Obrir nous debats educatius: ¿per canviar o per negar el canvi?

Benjamín Zufiaurre Goikoetxea, Universidad Pública de Navarra

Yolanda Alonso-Martirena, Universidad Pública de Navarra

Traducció: Xavier Besalú Costa

Resum

Les escoles públiques, en la seva accepció primigènia, havien de servir per preparar les elits governants en un temps en què pocs homes –i encara menys dones- es revestien d'autoritat a l' *esfera pública*. Fou temps després que l'extensió dels drets ciutadans i les noves formes de representació en l'exercici polític van donar pas a l'aspiració per una "*escolarització pública de qualitat*". En aquest punt, els Estats van passar a invertir en escoles en formats diferenciats, segons els països i segons circumstàncies i requeriments de desenvolupament, mentre la ciutadania prenia decisions sobre quin rol havia de jugar en l'organització d'una societat democràtica.

Paraules clau: Infraestructures de l'escolarització, Educació com a servei públic, Qualitat social, Multiplicació de demandes escolars.

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.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Introducció. Les infraestructures de l'escolarització: Un món de controvèrsies

L'escolarització com a fenomen s'inicia entorn del segle XVI, associat a uns règims de poder i d'autoritat (Hamilton i Zufiaurre, 2014, 7) a l'empara d'un lèxic específic: *classe, programa d'estudis, syllabus, catequesi, currículum, didàctica...*[1]; termes que –en uns llocs o altres, en uns temps o altres, amb un o altre format- condicionen l'ordenació de les pràctiques educatives segons les circumstàncies que formalitzen els sistemes de funcionament, i de vida, en cada context particular. Tot i això, les implicacions en relació a l'abast i la mesura amb que es categoritzen uns i altres termes, no han estat mai estables en el temps, ja que adquireixen un significat, sovint equívoc, arran de les interpretacions aleatòries subjacents en els usos del i dels llenguatges, i per les inèrcies que s'acomoden d'una o altra manera en les pràctiques.

El principal objectiu de l'escola medieval era estendre la producció de mestres d'escola, d'advocats, comerciants i altres –tots ells homes. Fa cinc segles, la funció de l'escola era contribuir a l'administració del desenvolupament polític i a les formes de govern de l'època. I, amb aquestes claus, l'escola va agafant progressivament un rol en la distribució de l'experiència humana que es reafirma especialment en entorns urbans, a les ciutats comercials medievals que s'obren al mercat dels oficis, amb els seus gremis i estructures comunitàries associades. D'aquesta manera les escoles es converteixen en llavor d'idees i de regulacions que serviran de referència per a la disposició d'uns recursos i per a la formalització d'unes tasques, i que possibilitaran també l'organització de l'evolució, millor o pitjor, de la igualtat i el progrés, o també, millor o pitjor, la distribució de la diferència i la desigualtat (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 1-57).

Però la seqüència que se'n segueix és que les infraestructures de l'escolarització [2] (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 11-12), i el seu desenvolupament en el temps, el lloc, i el/els saber/s fer, han estat sempre qüestionats per controvèrsies que solen donar-se pels jocs de poder que s'estableixen entre elements implicats amb els seus diferents interessos, i pels conflictes religiosos i polítics que solen emergir. Però això que ha de passar seguint un ordre de la seqüència, i dels fets, es pot veure interromput i alterat per iniciatives de reforma, i per propostes que introdueixin canvis en l'ordre de les coses per pressions externes que no solen considerar aquestes realitats educatives i escolars; mentre que no consideren altres iniciatives que tindrien l'aspiració d'obrir nous camins, noves pràctiques i noves idees.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

L’escolarització moderna és conseqüència, i seqüència, d’uns jocs de forces que empenyen a favor dels canvis, i l’adaptació que la fenomenologia escolar arrossega per l’herència que rep d’unes pràctiques que són justament la seqüència, i la conseqüència, de la història anterior. I també d’unes formes de regulació que fan referència a accions del passat que es transfereixen de generació en generació.

Les diferents *infraestructures escolars*, i els règims d’escolarització conseqüents, s’han anat perfilant en les seves diverses variants en formatejar-se com a fenomenologia postmedieval. Així fou en els seus orígens, en les confluències que es van establir amb el pensament clàssic i la seva relació amb la societat civil (Edwards, 2004, 6) a l’hora de preparar les elits del futur. I ho fou també quan el feudalisme va lliscar cap al capitalisme, sota l’influx del Renaixement i la Reforma. I novament ho fou en temps de la Il·lustració, mentre s’obria el camí a l’escolarització de masses recolzant-se en idees i realitats emergents del segle XIX. El segle XIX fou un temps en què el significat i el sentit de l’ *esfera pública* es contemplaven en un àmbit restringit [3]. I les idees i les realitats emergents el segle XIX –els temps en què *es consagra l’escolarització elemental obligatòria* sota un marc anunciat ja per Adam Smith (1776)- s’acomoden al desenvolupament de la industrialització, a l’impuls del racionalisme científic, al despertar del laïcisme, a la transferència del destí humà de l’Església a l’Estat, sobre la base de diferències evidents entre posicionaments protestants, calvinistes i catòlics, almenys a Europa.

Claus de la modernització educativa

A més, i també, les diferents versions d’escolarització que es van mobilitzant sota unes o altres claus dels temps, corren en paral·lel al desenvolupament de diferents versions d’”escola nova”, que ofereixen diverses orientacions metodològiques per tal de mobilitzar unes opcions d’actuació diferenciades, amb diferents matisos sobre la concepció del desenvolupament i les propostes d’acció i d’actuació educatives. Ja des del segle XIX, l’escolarització és testimoni dels plets, les tribulacions, l’èxit, el fracàs i la sofisticació de la modernitat. Fa dos llargs segles que l’escolarització elemental es va anar generalitzant progressivament per a totes i tots, en uns i altres llocs [4]. I és llavors que adquireixen importància els manuals i els textos –codificats sota unes marques, uns interessos i unes ideologies- que comencen a circular, més enllà del llatí, en unes i altres llengües –i que podríem resumir com una *primera acció globalitzadora*. Després, a finals del segle XIX i principis del XX, es va obrir el debat sobre els *“principis cardinals de l’escola secundària”* als USA [5].

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

L’aspiració de les propostes a debat era la de reformular l’educació secundària en un *doble format* per tal d’universalitzar-la. Alhora, i en paral·lel, es disseccionaven les deficiències i els dèficits del format de triple trajectòria vigent aleshores [6]. Es tractava de caracteritzar una cosa així com una opció curricular “*Secundària Moderna”*, amb similituds pel que fa a les aspiracions en uns llocs i altres. I, d’aquesta manera, es pretenien encarrilar trajectòries escolars favorables a la inclusió, la socialització i el progrés, i al mateix temps també donar un sentit funcional a l’educació sota els requeriments d’una *Escola Comuna i diferenciada*. En els USA, aquest debat es donava en paral·lel als debats oberts per John Dewey (1889, 1915, 1916) sobre educació i democràcia.

Dos segles després de l’ *expansió* de l’ *escolarització de masses*, un segle després de l’obertura a *discussió oberta* en relació a l’ *educació secundària*, en un mercat i un món globalitzat, la deriva és un nou salt, aquest cop probablement al buit, al més enllà; perquè el que es constata és que la/s realitat/s que condicionen l’educació escolar s’ignoren, quan sense cap mena de dubte contribueixen a emmarcar les circumstàncies històriques, culturals, polítiques i econòmiques que han caracteritzat el desenvolupament de la fenomenologia escolaritzadora en el temps. I deixant constància d’això per les evidències que hi ha, el que també és cert és que, en l’arena de l’educació i de l’escolarització, els últims seixanta anys, i més, es posen en circulació excessives iniciatives de Reforma que han produït massa confusió. Toca doncs rebobinar i reordenar tot un entorn de confusions, perquè són les aspiracions d’afavorir als afavorits, i d’excloure als exclosos, o de canviar perquè tot quedi igual, les que resumeixen la constant reformista contemporània que Lundgren (1982) –des de la seva experiència en entorns escandinaus- explicava amb claredat. Segons Lundgren (1982), reformar per principi ha contribuït a tancar el camí a d’altres alternatives amb una visió més gran de futur; i, segons ell, també, tant de reduccionisme tanca els camins al canvi.

En aquest punt, és bo tornar a recordar que són les *infraestructures de l’escolarització*, tal i com apareixen acotades en el temps, les que han possibilitat caracteritzar algunes idees fonamentals que han marcat el desenvolupament de les pràctiques educatives en el seu continu discórrer. Per exemple: salvació humana, progrés social, diferències individuals, lideratge educatiu, desenvolupament potencial humà, aspiracions en relació a la criança… (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-101, 105-159). I són *aquestes infraestructures* les que han anat conformant, i fent possible alhora, l’obertura de camins rellevants en la pràctica educativa que han deixat una empremta particular. Per exemple: els sistemes alfanumèrics de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

gravació i enregistrament, l'elaboració de manuscrits, els dissenys de les escoles, de les classes i altres espais, els llibres de text i altres materials, els pupitres, el llenguatge de les i dels educadors… No obstant, no gaires dels elements bàsics en el seu funcionament han estat tan encertats com es preveia, i no gaires han pogut garantir l'eficàcia prevista aparentment. A més, cada *infraestructura* ha coexistit amb altres en el seu desenvolupament, mentre que unes i altres s'han interferit entre elles.

La història de l'educació, i de l'escolarització, ha estat com un cocktail divers, no pas d'èpoques successives, sinó una síntesi accidental d'elements que deriven de com interactuen les diferents *infraestructures* de l'educació, potser latents i amorfes, però alhora fluïdes i transitòries. Així fou quan es van caracteritzar els principis de l'humanisme, i així fou també amb el salt a les humanitats, al republicanisme, a l'escolarització de masses…, fins als nous i darrers salts evolutius que enllacen amb el desenvolupament de la globalització, l'obertura als sistemes de mercat que tot ho poden i tot ho controlen; i l'obertura, també, als nous sistemes d'auditoria i de retiment de comptes que redunden en una evidenciada autojustificació de la feina, que podria comportar la reducció dels costos educatius, però que també tergiversa el significat i el sentit de l'educació com a servei perquè la ciutadania pugui progressar (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 12-40).

Alguns debats inconclusos en el desenvolupament de la fenomenologia escolaritzadora

La història de l'educació no és una seqüència d'episodis, o d'iniciatives, sinó que és més aviat l'anàlisi dels processos de canvi i de l'evolució, en tota la seva complexitat. És una síntesi circumstancial de diferents elements, idees i pràctiques, lligades d'una o altra manera i que, conscientment o inconscient, deriven de l'educació, de l'escolarització, i de les institucions socials de govern, religioses i altres, implicades en el seu desenvolupament. Les pràctiques primàries s'han traduït en formes tradicionals d'organització, mentre que l'educació i l'escolarització s'han pogut constrènyer per unes narratives relatives a nous marcs que en reemplacen d'altres, sense fer-ho de veritat, ja que en realitat se superposen. La transferència de l'educació a la vida pública, el salt endavant de l'antic sopluig religiós de l'escolarització, no ha anul·lat l'abast, i/o la intromissió, dels referencials religiosos en la vida pública o, en aquest cas també, en l'escola com a servei públic per a tothom. Més aviat ha incidit en la consagració d'una doble xarxa: pública i privada, que avui resulta difícil de trencar, quan tocaria fer-ho, perquè la doble

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

xarxa afavoreix la selecció i la diferenciació.

La doble xarxa, que es diu contínuament que cal mantenir i sostenir per premisses de llibertat d'elecció i de desenvolupament democràtic, avui es pot mantenir sota el format d'opcions metodològiques i formes de treball diferenciades en clau d'estils i de percepcions d'ésser i de viure i d'actuar en conseqüència. Però el que no es pot afirmar –en uns temps en què tot es troba disponible online- és que amb els impostos de tots i totes, se segueixin mantenint els concerts o subvencions per afavorir la desigualtat i la injustícia social que hem heretat i que no volem canviar.

En el desenvolupament de l'escolarització en el temps, això ha quedat categoritzat de forma clara. Vegi's sinó el significat primigeni de "públic" que es formalitza entorn del segle XVI. Allò que atorgava valor al que era "públic" era pretendre uns objectius "públics"; i les escoles independents d'"elit" britàniques – Eton (1440), Harrow (1572)- s'identificaven com a públiques perquè preparaven aprenents –homes- per a la vida pública (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 22-26), per a l'exercici de poder en governs nacionals, regionals, locals, cívics, i altres. La diferenciació pública/privada –estatal o sostinguda per, i decidida per, institucions que promouen la diferenciació: una cosa ben evidenciada en el context espanyol- no deixa de ser una tergiversació que és fruit de que encara no hàgim arribat a entendre el significat i el sentit d'allò "secular" en la nostra percepció de la vida. La permuta que es fa de la idea i pràctica de "salvació humana" –una *infraestructura* de l'escolarització de molt llarga història- és molt pobra a aquests efectes i, més encara, és poc sostenible en temps de globalització. Els criteris de funcionament escolar públics i privats, sostinguts sota el paraigües de finançament dels Estats, en general no van acompanyats d'unes maneres de funcionar col·legiades i participades, tampoc d'un rendiment públicament justificable que respecti la qualitat del treball que les i els professionals puguin fer; perquè vivim en societats en les que la falta de mecanismes d'ajust i de contrast des de, i a partir del que hi ha, se sol pervertir.

Igualment, i més recent en el temps, la *idea i pràctica de convivialitat* a través de les escoles, que defensava Ivan Illich (1975, 1979a, 1979b) fa més de cinquanta anys, tampoc no encaixa des d'una previsió de futur. Els anys 1960 i 1970 eren temps de consens de postguerra (Jones, 1983), i qualsevol canvi que es proposés tenia sentit des de la previsió de superar aquelles circumstàncies que havien provocat dues guerres mundials. Desfer l'escolarització, com a sistema ancorat en supòsits que havien conduït a un desastre, tenia un significat i un sentit perquè calia construir una cosa nova, i es podia i s'havia de fer. Només cal veure les

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

manifestacions contra la guerra de Vietnam, el moviment hippie, els Fòrums antiglobalitzadors…, que reivindicaven nous temps per a noves polítiques. Podia fer-se gairebé tot. Però uns anys després tot va fallar, tot s'ha tecnocratitzat, el mercat de consum s'ha empassat qualsevol iniciativa de canvi, la política ha perdut originalitat i capacitat de canvi, i el neoliberalisme ha arribat per regir els destins.

Amb el neoliberalisme pul·lulant com a estratègia global única, la política de titelles al servei de l'acumulació de prebendes per a alguns, a costa de la marginació de molts, el que s'ha fet és negar l'evolució, de facto, i segurament també el progrés. Avui calen d'altres respostes educatives i escolaritzadores, perquè no són temps d'oferta pública per als "més", i de menor qualitat, i privada finançada amb fons públics per a l'"elit": els menys. El que avui toca és construir una societat justa, equilibrada i participada, cosa que només es pot fer mitjançant una oferta pública de qualitat per a tothom en igualtat de condicions. El desafiament és prevenir, i evitar, qualsevol mena de risc de selecció i de diferenciació, i afavorir la participació i l'autonomia escolar a través de direccions eficients i responsables de la feina; una cosa que es podria fer perfectament optant per metodologies variades però, això sí, acordades per i entre els i les professionals implicats. La base de l'aprenentatge és l'acumulació i la codificació d'experiències, i correspon a cadascú el fer-ho. La base de l'ensenyament, en canvi, és la codificació i la transmissió de les experiències, i això ho han de plantejar els professionals implicats a través de l'acord de conjunt entre tots els qui piloten en una línia, encara que no estiguin segurs del tot de fins on podrien arribar.

Avui no es pot tornar a aquell discurs ric, això sí, *de convivialitat i de participació social*, i menys encara a aquelles pràctiques alternatives; perquè si cinquanta o més anys enrere, les il·lusions de canvi tenien un substrat i unes possibilitats obertes, avui els exclosos estan més exclosos i se'n pot prescindir sense cap problema. Els exclosos no poden reivindicar res i no compten per a res. Si de cas, el que sí que es podria fer, és reivindicar en positiu el retorn a la reformulació de les idees de Paulo Freire (1979, 1990) i de John Dewey (1902, 1915, 1916), sobre la base de la llibertat i la creativitat en la feina d'educar, el compromís en el saber fer, i la utilitat de l'educació per a millorar vides. Paulo Freire (1979, 1990) va aportar moltes coses que avui podríem reprendre. Però, amb el neoliberalisme i les cultures evangèliques en auge, les seves aportacions s'obliden amb facilitat. John Dewey (1902, 1915, 1916) va aportar també moltes coses de gran utilitat per a les societats contemporànies. No obstant, la democràcia no és pas un bé que avui es valori. S'ha degradat als USA, al Brasil i a molts altres llocs.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

L’espai escolar: lloc de trobada d’interessos en conflicte

Basil Bernstein (1971, 1973, 1975) fa referència a una fenomenologia que ell anomena *“pedagogització de la vida diària”*, que s’obre pas en paral·lel a l’expansió de l’educació escolar. Morais, Neves, Davies i Daniels (2001, 78), fent-se ressò de l’anàlisi de Basil Bernstein, identifiquen un territori pantanós que s’obre perquè una sèrie d’espais associats a allò escolar s’estenen a d’altres esferes de la vida i a determinats espais laborals, i perquè també algunes formes de conducta, de coneixement, de pràctiques…, i uns i altres criteris educatius s’estenen, des de i per instància de, fora del sistema escolar. Doncs bé, en les societats d’avui vivim un nou context en què uns i altres opinen sobre el que l’educació és i hauria de ser, i es posicionen, sense arguments, ni criteris, sovint segons allò que sona: “a la pàge”, “al lliure albir”. I aquesta fenomenologia de proposar i fer, sense pensar massa, perquè “sona bé”, obre un nou context per a l’educació i l’escolarització en el que no es deixa treballar a les i els professionals ni, per altra banda, tampoc se’ls exigeix que treballin de forma eficient i se’ls degrada com a professionals que no han de fer-se responsables dels seus actes. Mentrestant, l’autonomia escolar no es vehicula, les direccions i els equips escolars no decideixen, ni consensuen, perquè deixar fer i no fer-se responsable és el més còmode per a les autoritats reguladores. I això és així, tot i que des de condicionaments de qualitat sigui menys seriós, mentre que des de previsions d’inclusió sigui més aleatori, per tal de diferenciar millor.

En temps de tensions globalitzadores i, doncs, de creixent complexitat, els mitjans de comunicació i la web, i també pares i mares, empreses editores, múltiples agències i grups de pressió diversos, s’erigeixen en proveïdors i avaluadors de bones noves. Això, que desnaturalitza i desubica la concepció d’autoritat –que seria responsabilitat de mestres en estar associada a la idea i a la pràctica de l’escolarització-, porta, a més, a estendre, diluir, o magnificar, la tasca educativa, i escolar, mentre que s’obre, encara més, a nous espais d’usos i desusos sobre el significat de criança. I com a resultat, pares i mares –exemple i model de conducta- poden comportar-se com a mestres d’escola, o interferir en el seu treball, mentre el disseny de currículums, els llibres de text, i tot un conjunt de tasques i exercicis organitzats des de la uniformitat, i no gaire oberts a tenir en consideració les diferències, els converteix en material inqüestionable, i en motxilla particular, que arrossegaran les criatures en creixement. En educació, lamentablement, massa gent opina i s’immisceix per controlar millor allò escolar interferint el significat i el sentit d’aquells interessos públics primigenis que ho justificaven (Hamilton,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Zufiaurre, 2014, 29-44).

Vivim un context en què l'educació escolar evoluciona com si es tractés d'una forma de vestir que s'oblida d'on ve i cap a on s'adreça. Com una situació que ressona al basar mediàtic en el que hi cap tot, perquè: *tot se superposa i s'afegeix, i allò nou i novedós, a més a més; i perquè: *hi ha massa interferències sobre el que s'hauria de fer en els temps escolars. I si bé és veritat que repensar l'educació seria d'allò més pertinent, no per això és el més procedent, perquè les receptes "de pa sucat amb oli" són enganyoses quan se situen fora de context i de la realitat. Ara, qualsevol opció per anar endavant en l'educació escolar hauria de significar fer el que millor es pugui. I això és una cosa que caldria que s'orientés "ex novo" en els temps interactius que vivim, que ens obliguen a obrir camins a importants *canvis organitzatius* que recolzin l' *autonomia escolar.* Negociem, per tant, les i els professionals i les persones directament implicades en els actes educatius, sobre unes o altres metodologies, i unes o altres línies de treball o directrius, i construïm projectes participats. I, fet això, deixem fer a les i els professionals allò que millor poden fer: exercir amb autonomia sota criteris d'eficiència i de responsabilitat.

La idea i pràctica d' *autonomia i responsabilitat en allò escolar* per dur a terme projectes d'acció educatius i escolars, amb criteris d'eficiència pel que fa al funcionament, per descomptat van força més enllà d'unes o altres exigències disciplinàries, en especial d'una quota de Matemàtiques, Ciència/es, Llengua/ ües… que puguin donar satisfacció a possibles requeriments avaluatius externs per encaixar en els rànquings educatius o altres. A l'agenda educativa avui hi ha requeriments que deriven de la diversificació de l'alumnat i de les necessitats de contextos diversos, i això cal atendre-ho com és degut. Tant és així que, en les institucions escolars: *s'ha d'educar en valors; *s'han d'obrir camins, i opcions, per pensar i actuar críticament; *s'han de vehicular mecanismes per interpretar la/es realitat/s, i parlar del que passa en un món amb tanta informació; i *s'han de buscar camins perquè uns i altres aprenguin com cal a lluitar contra els prejudicis i els estereotips. La neutralitat és una fal·làcia i, per això, s'ha d'ensenyar i aprendre a debatre amb respecte; perquè, encara que el que es defensi pugui ser susceptible de crítica, desperta la nostra capacitat de saber i de poder viure en la discrepància. Les emocions tenen un paper fonamental en qualsevol acció i actuació escolar, i els entorns de vida i les circumstàncies en les que es mouen les diferències socials, de gènere, ètnia, classe, identitat, religió (Torres, 1990) són i han de ser eixos integradors de sabers fer en educació.

El coneixement es produeix mitjançant l'experiència, i amb la mediació de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l'actuació de professionals docents que promoguin i recolzin la reflexió. I, perquè això passi, la/es experiència/es pròpies s'han de contrastar amb les dels altres, els propers i els diferents. L'educació escolar no pot restar al marge de la consciència ecològica, la lluita contra la injustícia i les desigualtats socials, culturals i de gènere. En una escola hi cap tothom i, si som obertament conscients d'això, podrem trobar el camí per superar els apartheid físics i mentals, cada dia més habituals en venir encadenats a la complexitat social contemporània. Quan s'educa al jovent en llibertat i coratge, no es pot impedir, més aviat s'hauria d'admetre, que les persones més compromeses vulguin expressar l'inconformisme a través de la protesta, que també és necessària per transformar la societat. I si agafem aquest i altres aspectes, encaixar les *subvencions*–o concerts- de fons públics, a *requeriments de projecte*, tenint cura d'una oferta pública de qualitat –en un referent de racionalitat de models escolars diferenciats-, és una opció a considerar; perquè avui és més urgent revisar allò disfuncional que no pas derivar cap a noves Lleis o pactes, que no permeten avançar cap a acords de mínims, si abans no es revisen, a fons, la/es situació/ ns real/s.

La deriva cap a no fer res de nou en l'educació escolar, que és pel que s'ha estat optant i s'opta amb massa freqüència, és la d'inventar nous eixos d'atenció, noves "motos" en llenguatge popular, per tal d'aparentar, o fer veure, una cosa que no es fa. Així, per exemple, les famílies poden identificar missatges educatius, i textos, a la llum de règims d'escolarització idealitzats on, al seu dia, van accedir. Models escolars bi i plurilingües, que no compten ni amb els mitjans, ni amb els recursos, ni amb els sabers fer per escolaritzar bé en models bi -plurilingües. O bé: la incorporació de la tecnologia al saber i poder fer escolar, sense saber-ne prou per a fer-ho, més enllà de saber i poder utilitzar un recurs, no pas així, sinó les seves aplicacions multimodals... Per a les grans empreses editores, i per als poders globals, en un altre sentit, els missatges i els textos no deixen de ser un negoci a controlar segons interessos i, possiblement, amb claus colonitzadores (Ghandi, 1998). Per als estats nacionals, per altra banda, queda bé delegar: delegar, o *evolucionar de governar la governança*, en acotació de Fazal i Rizvi (2010), i de Rhodes (1997), possibilita afavorir molts negocis particulars amb molt diner en joc (Ball, 2007, 2012).

Debats que s'obren i se superposen en educació per a no canviar

En aquest estat de coses, i de situacions, les i els mestres s'identifiquen avui com a

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

més desclassats, i més perduts. I la rifa de proclames i remeis per modernitzar –paraula de moda- l'educació escolar, és llarga. Algunes de ben recents: *a favor i en contra dels deures; *bullying escolar personal, situacional i ciberassetjament; *mètodes exitosos, suposadament, o que es diu que funcionen, no sabem com ni on, ni en quins contextos i realitats; *MIR per a mestres com a solució per a un millor exercici escolar, garantit per la immersió en la fenomenologia d'allò educatiu, no pas per obrir nous camins a la implicació escolar de tots i totes els implicats en unes tasques, i en un projecte compartit i degudament autogestionat; *pacte escolar per consagrar camins escolars públics i privats: més afavoridors per als uns –els que més tenen i que no es volen barrejar-, i menys per als altres –els que menys tenen i sí s'han de barrejar, i no així per a tothom en igualtat; *avaluacions fora de context, és a dir, no tant per a la millora, sinó per autojustificar-se i aparentar que es fa alguna cosa, no per canviar; *model dual de formació professional que combina formació i pràctica en empreses, sense tenir massa en compte els sectors productius competitius, més enllà dels serveis, i sense cercar solucions contractuals més enllà de treballadors de sous baixos sense solució de continuïtat.

Si fem una revisió històrica de l'educació escolar en l'entorn espanyol des de la transició i la LGE (1970), i el que ve després de la Constitució de 1978, en els ara disset territoris autònoms des d'on s'organitza una educació escolar descentralitzada, però centralitzada, és fàcil deduir que s'han deglutit massa Lleis: LGE (1970), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2012), i una de pròxima ja anunciada; a més d'altres amb implicacions organitzatives com la LODE (1985), que dóna continuïtat a la LOECE (1980), la LOPEGCE (1995), i altres d'universitàries. En aquest marc, descentralitzat però centralitzat, un cop les CC.AA. han assumit les competències educatives tenen un cert marge de disponibilitat regulativa amb algunes disposicions i limitacions curriculars (Zufiaurre, 2007a). Les CC.AA. poden, doncs, presentar algunes diferències autonòmiques en polítiques i accions, en els sabers fer, i més; però la majoria de cops ofereixen poc més que xerrameca gruixuda, amb algun significat quan es promou, i escàs contingut més endavant. La modernització educativa i escolar a l'estat espanyol ha fet massa relliscades tots aquests anys (Zufiaurre, 2007a), i els seguirà fent amb les "motos" com: *l'"avaluació del professorat" al marge dels condicionants escolars que viuen el professorat i les escoles, i dels que hi podrien participar; i la *d'un "pacte" impossible, si no s'aterra en la realitat del molt que caldria canviar, i ajustar, i altres "novetats que toquen"; *propostes de convivència escolar, de *comunitats d'aprenentatge, d'*aprenentatge-servei, *tecnològiques vàries, etc.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Però: *Sobre quina tipologia de *pacte* i de *consens* s'insisteix?; *Sobre el dret de les institucions privades, concertades amb diner públic, a exercir la selecció escolar, la segregació, la diferenciació, el classisme…, contravenint tot allò que un servei "públic" implica? O, en referència als *sistemes d'avaluació del treballador docent: Sota quines claus i supòsits? *Inclouria les institucions educatives, la seva organització interna-externa, el clima de treball en cooperació, i altres? *Inclouria el que fa l'administració educativa, els seus compromisos i accions? O, reprenent la regulació d'un règim de funcionament escolar "en autonomia", és a dir, amb capacitat decisòria sobre les dotacions de professorat: *Sobre la base de quins drets?; sobre premisses reals de funcionament eficient, o de qualitat, segons l'auditor? O *sobre els compromisos regulables per llei, però amb dificultats afegides a l'hora del seu desenvolupament al marge d'aspectes com: sostre de despesa, disponibilitat organitzativa, participació de les famílies, inclusió de tothom…?

En la Història de les civilitzacions, no hi ha una faceta de la vida amb implicacions més comunitàries que formalitzar el fet d'"educar". I des del moment que es planteja com donar resposta a l'evolució de les idees i les demandes socials a través de la institució "escolar" –fa més de dos segles-, no hi ha res que sigui tan complicat, perquè el que hi ha en joc és com fer un "servei educatiu" a la societat en la seva globalitat. I això avui encara és més complicat, en temps de globalització. I els nous reptes en un període en el que tot flueix, perquè és "efímer", postmodernitat líquida en paraules de Bauman (2002), tot està subjecte a pressions de desestructuració amb la globalització. En aquest punt, tant les aportacions de Bronfenbrenner (1979), com les aportacions de Kemmis i Fitzclarence (1986), Kemmis i Grootenboer (2006), Kemmis, Wilkinson, Hardy i Edwards (2009), ens poden ser d'utilitat per destriar les relacions entre Teoria i Pràctica, en tractar-se d'ordenar, per tal de clarificar, les casuístiques de la fenomenologia social, i educativa en especial, en els diferents nivells d'interrelacions, que afecten al que es té intenció de fer, per veure si es confirma en la realitat dels fets (Zufiaurre, Villarreal, 2016, XIII-XXX). Avui, l'educació liberal pública primigènia (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 24-27) està en qüestió, i ho estan també els estils d'ensenyament, el format curricular (Zufiaurre, 2007b) assentat en unes inèrcies: "back to basics", a "prova de professors"…, i les maneres de funcionar en tant que servei a una societat, sense consensos clars pels diferents interessos en conflicte (Reid, 1998).

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Escolarització pública: la seva reformulació en el temps

Fa dos segles, les aspiracions educatives es podien resumir en: *preparar la ciutadania per participar d'unes maneres de fer pròpies de la tradició clàssica; *atendre els requeriments de les economies mercantils i agrícoles; *preparar soldats; i *participar en la vida política i social de la polis (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 56). Però això ha anat evolucionant amb el temps, i la pràctica d'educar s'ha transformat: d'una *activitat humana per canviar vides*, a una *institució humana*, i l' *escolarització* és un tret visible del paisatge cultural *per guiar l'educació*. La deriva a la que aquesta evolució ha portat, implica que alguns aspectes amb significat en les pràctiques educatives s'hagin separat del que és la vida diària (Zufiaurre, 2016, 392-394). En aquest nou context: els *especialistes significats*, siguin tutors, curadors, protectors, mestres i altres…, han de *fer de guies*; i, per tal de fer-ho, han de recórrer a facilitar unes *activitats especialitzades,* jocs, exercicis, deures escolars i altres; i, a més, també han d'optar en relació a l'ús dels *materials adients*, joguines, impremta, textos, maquinari…. que aniran associats a uns *períodes específics* de la vida que simbolitzen: l'escola elemental, primària, secundària, professional, d'adults, superior… Mentrestant, i en paral·lel, s'hauran d' *identificar uns espais i uns llocs* especialitzats: jardins d'infància, guarderies, escoles infantils, zones de joc i altres… (Hamilton, 1990, 11). I analitzar i disseccionar tot això delimita l'abast d'unes i altres *infraestructures de l'escolarització* en la realitat dels fets.

Aquesta evolució en la fenomenologia educativa, d'un procés natural no disciplinat a una institució més regulada, es desenvolupa en uns espais: les escoles on els i les mestres han de veure-se-les amb un currículum organitzat en textos, i uns programes que han de disseccionar. Això els possibilitarà superar de forma compartida uns processos d'aculturació que semblen immutables i fins i tot immanents, perquè ho siguin realment, i també obrir la possibilitat d'optar per noves formes de socialització i de construcció de coneixement. Regular el *què*, el *com* i *quins haurien de ser ensenyats*, és tasca de mestres, i l'escola com a institució hauria de tenir cura, supervisar i atendre com és degut les idees socials en relació a l'educació que inclouen tota la complexitat de la vida humana (Zufiaurre, 2007b). Aquests processos es donen en paral·lel a la divisió social i tècnica del treball, que s'orienta cap a la separació de tasques i d'especialitats, i cap a la fragmentació de les experiències i de les responsabilitats (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 43-101). Caldrà, per tant, conjugar bé els drets d'accés i/o de no exclusió de les unes i les altres. I en tant que el dret a ser educat s'estén en l'espai i

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

en el temps, cada cop més, l'escola evoluciona també com a instrument d'enginyeria social que haurà de ser supervisat i ajustat com cal (Bruner, 1999, 2006).

Quan la vida s'organitzava en petits grups socials, l'educació cercava el desenvolupament del coneixement, la capacitat i el caràcter. El que era bo per a cadascú s'interpretava com a bo per a tothom, perquè els models de vida eren bastant clars. Les ocupacions i les tasques especialitzades quedaven a càrrec d'uns pocs, i la majoria en quedava al marge. La presa en consideració d'una educació elemental generalitzada va començar a formalitzar-se en paral·lel a l'expansió del comerç. I el *sistema escolar prussià* figura com el primer sistema reglat d'escolarització pública. A França, el *Pla Condorcet* preveia accions en un sentit similar, però les seves previsions es van veure alterades per les guerres napoleòniques i les revolucions populars de l'època (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 69-81). L'ideari subjacent es remuntava al pensament clàssic. Així, per exemple, Ciceró, en la seva obra "De Re Publica" ja es preguntava sobre els assumptes públics i sobre el concepte de societat civil: "societas civilis" –bona societat en temps romans- per tenir en consideració el manteniment de la pau i l'ordre.

En el seu moment, l'educació elemental va trobar el seu lloc en la difusió de l'ideari educatiu alemany en d'altres països (Maynes, 1985, 134). Eren temps en què els estadis instructius de Herbart tenien significat, entre l'escolarització comuna s'anava obrint camí. I en aquest procés es va arribar a establir un paral·lelisme entre producció en sèrie (mass production) i escolarització generalitzada (mass schooling), una cosa així com una nova educació que pogués representar una nova ideologia social.

Aquest nou ordre i destí en l'educació escolar es va veure alterat, això no obstant, a conseqüència de les dues guerres mundials en les que Alemanya va ser l'actor principal. I el que les guerres van provocar va ser l'emergència d'un nou ordre que feia èmfasi en l'obertura de la fenomenologia escolar al servei de les democràcies liberals, seguint la inspiració de John Dewey (1902, 1915, 1916). Segons això, educar en i per a la democràcia –un esforç lloable- compromet a tota la societat, no solament a les escoles. La globalització, i les ofertes online i wiki, trenquen amb tots els registres anteriors, i les escoles s'hi han d'acomodar, però no tot es pot acomodar des d'allò escolar. I tot plegat traça una derivació cap a una profunda revisió dels supòsits que sostenen el seu funcionament enrere i endavant, des de les societats medievals a les societats modernes, les més globals i les postmodernes.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Notes

[1] Termes del segle XVI, segons l'Oxford English Dictionary.

[2] Eixos determinants sobre els que es construeix el significat i el sentit de l'educació i de l'escolarització en la formulació de les pràctiques.

[3] L' *esfera pública* va tenir la seva primera formalització el segle XVI amb les idees i les pràctiques associades al desenvolupament d'unes *infraestructures* de l'escolarització que incloïen: l'extensió del dret al sufragi, la llibertat política, la identitat nacional, l'adopció de noves formes de representació, de noves formes d'exercici polític i de la participació, la llibertat, la democràcia…

[4] S'acomoden en diferents temps en diferents llocs per l'ímpetu del desenvolupament polític i econòmic, a cada país, però sota criteris d'harmonia social, eficiència social i creixement econòmic (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-101).

[5] Debat que es plantejava també a Anglaterra, França, Alemanya, Japó i altres. La seva aplicació es va veure frenada per la seqüència deguda a l'entrada en conflicte d'aquests països a la Primera i a la Segona Guerres Mundials (Zufiaurre, 2002, 43-53).

[6] Les opcions escolars prèvies a aquests debats sobre la reformulació dels ensenyaments secundaris incloïen: *una educació secundària per treballar els continguts considerats rellevants per a les "elits" –una mostra, les *Grammars Schools* a Gran Bretanya i, en versions similars, a d'altres llocs; *una segona opció *Secundària* comuna generalitzable pel que fa a la seva acceptació, i més degradada; i *una versió *Tècnica* en un format més aplicat, amb una oferta de diferents programes de contingut professional lligats al mercat laboral.

Referències i bibliografia

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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 (3 rd 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.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual