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

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

Reformes de primera i segona generació en el segle XX

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

opcions de reforma (més o menys progressistes), se superposen de la mateixa manera que moviments pendulars en el temps mentre contravenen el seu encaix i justificació tant en la seua definició, com en les seues proclames, i pràctiques derivades.

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

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

L'evolució de quatre lleis diferents, en 36 anys, s'entremescla, a més, amb

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

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

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

les plantilles adequades.

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

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

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

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

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

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

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

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

haurien interpretar-se a la llum que alguna cosa falla.

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

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

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

persona, no tenir més , sinó ser millor.

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

Reformar, però com canviar?: Lectures en educació

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

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

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

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

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

professorat novell, el lideratge escolar responsable, els compromisos reals en les pràctiques, entre altres.

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

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

Les lectures de la realitat en educació són multifacètiques, però poden i s'han de transcriure des de multiveritats, que són i seran les que referencien la realitat sense altres biaixos. Les realitats que es corresponen amb altres contextos, es tindran en

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

Una mirada a l'organització de l'educació escolaritzadora

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

Pels anys 1960, però, l'optimisme reformador liberal, K. Jones, (1983), W. Feinberg, (1998), S. Bowles i H. Gintis (1979), s'esvaeix. Els esforços reformistes es redueixen a l'expansió de la igualtat i a la introducció de formes progressives en educació, mentre les escoles transmetien valors de docilitat, passivitat i obediència. L'evidenciat fracàs de la ideologia liberal reformista a l'hora de plantejar-se pràctiques adequades, porta a descartar aquestes opcions de reforma en la segona meitat del segle XX, siga per estratègies inadequades d'implantació, per inèrcies institucionals, per obstacles pràctics diversos, però també, per la inadequada de la ideologia educativa liberal que s'estava expandint, B. Simon, (1985), W. Feinberg, (1998), K. Jones, (1983). L'assumpció que l'educació és un instrument ideològicament neutre que pot utilitzar-se per a aconseguir el desitjat canvi social,

no encaixa, quan la realitat dóna suport al salt a ideologies conservadores que consideren més important la qualitat i la preparació per al treball.

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

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

Noves arquitectures de les pràctiques per al canvi educatiu

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

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

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/reformes-i-canvis-en-educacio-cap-a-un-debat-reculturizador-al-segle-xxi/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Referències i Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Traducció: Joaquin Martínez