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

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

Reformas de primera y segunda generación en el siglo XX

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

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

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

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

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

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

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

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

Un contexto de cambios para la evolución educativa en España

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reformar, pero ¿como cambiar?: Lecturas en educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una mirada a la organización de la educación escolarizadora

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

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

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

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

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

Nuevas arquitecturas de las prácticas para el cambio educativo

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

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

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

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

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

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

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

Referencias y Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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