-, y menos para otros -los que menos tienen y deben mezclarse-, y no para todas/todos en igualdad; *Evaluaciones fuera de contexto, esto es, no para la mejora, sino para que las instituciones puedan auto-justificarse y aparentar que algo se hace, pero poco cambia; *Modelo dual de Formación profesional que combina formación y práctica en empresas: ¿En sectores productivos competitivos?; ¿Con soluciones contractuales más allá de trabajadores de bajo sueldo sin más continuidad?

Si procedemos a una revisión histórica de la educación escolar en el entorno español desde la L.G.E. (1970), y lo que sigue después de la Constitución de 1978, en los diecisiete territorios autónomos que organizan una educación escolar descentralizada, pero centralizada, se puede ciertamente deducir que se han deglutido demasiadas Leyes: L.G.E. (1970), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2012), y una próxima anunciada; a más de otras Leyes con implicaciones organizativas: la LODE (1985), la anterior LOECE, la LOPEGCE (1995),

y otras universitarias. Bajo este marco, una vez que las CC.AA. asumen las competencias educativas, tienen cierto margen de disponibilidad regulativa con algunas disposiciones y algunas limitaciones curriculares (Zufiaurre, 2007a). Las CC.AA. pueden, por tanto, presentar algunas diferencias autonómicas en políticas y en acciones, en los saberes hacer, y más; pero la mayor parte de las veces, ofrecen poco más que palabrería gruesa, con algún significado y escaso contenido tiempo después. La modernización educativa y escolar en el estado español, ha dado demasiados traspiés todos estos años (Zufiaurre, 2007a), y los seguirá dando con las "motos" de: *la "evaluación del profesorado" al margen de los condicionantes escolares que el profesorado y las escuelas viven y de los que pueden participar; y la de *un "pacto", imposible, si no aterriza en la realidad de lo mucho que se debe cambiar, y ajustar; y otras "novedades de turno": *propuestas de convivencia escolar, de *comunidades de aprendizaje, de *aprendizaje y servicio, *tecnológicas varias, etc.

Pero: *¿Sobre qué tipología de *pacto* y de *consenso* se insiste?: *¿Sobre el derecho de las instituciones privadas: concertadas, a ejercer la selección escolar, la segregación, la diferenciación, el clasismo…, mientras que contraviniendo lo que un servicio "público" implica?. O *refiriéndonos a los sistemas de evaluación del trabajador docente: *¿Bajo qué claves y supuestos?. *¿Qué incluya las instituciones educativas, su organización: interna-externa, el clima de trabajo en cooperación, y otras?. *¿Qué incluya el hacer de la administración educativa, sus compromisos y acciones?. O retomando la regulación de un régimen de funcionamiento escolar "en autonomía", esto es, con capacidad decisoria sobre las dotaciones de profesorado: *¿Sobre la base de qué derechos?; *¿Sobre premisas reales de funcionamiento eficiente, o de calidad, al uso auditor?. O *¿Sobre los compromisos regulables por Ley, pero con dificultades añadidas a la hora de su desarrollo al margen de aspectos como: techo de gasto, disponibilidad organizativa, participación de las familias, inclusión de todas/os…?

En la Historia de las civilizaciones, no existe una faceta de la vida con implicaciones más comunitarias que formalizar el hecho de "educar". Y desde el momento en el que se plantea cómo dar una respuesta a la evolución en las ideas y las demandas sociales a través de la institución "escolar" -dos siglos atrás-, no hay nada que pueda ser tan complicado, porque lo que entra en juego, es cómo rendir un "servicio educativo" a la sociedad en su globalidad. Y esto es aún más complicado en tiempos de globalización. Y los nuevos desafíos en un periodo en el que todo fluye: postmodernidad líquida en palabras de Bauman (2002), con la globalización,

todo está sujeto a presiones de desestructuración. En este punto, tanto las aportaciones de Bronfenbrenner (1979), como las de Kemmis, Fitzclarence (1986), Kemmis, Grootenboer (2006), Kemmis, Wilkinson, Hardy y Edwards (2009), nos pueden resultar de utilidad para deslindar las relaciones entre Teoría y Práctica, tratándose de ordenar, para clarificar, las casuísticas de la fenomenología social, y educativa, en especial, en los diferentes niveles de interrelaciones que afectan a que lo que se pretenda hacer se confirme en la realidad de los hechos, Zufiaurre, P.Villarreal, (2016, XIII-XXX). Hoy la educación liberal pública primigenia (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 24-27) está cuestionada, y lo están también los estilos de enseñanza, el formato curricular (Zufiaurre, 2007b) asentado en unas inercias: “back to basics”, a “prueba de profesores”…, o los modos de funcionamiento por cuanto que servicio a una sociedad, sin consensos, por los diferentes intereses en conflicto (Reid, 1998).

Escolarización pública: Su reformulación en el tiempo

Dos siglos atrás, las aspiraciones educativas se resumían a: *preparar a la ciudadanía para participar en unos modos de conducta propios de la tradición clásica; *atender los requerimientos de las economías mercantiles, y agrícolas; *preparar soldados; *participar en la vida política y social de la polis … (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 56). Pero esto ha ido evolucionando en el tiempo, y la práctica de educar se transforma: de una *actividad humana para cambiar vidas*, a una *institución humana.* Y la *escolarización* es el rasgo visible del paisaje cultural *para guiar la educación*. La deriva a la que esta evolución ha llevado, implica que algunos aspectos con significado en las prácticas educativas se separan de lo que es la vida diaria (Zufiaurre, 2016, 392-394). En este nuevo contexto: los * *especialistas significados,* sean tutores, cuidadores, protectores, maestros, y otros…, deben *ejercer de guías;* y, para ello, deben recurrir a: *facilitar unas *actividades especializadas*: juegos, ejercicios, deberes escolares y otros; y además, deben tomar opciones en relación al uso de: *los *materiales adecuados*: juguetes, imprenta, textos, maquinaria varia…, que van a ir *asociados a:*unos *periodos específicos* de la vida que simbolizan: la escuela elemental, primaria, secundaria, profesional, de adultos, superior… Mientras tanto, y en paralelo, se deben: * *identificar unos espacios y unos lugares* especializados: jardines de infancia, guarderías, escuelas infantiles, zonas de juego, y otros… (Hamilton, 1990, 11). Y analizar y diseccionar todo esto, en su conjunto, delimita el alcance de las *infraestructuras de la escolarización* en la realidad de los hechos.

Esta evolución en la fenomenología educativa, de un proceso natural no disciplinado a una institución más regulada, se desarrolla en unos espacios: las escuelas, en las que las y los maestros deben tratar con un curriculum organizado en textos, y unos programas a diseccionar. Esto, les posibilita superar de forma compartida unos procesos de aculturación que parecen inmutables, y hasta inmanentes, para que realmente lo sean, y permite también abrir la posibilidad de optar por nuevos modos de socialización y de construcción de conocimiento. Regular el *qué,* el *dónde,* el *cómo y quienes deben ser enseñados*, es tarea de maestros, y la escuela, como institución, debe cuidar, supervisar y atender debidamente, las ideas sociales en relación a la educación que incluyen toda la complejidad de la vida humana (Zufiaurre, 2007b). Estos procesos, discurren, por otra parte, en paralelo a la división social y técnica del trabajo que se orienta a la separación de tareas y de especialidades y a la fragmentación de las experiencias y de las responsabilidades (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 43-101). Procederá, por tanto, conjugar bien los derechos de acceso y/o de no exclusión de unas y otros. Y por cuanto que el derecho a ser educado se extiende en el espacio y en el tiempo, progresivamente a más, la escuela evoluciona también tal que instrumento de ingeniería social que deberá debidamente supervisarse y ajustarse (Bruner, 1999, 2006).

En tiempos en los que la vida se organizaba en pequeños grupos sociales, la educación buscaba el desarrollo del conocimiento, la capacidad y el carácter. Lo bueno para cada cual, se interpretaba como bueno para todos, porque los modelos de vida estaban bastante claros. Las ocupaciones y tareas especializadas quedaban a cargo de unos pocos, y la mayoría quedaba al margen. La toma en consideración de una educación elemental generalizada comenzó a formalizarse en paralelo a la expansión del comercio. Y el *sistema escolar prusiano* figura como el primer sistema reglado de escolarización pública. En Francia, el *Plan Condorcet,* preveía acciones similares, pero sus previsiones se alteraron por circunstancias de la época (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 69-81). El ideario que subyacía, se remontaba al pensamiento clásico. Así, por ejemplo, Cicerón en: “De Re Pública” se cuestionaba sobre los asuntos públicos y sobre el concepto de sociedad civil: “societas civilis” -buena sociedad en tiempos romanos- para la toma en consideración del mantenimiento de la paz y el orden.

En su día, la educación elemental, encontró acomodo en la difusión del ideario educativo alemán en otros países (Maynes, 1985, 134). Eran tiempos en los que los estadios instructivos de Herbart tenían un significado, mientras la escolarización

común se abría camino. Y en el mientras tanto, se llegaba a establecer un paralelismo entre producción en serie (mass production) y escolarización generalizada (mass schooling), algo así como una nueva educación que pudiera representar una nueva ideología social. Este nuevo orden y destino en la educación escolar se alteró, como consecuencia de dos guerras mundiales que provocaron un nuevo orden que ponía énfasis en la fenomenología escolar al servicio de las democracias liberales, bajo inspiración de John Dewey (1915, 1916). Según esto, educar en y para la democracia -esfuerzo loable- compromete a toda la sociedad, no solo a las escuelas. La globalización, y las ofertas “on-line” y “wiki”, rompen con todos los registros anteriores, las escuelas deben acomodarse, pero no todo puede acomodarse desde lo escolar. Y esto traza una derivación hacia una profunda revisión de los supuestos que sostienen su funcionamiento atrás y adelante, desde las sociedades medievales a las sociedades modernas, las más globales y las post modernas.

Notas

[1] Términos del siglo XVI, según refiere el Oxford English Dictionary.

[2] Ejes sobre los que se construye el significado y el sentido de la educación y de la escolarización en la formulación de las prácticas.

[3] La *esfera pública*, adquirió su primera formalización el siglo XVI con ideas y prácticas asociadas al desarrollo de unas *infraestructuras* de la escolarización: extensión del derecho al sufragio, libertad política, identidad nacional, nuevas formas de representación, de ejercicio político, de participación, libertad, democracia…

[4] Se acomodan en diferentes tiempos en diferentes lugares por el ímpetu del desarrollo político y económico, en cada país, mientras que bajo criterios de armonía, eficiencia social y crecimiento económico (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-101).

[5] Debate que se planteaba también en Inglaterra, Francia, Alemania, Japón, y otros. Su aplicación se frenó por la secuencia que sigue a la entrada en conflicto de estos países en dos guerras mundiales (Zufiaurre, 2002, 43-53).

[6] Las opciones escolares previas a estos debates sobre la reformulación de las enseñanzas secundarias incluían: *una educación secundaria para trabajar los contenidos considerados relevantes para las “elite” -una muestra, las *Grammar Schools* en Gran Bretaña, y versiones similares, en otros lugares-; *una segunda opción *Secundaria* Común más generalizable, y degradada, por cuanto a aceptación; y *una versión *Técnica* en formato más aplicado que oferta de diferentes programas de contenido profesional ligados al mercado laboral.

Referencias y bibliografía

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

Ball, Stephen J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and neoliberal imaginary.* London: Routledge.

Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, Basil (1971/ 1973/ 1975). *Class, codes and control*. (Vol.I, II, III). London: Routledge.

Bernstein, Basil (2001). From pedagogics to knowledge. En Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies y Harry Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome (1999). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (2006). *In search of Pedagogy (vol. 1): The selected works of Jerome S. Bruner.* London: Routledge.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (Trad. esp.: *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1978).

Dewey, John (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos

Aires: Losada.

Dewey, John & Dewey, Evelyn (1915). *Schools of Tomorrow.* London: Dent.

Edwards, Michael (2004). *Civil Society.* Cambridge: Polity Press.

Foucault, Michel (1972). *Archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.

Freire Paulo (1979). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

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

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

Ghandi, Leela (1998). *Postcolonial Theory: A critical Introduction*(2 nd . edition). New York: Columbia University Press.

Hamilton, David (1989). *Towards a Theory of Schooling.* London: Falmer *.*

Hamilton, David (1990). *Learning about education*. Milton Keynes: Open University Press.

Hamilton, David & Zufiaurre, Benjamin (2014). *Blackboards & Bootstraps: Revisioning education & schooling*. Rotterdam: Sense.

Hargreaves, Andy, Fullan, Michael & Earl, Lorna (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects & standards*. San Francisco: Jossey Bass.

Illich Ivan (1975). *La educación sin escuelas*. Barcelona: Península.

Illich Ivan (1979a.). *La sociedad desescolarizadora*. Barcelona: Edicions62.

Illich Ivan (1979b.). Vernacular values and education. *Teachers College Record, 81*(1), 31-75.

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

Kemmis, Stephen (1986). *Curriculum theorising : Beyond reproduction theory*.

Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, Stephen & Grootenboer, Peter (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. En Stephen Kemmis y Tracy Smith (eds.), *Enabling Praxis: Challenges for education (3rd ed.), 1*(pp. 37-64). Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, Stephen, Wilkinson, Jane, Hardy, Ian & Edwards Groves, Christine (noviembre-diciembre de 2009). Leading and learning: Developing ecologies of educational practice. *Ecologies of practice.* Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Canberra.

Lundgren, Ulf P. (1982). Between schooling & education: Notes of curriculum changes with the second generation of school reforms in Sweden. *A.E.R.A.- Conferencia Americana de Educación*, New Orleans.

Lundgren, Ulf P. (1983). *Between hope and happening. Text and context in the curriculum*. Geelong. Victoria: Deakin University Press.

Maynes, Mary Jo (1985). *Schooling in Western Europe: A social history.* Albany: State University of New York Press.

Morais, Ana M., Neves, Isabel, Davies, Brian & Daniels, Harry (eds.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy*: *The contribution of Basil Bernstein to research*. New York-Oxford: Peter Lang.

Reid, William A. (1998). Erasmus, Gates & the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 30*(5), 499-501.

Rhodes, Roderick Arthur William (1997). *Understanding governance. Policy networks, Governance, reflexivity & Accountability*. Buckingham. U.K.: Open University Press.

Rizvi, Fazal (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies, Critical Methodologies, 7*(3), 256-263.

Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2010). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.

Smith, Adam (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of*

Nations. Recuperado de https://www.gutenberg.org/ebooks/3300.

Taylor, Frederick Winslow (1947). *Scientific Management*(original de 1911) . New York: Harper.

Torres, Jurjo (1990). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Zufiaurre, Benjamin (2002). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social***.** (2ª edición revisada) (pp. 55-87 / 185-208). Madrid: CCS.

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

Zufiaurre, Benjamin (2007b). Education and Schooling: from modernity to postmodernity. *Pedagogy Culture and Society, 15*(2), 139-151.

Zufiaurre, Benjamin, Albertín Ana Maria (eds.) (2010). *Competencias integradas en Educación Infantil y Primaria*

Madrid: CCS.

Zufiaurre, Benjamin & Hamilton, David (2015): *Cerrando círculos en educación Educación*. Madrid. Morata.

Zufiaurre, Benjamin (2016). La pedagogización de la vida diaria y los imposibles consensos en educación. *Revista Internacional de Estudios Vascos: RIEV, 61*(2), 388-420.

Zufiaurre, Benjamin & Pérez Villarreal, Maider (2016). *Positive Psychology for Positive Pedagogical Actions*. New York: Nova Science Publishers.