

En tiempos de tensiones globalizadoras, frivolar sobre lo educativo en línea con lo que Basil Bernstein (1975, 1987) identifica como “pedagogización de la vida diaria”, resuena a querer complicar el desarrollo escolar dirigiéndolo hacia el no cambio. Esto profundizar en un pacto educativo sin consensuar previamente los déficits que se arrastran en la educación escolar, que son fruto de una historia en la que las *infraestructuras de la escolarización* se superponen. En este artículo, situamos este debate educativo en un contexto global y glocal.

Palabras Clave: Pedagogización de la vida diaria. Gobernar y gobernanza educativa. Globalización y educación de masas. Infraestructuras de la escolarización. Escolarización pública. Consenso. Pacto educativo.

Globalizazio tentsio garai batean, Basil Bernsteinek (1975, 1987) aipatzen duen bezala, hezkuntza inguruan frivolaratu nahian, “eguneroko bizitzaren Pedagogia” suertatzen da eskolaren garapena konplikatzeko. Lerro honi helduz, aldaketa ez da posiblea. Halaber, hezkuntza ardatzak galtzen dira, eta ondorioz, ez dago hezkuntza inguruan akordioak egiteko aukerarik, hezkuntzan gertatutako nahas pilatzearen gabeziak aurretik adosten ez badira. Galera hauek hezkuntza infrastrukturen pilaketagatik izan dira, eta benetan, beharreko euskarri eta ardatza beharko lukete izan. Artikulu honetan, Etxabaida hau global-glokal kontestu batean kokatzen dugu.

Giltza-Hitzak: Eguneroko bizitzaren Pedagogia. Gobernutik gobernantzara. Globalizazioa eta eskola denontzat. Eskola infrastrukturek. Eskola publikoa. Kontsentsua. Hezkuntza akordioak.

En périodes de tensions globalisantes, frivoler sur l'éducation en ligne avec ce que Basil Bernstein (1975, 1987) identifie comme « pédagogisation de la vie quotidienne » semble vouloir compliquer le développement scolaire en l'orientant vers le non changement. Autrement dit, approfondir un pacte éducatif sans avoir d'abord accepté les déficits accumulés par l'enseignement scolaire, qui sont le résultat d'une histoire dans laquelle les *infrastructures de la scolarisation* se chevauchent. Dans cet article, nous plaçons ce débat sur l'éducation dans un contexte mondial et *glocal*.

Mots-Clés : Pédagogisation de la vie quotidienne. Gouverner et gouvernance éducative. Mondialisation et éducation des masses. Infrastructures de scolarisation. Enseignement public. Consensus. Pacte éducatif.

La pedagogización de la vida diaria y los imposibles consensos en educación

(The pedagogization of daily
life and the impossible
consensus on education)

Zufiaurre, Benjamín

Univ. Pública de Navarra. Dpto. de Psicología y Pedagogía.
Campus de Arrosadia, s/n. 31006 Pamplona
zufiaurre@unavarra.es

Introducción: El espacio escolar abierto a intereses en conflicto

Morais, Neves, Davies & Daniels (2001: 78), haciéndose eco del trabajo de Bernstein (1975, 1987), hacen referencia a una fenomenología que se abre paso con la expansión de la educación escolar que acotan como “pedagogización de la vida diaria” que resume unos espacios asociados a lo escolar que se extienden a otras esferas de la vida, y también, a determinados espacios laborales. Bajo estas claves se van categorizando unas formas de conducta, de conocimiento, de prácticas, y unos criterios educativos que se toman por instancias fuera del sistema escolar que abren vías de opinión sobre lo que es y debe ser la educación, según suena, mientras no se deja trabajar de forma eficiente a las y los profesionales.

En tiempos de complejidad creciente por las tensiones globalizadoras, los medios de comunicación, y la web, padres y madres, empresas editoras, y grupos de presión varios, se erigen en proveedores y evaluadores de buenas nuevas. Esto desnaturaliza y desubica la concepción de autoridad, que es responsabilidad de Maestros, mientras el quehacer educativo y escolar se extiende, diluye y magnifica, bajo un marcaje sobre usos y desusos de crianza. Padres y madres, ejemplo y modelo de conducta, pueden comportarse cual Maestros de escuela, y el diseño de currículas, libros y otros materiales, se naturaliza como material incuestionable y como mochila particular de unas criaturas en crecimiento. Demasiados opinan para mejor controlar lo escolar, y aquellos intereses públicos primigenios que justificaron lo escolar en el tiempo (Hamilton & Zufiaurre, 2014: 29-44) quedan ya lejos.

La educación escolar evoluciona hoy a algo así como una forma de vestuario que se olvida de dónde viene, y hacia dónde se dirige, y que resuena a bazar mediático en el que todo cabe, todo se superpone y añade, y lo nuevo y novedoso, a más. Y cómo no, se interfiere demasiado sobre lo que encaja hacer en los tiempos escolares. Tanto es así que, si bien es verdad que lo más pertinente sería repensar la educación, esto no parece ser lo más procedente porque se vive el engaño de las recetas fuera de contexto y de la realidad. En esta tesis, cualquier opción adelante, se resume a hacer lo que mejor se puede, algo que procede orientar en tiempos de fuertes interacciones, y algo que obliga

a importantes *cambios organizativos* para consagrar una *autonomía escolar* que solo puede plantearse sobre la base de direcciones escolares eficientes, responsables en el hacer, y con capacidad de decisión sobre las plantillas escolares que encajan para cumplir unos proyectos de acción, más allá de unas exigencias disciplinares, o para dar satisfacción a requerimientos evaluativos externos. En la agenda educativa, nos enfrentamos hoy a requerimientos que derivan de la diversificación del alumnado y de las necesidades de los contextos. Encajar las *subvenciones* (o conciertos) de fondos públicos, a *requerimientos de proyecto*, cuidando una oferta pública de calidad en referente de racionalidad escolar, es una opción a considerar, porque hoy es más urgente rectificar lo disfuncional y avanzar hacia acuerdos de mínimos, que derivar a nuevas Leyes, o pactos, sin revisar a fondo la situación real.

La deriva para no hacer nada novedoso en la educación escolar, es la de inventar nuevos ejes de atención, nuevas “motos” en lenguaje popular, para aparentar que algo se hace. Así por ejemplo, las familias pueden identificar mensajes educativos, y textos, a la luz de regímenes de escolarización idealizados a los que, en su día, accedieron. Para las grandes empresas editoras, y los poderes globales, sin embargo, los mensajes y los textos no dejan de ser un negocio, a manejar, bajo claves colonizadoras (Ghandi, 1998) e intereses. Para los estados nacionales, queda bien delegar, y delegar, o *evolucionar del gobernar a la gobernanza*, en acotación de Fazal Rizvi, (en Rizvi & Lingard, 2010), posibilita auspiciar negocios particulares (Ball, 2007, 2012), y hay mucho dinero en juego mientras los Maestros están perdidos. Y la rifa de proclamas y de remedios es larga, entre otras, lo más reciente: deberes, bullying, supuestos métodos exitosos, MIR para maestros, pacto escolar, evaluaciones fuera de contexto...

Si procedemos a una revisión histórica de la educación escolar desde la transición de los años sesenta del siglo pasado (s.p. en adelante), hasta la L.G.E. (1970), y lo que sigue, después de la Constitución de 1978 en los diecisiete territorios autónomos, se han deglutido demasiadas Leyes: la L.G.E. (1970), la LOGSE (1990), la LOCE (2002), la LOE (2006), la LOMCE (2012), a más de otras organizativas: la LODE (1985) que da continuidad al marco previo de la LOECE, y la LOPEGCE (1995). Bajo este marco, una vez las CC.AA. asumen las competencias educativas, las CC.AA. tienen cierto margen de disponibilidad regulativa (con limitaciones curriculares como organización escolar descentralizada y centralizada). Y las CC.AA., presentan algunas diferencias autonómicas en políticas y acciones, y en saberes hacer; pero también, ofrecen mucha palabreja gruesa, con algún significado cuando se promueve, y escaso contenido, tiempo después. Todos estos años (Zufiaurre, 2007a), la modernización educativa, y escolar, ha dado demasiados traspies, y los seguirá dando con “motos” como:

- la “evaluación del profesorado” al margen de los condicionantes escolares que el profesorado y las escuelas viven y en los que pueden participar; y la
- de un “pacto”, imposible, si no aterriza en la realidad de lo mucho a cambiar.

¿a qué tipología de pacto y de consenso nos referimos?:

- ¿Al derecho de las instituciones privadas, concertadas con dinero público, a ejercer la selección escolar, la segregación, diferenciación, el clasismo..., contraviniendo lo que implica un servicio “público”?, o
- refiriéndonos a los sistemas de evaluación del trabajador docente: ¿bajo qué claves y supuestos?; ¿debe incluir las instituciones educativas, su organización –interna-externa–, el clima de trabajo en cooperación,...?; ¿debe incluir el hacer de la administración educativa, sus acciones y compromisos?, o
- si nos planteamos un régimen de funcionamiento escolar “en autonomía”, esto es, con capacidad decisoria sobre dotaciones de profesorado: ¿sobre la base de qué derechos?; ¿sobre premisas reales de funcionamiento eficiente, o de calidad, al uso auditor?; o ¿sobre compromisos paralelos que puedan derivar de lo que se regule en una Ley para que oportunamente pueda desarrollarse al margen de circunstancias de techo de gasto, disponibilidad de las familias, inclusión de todas/os?

En la Historia de las civilizaciones, no existe una faceta de la vida con implicaciones más comunitarias que formalizar, y formatear, el hecho de “educar”. Sin embargo, desde que se plantea cómo dar una respuesta a la evolución en las ideas, y demandas sociales, a través de la institución “escolar” (la forma más contemporánea de “educar”), no hay nada que pueda ser tan complicado, porque lo que entra en juego es cómo rendir un “servicio educativo” a la sociedad en su globalidad. Y los nuevos desafíos, en un periodo del todo “efímero”: postmodernidad líquida (Bauman, 2003), mientras que sujeto a presiones de desestructuración globalizadora, son claros. La educación liberal pública primigenia (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 24-27) está hoy cuestionada, y lo están también los estilos de enseñanza, o el formato curricular, y su funcionamiento, como servicio a una sociedad que se sostiene sobre diferentes intereses (Reid, 1998). Así pues, para clarificar esto, encaja revisar la historia de lo que en el tiempo se ha construido. Solo así podemos cambiar, a mejor, tomando en consideración las circunstancias reguladoras de las prácticas.

Escolarización pública: Transición en el tiempo

Las aspiraciones educativas en la antigüedad se resumían a:

- preparar a la ciudadanía para participar en aquellos modos de conducta que se sustentaban en la cultura clásica; y también,
- ocuparse de las economías mercantiles y agrícolas de la época, para
- preparar soldados, y para
- participar en la vida política y social de la polis (Hamilton, & Zufiaurre, 2014: 56).

De forma gradual, la educación se transforma de una *actividad humana: educar para cambiar vidas*, a una *institución humana: escolarizar* como rasgo vi-

sible de un paisaje cultural *para guiar la educación*. Pero la deriva es que algunos aspectos con significado en las prácticas educativas se separan en, y de la vida diaria, mientras que,

- a *especialistas significados*: tutores, cuidadores, protectores, maestros, y otros..., les corresponde *ejercer de guías* recurriendo:
 - a *actividades especializadas*: juegos, ejercicios, deberes escolares, y otros,
 - a *materiales adecuados*: juguetes, imprenta, textos, maquinaria varia..., *asociados* por otra parte,
 - a *periodos específicos* de la vida que simbolizan: la escuela elemental, primaria, secundaria, profesional, de adultos, superior..., mientras que
- *identificando espacios y lugares* especializados: jardines de infancia, guarderías, escuelas infantiles, zonas de juego, y otros... (Hamilton, 1990: 11).



Y todas estas variantes, en su conjunto, posibilitan acotar el alcance de unas/otras *infraestructuras de la escolarización*.

En esta evolución educativa, de un proceso natural no disciplinado, a una institución más regulada, las escuelas son el espacio en el que los maestros deben tratar con un *currículum* organizado en textos, a diseccionar, para superar los pro-

cesos de aculturación, y para optar por nuevos modos de socialización y de construcción de conocimiento. Regular *qué, dónde, cómo y quienes deben ser enseñados*, es tarea de maestros. La escuela, como institución, debe atender las ideas sociales en relación a una educación que incluye toda la complejidad de la vida humana. Pero este proceso, discurre en paralelo a la división social y técnica del trabajo, se orienta a la separación de tareas y de especialidades, y también, a la fragmentación de las experiencias y de las responsabilidades (Zufiaurre, y Hamilton, 2015: 43-101), algo que se debiera conjugar con unos derechos de acceso y/o de exclusión. Y por cuanto que el derecho a ser educado (o escolarizado) se extiende progresivamente en el tiempo, la escuela evoluciona como instrumento de ingeniería social.

La escolarización como fenómeno, toma forma el siglo XVI asociada a unos regímenes de poder y de autoridad (Hamilton & Zufiaurre, 2014: 7) que incluyen un léxico específico (clase, syllabus, curriculum, didáctica, términos del siglo XVI según recoge el Oxford English Dictionary). El principal objetivo de la escuela medieval era el de extender, e incrementar, la producción de maestros de escuela, abogados, comerciantes... (todos varones). La función de la escuela medieval, era la de administrar el desarrollo político y los modos de gobierno, y bajo estas claves, la escuela va tomando un rol en la distribución de la experiencia humana que progresivamente toma raíces en entornos urbanos (las ciudades comerciales medievales que se abren al mercado de los oficios) con sus gremios y estructuras comunitarias asociadas. Sobre estas claves, las escuelas devienen eje y fermento de ideas, y de regulaciones, que referencian la disposición de unos recursos y tareas, y que posibilitan organizar la evolución en clave de mejor, o peor, manejo de la igualdad y el progreso, o la distribución de la diferencia y la desigualdad.

La *escuela* participa de un objetivo público desde sus orígenes: servir al interés general de una, u otra, comunidad específica. Las primeras escuelas británicas independientes: Eton (1440), o Harrow (1572), participan de este ideal, y se reconocen como públicas porque preparaban aprendices para la vida pública y para el ejercicio del poder en gobiernos nacionales, regionales, locales, cívicos... Las escuelas públicas debían alimentar a las elites gobernantes en un tiempo en el que pocos hombres (y menos mujeres) tenían autoridad para ejercer su influencia en la esfera pública. Con la extensión del sufragio, y merced a nuevas formas de representación y de ejercicio político, las restricciones del siglo XVI en la esfera pública se van eliminando. Y el resultado es que los adultos no quedan sujetos, o al servicio, de una autoridad superior, antes bien, son ciudadanos con expectativas para jugar un rol activo en la organización y regulación de una sociedad democrática.

En tiempos en los que la vida se organizaba en pequeños grupos sociales, la educación buscaba el desarrollo del conocimiento, la capacidad y el carácter. Lo bueno para cada cual, se interpretaba como bueno para todos, tratándose de que los modelos de vida estaban bastante claros. Las ocupaciones y tareas especializadas quedaban a cargo de unos pocos, y la mayoría quedaba al margen. La educación elemental generalizada, comienza a formalizarse a finales del siglo XVIII, y el *sistema escolar prusiano* figura como el primer sistema reglado de escolarización pública, aunque el *Plan Condorcet* preveía acciones en un sentido si-

milar en Francia. Estas previsiones, se alteran sin embargo, por las guerras napoleónicas y las revoluciones populares de la época, cuyo ideario se remonta al pensamiento clásico¹.

En la historia de la escuela, la provisión pública, y privada, es una temática recurrente, pero tal y como la identificamos hoy, se remonta al siglo XIX, que es cuando se asienta la inversión de los estados en las escuelas. La educación elemental, que se generaliza en paralelo a la expansión del comercio, delimita la difusión del ideario educativo alemán en otros países (Maynes, 1985: 134), porque los estadios instructivos de Herbart eran exportables, mientras las ideas sobre escolarización común se abrían camino tratándose de establecer un paralelismo entre producción en serie (mass production) y escolarización generalizada (mass schooling): una nueva educación para formatear una nueva ideología social. El nuevo orden y destino en la educación escolar, se altera, sin embargo, como consecuencia de dos guerras mundiales en las que Alemania es el actor principal. Es entonces, cuando emerge un nuevo orden en relación al significado de la fenomenología escolar al servicio de las democracias liberales bajo inspiración de John Dewey (1916).

Escolarización y educación de masas

Para finales del siglo XIX, la discusión sobre la organización de la administración educativa, a nivel micro y macro escolar, se anima. La educación, en palabras de John Dewey (1916), tiene un doble propósito:

- contribuir a la formación y el desarrollo de la ciudadanía con la capacidad, el carácter, los valores y el conocimiento suficientes para vivir una buena vida, y
- contribuir al desarrollo de una buena sociedad.

Estos principios marcan que la escuela formatea, y es formateada, por la sociedad, y la ciudadanía. Sobre estas bases, la escolarización evoluciona en respuesta a los cambios en la sociedad tal cual informados por unos valores dominantes que encajan en unos contextos y circunstancias amplios. Las aulas, escuelas y sociedad, son resultado, así pues, de diversos procesos sociales, históricos y evolutivos.

Durante el siglo XIX, la idea original sobre lo público –limitado a los miembros más elite de la sociedad–, se complica con nuevas discusiones en relación a: la *incorporación de todos* los jóvenes –educación de masas– (elemental para todos y todas), y *las tres “Rs”*: (razonamiento lógico-matemático y lingüístico), mientras el poder en relación al destino humano se transfiere de la Iglesia al Estado. Es merced a este salto que la fenomenología escolar crece en el tiempo,

1. Así por ejemplo, Cicerón, en su obra “De Re Pública”, cuestionaba los asuntos públicos y el concepto de sociedad civil “societas civilis” (buena sociedad en tiempos romanos) sobre el mantenimiento de la paz y el orden.

en el espacio, y en unas y otras geografías, de educar a unos cuantos, a educar a todas y todos. La generalización de la educación elemental, continúa con la secundaria, y avanzado el siglo XX, la infantil, la postobligatoria, la superior, la profesional y/o vocacional, pero también de adultos, continuada y para toda la vida.

Mientras esto es así, bajo la influencia del pensamiento ilustrado se asumía que los seres humanos son racionales y que, por lo tanto, pueden ayudar a formatear la sociedad de forma colectiva, y también, a buscar una combinación entre paz y orden social, algo ligado, por otra parte, al significado de libertad política, e idénticamente, a un ideario de identidad nacional. Con posterioridad, es la contribución de John Dewey la que marca la deriva hacia otras lecturas educativas. Así por ejemplo, el debate sobre los principios cardinales de la educación secundaria (Zufiaurre, 2002: 43-87 / Zufiaurre y Hamilton, 2015: 137-142) en los USA, igualmente documentado en Francia (Comisión Ribbot), en Gran Bretaña (Comisión Bryce), en Alemania, y en Japón.

A la par de todos estos debates, la educación escolar no crece, sin embargo, en sus aspiraciones de calidad social, o de promoción de la ciudadanía global porque el ideario de bienestar social a través de la educación al que se referían Imanuel Kant (1960) y Adam Smith (1776) entra en cuestionamiento. Este último, en su libro "La riqueza de las naciones", acotaba que: "el bien público puede facilitar, y animar, incluso imponer, la necesidad de adquirir unos aspectos esenciales de la educación que, por eso mismo, debe extenderse al conjunto y a la generalidad de las gentes". Son tiempos en los que las regulaciones nacionales entran en una fase de incertidumbre, mientras las premisas de bienestar van perdiendo aquel rumbo que se quiso marcar el siglo XVIII cuando la escolarización pública cobró legitimidad como bien de calidad. Exigencias organizativas, estilo "new management", privatización encubierta, y trasvase y derivación del *gobernar a la gobernanza* educativa (Rhodes, 1997) para reducir costos, y para atender requerimientos de mayor flexibilidad (Ball, 2007, 2012), son aspectos que deslegitiman el significado de la escolarización pública primigenia.

El salto que supuso superar el significado de una educación escolar como doctrina a transmitir a las nuevas generaciones –determinado por ancestros y por poderes religiosos y políticos en su versión medieval–, por una versión de la educación escolar catalogada como bien público al servicio de las naciones, y del desarrollo, queda en mal lugar. Y tal y como sostienen Stephen Ball (2007, 2012), Roderick Rhodes (1997) y Fazal Rizvi & Bob Lingard (2010)..., introducir una agenda de superación de la educación escolar, como bien público, en clave de cuestionamiento postmoderno, apoyar la privatización, la diferenciación, la segmentación, representa un salto al vacío y una vuelta atrás a tiempos en los que, bajo impulso del desarrollo industrial, la escolarización generalizada se vendía como mejora social por unos requerimientos laborales y de producción de masas. El fracaso del proyecto escolarizador moderno (Zufiaurre y Hamilton, 2014: 86-87) se sitúa en este contexto.

Las infraestructuras de la escolarización: Condicionantes para su desarrollo

En el desarrollo de la sociedad agrícola ganadera, la diferenciación de los modelos de vida, y de actividad, permitió categorizar los requerimientos formativos orientados al desarrollo de habilidades. Pero no es hasta que los estados nación se formalizan como formaciones sociales (en Europa, los siglos XVIII y XIX) que se comparten los principios de división social y técnica del trabajo, algo que ha sido tratado por Alasdair MacIntyre (1985) como referente de fragmentación de la moralidad en las sociedades modernas. Por esta época, bajo el influjo de la industrialización, la diferenciación crece, aún más, y los ejes que moldean la actividad humana se entremezclan de formas varias, y complejas, entran en colisión, en competencia, y se enfrentan a fuertes contradicciones (MacIntyre, *ibid*). El siguiente salto de la evolución en una sociedad global, post industrial, es que todo lo que tiene que ver con cómo y bajo qué supuestos la educación consigue sus propósitos, y cómo y en qué condiciones la escolarización contribuye a esta mejora, se mueve en un territorio de múltiples presiones, e interferencias, abiertas al uso demagógico.

En claves de “pedagogización de la vida diaria” (Bernstein, 2001), esto significa sujetar el qué hacer en un marco evolutivo que resume el hacer lo de siempre, mientras los términos, y prácticas, que puedan surgir, a más, se unen a lo de siempre. Pero así no hay cambio, y las nuevas prácticas brillan por su ausencia. Hamilton (1990), tratando de buscar explicaciones sobre cómo la educación y la escolarización discurren en el tiempo, matiza el desarrollo del *viaje educativo* como una *carrera*, y un *camino*, que se abre según se acotan unas *infraestructuras de la escolarización* que se van acomodando en el tiempo porque acompañan la labor de educar, y de saber, y poder hacer, bajo unos condicionamientos:



- a aquel maestro tutor que acompañaba en las enseñanzas cartográficas, religiosas,... en las escuelas medievales: monásticas, catedralicias, de la corte; y
- a aquel maestro con autoridad para preparar trabajadores industriales con unas habilidades básicas.

Más adelante, el siglo XX, en un marco de enseñanzas más especializadas,

- al maestro sin autoridad, quizás más formado que antaño, pero posiblemente no tan habilidoso ante unos contenidos curriculares complejos que las autoridades y las empresas editoras formalizan para que los Maestros puedan participar en el acomodo de unos textos mientras sufren exigencias desde instancias a múltiples niveles.

Como resultado, cada artefacto que se va regularizando en el hacer educativo, consecutivamente en el tiempo, es una fuente potencial de interferencias.

Las mayores transformaciones escolares se desarrollan desde los siglos XV y XVI hasta el siglo XIX (Hamilton, 1990). Y para comprender por qué determinadas innovaciones ganan aceptación en unos y otros momentos, es oportuno establecer conexiones entre las ideas que se debaten, y se formatean, en unas prácticas, en una sociedad determinada, y en un tiempo y momento determinado, influenciadas por unas circunstancias económicas y materiales específicas, y por unos procesos que refieren un desarrollo contemporizador en relación de dependencia con los modos y maneras en los que esos debates, y esos procesos, encajan en unas circunstancias políticas y religiosas cambiantes que les dan un grado y una magnitud de mayor o menor influencia. La idea misma de *proveer unos contextos de aprendizaje*, por ejemplo, refiere soluciones de aprendizaje, no de enseñanza, y elimina, por tanto, la interferencia de la fragilidad humana –de maestros– en la acumulación y transmisión de la experiencia (Hamilton & Zufiaurre, 2014: 13). Ahora bien, la dignidad humana, y también su fragilidad, pueden subvertir el éxito de cualquier reforma. Profesorado y alumnado tienen mentes, son capaces de identificar sus propias metas, y buscan sus propias conexiones entre la experiencia acumulada del pasado y el horizonte abierto al futuro.

Una reforma, pacto o consenso escolar amplio, es tan difícil como encontrar un contenedor de solvencia universal. Y un curriculum a prueba de adecuación-interpretación del profesorado, no es ni siquiera posible. Las ideas e interpretaciones sobre la *salvación*, el *progreso social*, las *diferencias individuales*, el *desarrollo potencial humano*, las *aspiraciones en relación a la crianza*, el *liderazgo escolar* mismo..., subyacen a cómo se van ajustando las *infraestructuras de la escolarización* en el tiempo, y cómo se van integrando por: el profesorado, alumnado, familias, sociedad, administración... La elaboración de manuscritos, los diseños de escuelas, clases, materiales, enciclopedias, libros de texto, pupitres, lenguajes educativos..., nos ofrece un coctel diverso, una síntesis accidental de elementos que acotan el alcance de cómo se van acomodando desde circunstancias específicas en cada contexto y realidad que podrá parecer latente, o amorfo, pero siempre es fluido, líquido, y transitorio. La historia no es una secuencia de episodios, o de iniciativas, que se sustituyen limpiamente en la consecución de progreso. Y repensar cualquier cambio en toda su complejidad, demanda tomar en cuenta los elementos, ideas, prácticas, que derivan, consciente o inconscientemente, de unas instituciones sociales, religiosas, de gobierno...

Para Hamilton (1990), cuando se da una nueva correlación de fuerzas, o confluencia de ideas, los procesos religiosos, políticos, económicos..., que dan soporte a las diferentes (complementarias, o no) *infraestructuras*, estas re-constru-

yen bajo nuevos ejes de desarrollo que se determinan desde diferentes ideologías en oposición. Incluso cuando determinados colectivos, individuos o circunstancias, se movilizan en torno a ciertas localizaciones culturales y sociales, dominantes, las estructuras no duran eternamente, y sufren cambios. La secuencia que sigue, será el despertar, o emerger, de un nuevo orden reformulado (una superposición y continuidad en el desarrollo) que gana mayor aceptación, y que empuja a mayores transformaciones en la educación, en la vida escolar, y en aspectos varios de la sociedad. Sobre estas premisas, se sustentan unos principios evolutivos como estructura factible de las revoluciones científicas (Kuhn, 1975), referenciados igualmente por Jerome Bruner (2006).

Las diferentes infraestructuras de la escolarización han ido oscilando, superponiéndose, y variando, según una percepción del desarrollo, y unos condicionantes y circunstancias ambientales, en cada lugar, en unas circunstancias económicas, políticas, religiosas, culturales, determinadas para regular el poder hacer en clave de modelo de sociedad, de política educativa, y de curriculum a transferir a las nuevas generaciones. Cualquier intento de cambio educativo, deberá tomar en cuenta, así pues, las diferentes circunstancias para poder cambiar y mejorar las prácticas, y para ajustarlas oportunamente. En la educación escolar, nada puede hacerse al azar. Todo encaja, y todo debe ajustarse en y desde las prácticas. Los cambios en la acción educativa no se suceden mediando una u otra reforma. Cualquier intencionalidad debe encajar en unas propuestas factibles según circunstancias, y según se acotan las prácticas posibles.

Otro modo, si los discursos no van acompañados de las acciones pertinentes, las previsiones no llegan a buen puerto². Las reformas educativas acomodables bajo un perfil de segunda generación, en terminología de Ulf Ludgreen (1983), años sesenta (s.p.) en adelante, no van a ningún lado, otro que a agobiar, alterar, y hasta pervertir, el buen hacer del profesorado, en especial, de quienes saben identificar qué puede y debe hacerse..., y qué quieren hacer (Zufiaurre, 2007a). El desarrollo de las diferentes *infraestructuras* de la educación, está condicionado por circunstancias nacionales (en variante curricular), y por circunstancias locales y regionales (pero también ambientales y del desarrollo). Las diferentes infraestructuras, y los correspondientes modelos escolares públicos y privados, con sus peculiaridades, bajo unos/otros modelos lingüísticos... coexisten así pues bajo unos y otros formatos. Varían según disponibilidad de profesorado complementario, y de apoyo, según disponibilidad de materiales y de recursos, y según sean los modos de funcionamiento organizativo, su encaje en unos proyectos educativos y sociales relacionados, los modelos de liderazgo, los niveles de implicación del profesorado, de las familias, administración, y un largo etc. Y guardan también relación con una cultura escolar que evoluciona, pero que es también permanente, y que está por encima de gobiernos y de políticas, más o menos reales, o figuradas, e imaginarias (Rizvi & Lindgard, 2010).

2. Fullan (1982 / 1999 / 2001a, b), Fullan, Hargreaves (1997 / 2002), Fullan, Galluzzo, Morris, Watson (1998), Hargreaves, Earl, Moore (2001), y otros autores, lo dejan bien claro desde su experiencia en Canadá.

Evolución de la fenomenología escolar: Un viaje lleno de significado

La escolarización diseminada por los misioneros cristianos un largo milenio atrás, se planteó como el instrumento social apropiado bajo una doble versión:

- *herramienta de opresión, y*
- *trayectoria hacia la liberalización.*

Desde entonces, las prácticas de la escolarización están alimentadas por una red compleja de reglas y de regulaciones que se pueden escavar (como los restos arqueológicos) porque se manifiestan en lo que va quedando de aquellas prácticas que dan formato a materiales y artefactos de la escolarización con unas/otras características, sea: libros de textos, pupitres, pizarras y registros varios, interpretables como historias varias de la escolarización... Esto incluye, unas formas de representación alfabética, y numérica, la lectura, la escritura, los textos, los diseños curriculares, la planificación curricular, los currícula de una u otra disciplina, las lecciones, unidades de trabajo, formularios de evaluación, las clases y las estrategias organizativas..., todas ellas en evolución desde los primeros tiempos escolares, y que han posibilitado unos formatos de textualización, metodización, erudición, el salto del humanismo a las humanidades, de Ramus a Comenio..., bajo unas y otras peculiaridades, y en diferentes contextos históricos, y del desarrollo (Hamilton & Zufiaurre, 2014: 1-55). El más reciente salto, por influjo de la modernidad, viene marcado por el salto de la idea y la práctica de lo que cuenta como conocimiento público, naturaleza humana, sentimientos nacionales... Y discurre en paralelo a las demandas de desarrollo industrial, del comercio, del crecimiento urbano.

Para finales del XVIII, principios del XIX, la evolución de los estados nación delimita el qué enseñar y qué aprender bajo versiones nacionales de educación de masas. La reivindicación de identidades y de culturas nacionales, es el modo de asegurar las economías nacionales, y el modo de garantizar la estabilidad de unas estructuras sociales y políticas más allá del orden medieval. Un nuevo orden de prioridades se establece a partir de aquí, en formato nacional, mientras las preocupaciones de tipo confesional pierden espacio. El salto a la modernidad, discurre en paralelo al despertar de la educación comparada que se formatea en su intento de reformar la percepción de lo escolar para la renovación nacional y como elemento de un sistema de defensa nacional. Es entonces, cuando se abre el camino a la información estadística sobre datos escolares, número de maestros, tamaño escolar, porcentajes de asistencia, y otras..., como reformas que encajan en tiempos en los que la conciencia transnacional va ganando paulatinamente nuevos espacios. La elaboración de currículos nacionales, los sistemas de formación del profesorado, buscar soluciones a temáticas de la diferencia, y la desigualdad, en unos y otros países: Francia y Prusia de lo más avanzado, pero también Gran Bretaña, y países del norte europeo, es la secuencia que sigue. En España, el primer intento liberal en educación viene marcado por la Ley Moyano, en 1857.

A los tiempos convulsos de dos guerras mundiales, sigue un periodo de consenso de postguerra (Jones, 1983) en el que se construye mucho en lo social.

Pero en la segunda mitad del siglo XX, en un mundo global y post industrial, ya no sirven los principios que justificaron la modernidad, y se emprende el viaje educativo con otro rumbo bajo supuestos neoliberales. El orden global, no encaja con modos de conciencia post nacional, y la deriva es optar por desarrollar unas historias nacionales que sirven de sustento de unas prácticas educativas que deben evolucionar. En la educación escolar, siguiendo a Ulf Lundgren (1982), estos procesos discurren en paralelo a diferentes esfuerzos en la línea de *reformas de primera generación* cuyas prácticas se diseminan hasta los años sesenta (del s.p.) (en España, avanzados los ochenta, Zufiaurre, 2007a).

Lo que en esta fase encaja, es dar respuesta a los cambios en la estrategia poblacional: aumento de estudiantes, fenomenología urbanizadora, cambios en las relaciones de vida y en el mercado de trabajo, demandas de cualificación, compromisos de escuela democrática frente al fascismo y cambio social (Lundgren, *ibid*). La implementación de las *reformas de primera generación*, se desarrolla en un contexto oportuno de realización que resume: la fe de los tiempos en la democratización de la cultura, en la extensión de la escolarización, en la racionalidad del cambio, en el desarrollo de nuevas prácticas... En paralelo, se desarrolla el debate sobre una escuela motivadora, abierta, y favorable al desarrollo personal. Son tiempos de retomar el espíritu de experiencias de escuela nueva de los siglos XIX y principios del XX (Zufiaurre y Hamilton, 2014: 105-135).

Esta orientación de las reformas de primera generación, entra en crisis para los años setenta (del s.p.). Y lo que sigue, es otra fase que Ulf Lundgren (1982), acota como de *segunda generación*. Durante esta fase, las reformas se deslizan hacia el control político a cargo de administradores y expertos encargados de tomar decisiones. La retórica discursiva puede ser aún progresiva: integración escuela y sociedad, nuevos apoyos escolares, preocupación por la educación especial y la formación del profesorado. Pero para planificar las enseñanzas, los recursos, la organización del trabajo escolar, y las regulaciones en relación a la participación activa del alumnado..., se opta por una cultura de la evaluación y unos requerimientos de calidad y de venta de imagen independientemente de cómo funcionan las prácticas... Esta deriva, desvirtúa los contenidos progresivos mientras el hacer disciplinado se orienta hacia áreas de contenido –no ya al desarrollo de propuestas abiertas de acción–, y hacia tipologías de organización curricular pre diseñadas en clave de competencias orientadas al control curricular y a la reproducción ideológica y social.

Las reformas de *segunda generación*, se apoyan en *ejes transnacionales*. Las directrices y evaluaciones OCDE (PISA, TALIS, TIMMs, y otras), sirven de guía, mientras la relación de *dependencia de grandes agencias productoras de conocimiento* delimita la imposición de unos modos y unos estilos de saber hacer educativo que no toman en cuenta las variables contextuales (Zufiaurre, 2007a; Zufiaurre & Peñalva, 2007; Zufiaurre & Belletich, 2014: 45-63). Esta opción reformadora arrastra, por eso mismo, implicaciones de colonización en clave de: clase, cultura, raza, género, identidades... Y es así que, el juego dominación-dominado acota un servicio educativo, poco igualitario, y democráticamente desregulado. Esto degrada el servicio público, tal cual significado en su sentido primigenio dos siglos atrás (Hamilton & Zufiaurre, 2014), y aún más, bajo un

nuevo orden global, mediando políticas neoliberales que reproducen sentimientos y políticas tradicional conservadoras (Rizvi & Lingard, 2010), algo que se evidencia como efecto colateral a tiempos de crisis. Véanse, las recientes políticas anti inmigración, o también, el incremento de las actitudes racistas, clasistas. Véanse, procesos electorales recientes que se apoyan en proclamas poco democráticas, por excluyentes y contrarias al espíritu ilustrado y progresista. Y véanse, referéndums que conducen a resultados inesperados. Todo esto tiene consecuencias en la educación escolar. Y la así acotada *escuela pública*, ha perdido muchas batallas por que la diversificación y la movilidad geográfica vertical y horizontal producen rechazo, mientras la diferenciación social, y el clasismo, van ganando batallas.

Gobernar la educación y gobernanza educativa

Las *ideas de nueva gestión pública* consustanciales a nuevos tiempos de globalización, desbordan los límites de las políticas de los estados nación y se extienden bajo premisas de gobernanza y de dejar hacer. Las variantes globalizadoras, sin embargo, siguiendo a Fazal Rizvi y Bob Lingard (2010), se escenifican bajo un *imaginario neoliberal* que conduce a prácticas conservadoras. No encuentran sustento en prácticas reales, y por ser así, no podrán auspiciar la innovación, ni podrán sentar puentes para construir un cambio progresivo. Reformar la educación escolar, en clave global, y neoliberal, es emprender un viaje sin rumbo que resume algo así como vender algo sin que existan opciones de intercambio (Zufiaurre y Hamilton, 2015). Pero esto encaja en un contexto en el que las Agencias globales van abriendo caminos hacia un ideario común (posiblemente hipotético) para todas y todos que encuentra amparo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). En paralelo, los requerimientos de control auditor se refuerzan.

Esto marca que se insista en la puesta al día de los ideales del siglo XIX que se discute en las conferencias de Jomtien (Tailandia, 1990), Dakar (Senegal, 2000), y otras, bajo la aspiración de elaborar un marco de acción para una visión comprensiva de la educación que favorezca el crecimiento individual y la transformación de la sociedad (UNESCO, 2000, comentario al artículo 4). El compromiso de que para el año 2015, todas las niñas y, en especial, las que se encuentran en circunstancias difíciles, o que pertenecen a minorías étnicas, puedan tener acceso a una educación obligatoria, libre y de calidad (UNESCO, 2000, objetivos 1 y 2). Pero las buenas intenciones, se sitúan en un territorio abierto a diversos interrogantes: ¿Pueden estas políticas ser reales a la luz de las actuaciones conservadoras de las últimas décadas? ¿Tiene encaje ampliar espacios y oportunidades de educación básica cuando vivimos tiempos de requerimientos evaluativos que enfatizan los resultados de aprendizaje? ¿Acaso esta intencionalidad progresiva se plantea no más que como expresión de aspiraciones de la sociedad civil para garantizar una quimera, como futuro?...

Sin otro tipo de compromisos (mundiales) en el desarrollo que: “garantizar unos resultados de aprendizaje”, no así, ni tanto: “ampliar el espacio y las oportunidades en la educación básica”, el modelo de capitalismo corporativo que las políticas transnacionales, en clave neoliberal, traslucen, delimita que los estados



hacen dejación de su papel activo en el manejo de la economía, y también, en el desarrollo educativo escolar. Los Estados están obligados a atender los objetivos del milenio, pero bajo un criterio de negocio que se asemeja a aquellas propuestas tayloristas (modelo Ford-Taylor) de principios del siglo XX, que marcaban una diferenciación entre formación general (3 Rs) y formación para capataces (Zufiaurre, 2002; Zufiaurre y Hamilton, 2015: 89). Y la opción es algo así como favorecer unos procesos educativos complejos, pero desagregados, que se desbrozan en tareas rutinarias, y se estandarizan para que los puedan desempeñar trabajadores, no tan habilidosos, ni tan cualificados.

La retirada de los Estados de sus compromisos para con los servicios públicos, viene marcada por la delegación de competencias, que se comisionan, y delegan, por las entidades públicas, para monitorización privada. Este distanciamiento y delegación de los servicios otrora encomendados (i.e. educativos), es parte de una estrategia de devolución de responsabilidades a agencias subordinadas (Power, 1999) que pueden aparentemente no tener un poder evidenciado, pero que lo van generando cuando operan como miembros de una red privada difusa que accede a oportunidades de información pública a cambio de pingues beneficios (Ball, 2007, 2012), (Rizvi & Lingard, 2010). El efecto deseado es la "reducción de costos" y el incremento del volumen de negocio que se vende como una mejora hipotética de resultados (Nambissam, 2010: 734). Pero estas agencias, apoyan por ejemplo, opciones políticas electorales, y otras, por convenien-

cia, y las permutas en Consejos de Administración, van en el paquete. En él mientras tanto, las soluciones educativas efectivas están ausentes, la representación en un hacer educativo compartido, y de calidad, no es eje de interés ni condición para invertir esfuerzos. En este punto, lo que queda es combinar mensajes y prácticas en línea con la “*pedagogización de la vida diaria*”, porque entretienen y sirven de despiste cuando progresar y avanzar no es el objetivo.

Las ofertas digitales –on line–, por ejemplo, simbolizan captación de servicios a partir de materiales y de herramientas de verificación evaluadora para determinar los programas apropiados y los proyectos gestores que garantizan una interacción “Estado –sociedad Civil– Mercado” orientada hacia iniciativas industriales, de un mercado no tan libre (Ball, 2007, 2012), (Rizvi & Lingard, 2010), (Power, 1999). La estrategia de gobierno resume: construir escuelas, responsabilizarse en un hacer delegado, delegar los planes de estudio, o el establecer estándares, a consultoras curriculares, y que las instituciones reformadas monitoricen la representación. Pero esto puede acarrear problemas, al menos, con algunos gobiernos (en Bolivia los tuvo el grupo Santillana). En el mientras tanto, se pierde la idea de servicio para guiar en armonía, y con eficiencia, el progreso educativo (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 89-90). La Industria del Servicio Educativo (P.S.I. en sus siglas en inglés), incluye a expertos, consultores, emprendedores proyectivos, controladores de calidad..., para que se hagan cargo de estas tareas. Y los beneficios que se consiguen, van en detrimento de la equidad por el mal manejo de una calidad auditora que se basa en el control de costos y de inversiones. Mientras tanto, las organizaciones se dirigen bajo premisas burocráticas y meritocráticas, y la autonomía escolar y el saber hacer profesional se descuidan³.

Tratándose de dibujar ese delegar que, en la educación escolar, se puede explicar recurriendo a los implícitos que arrastra la “*pedagogización de la vida diaria*”, la apertura de bazar mediático de todos opinan para que nadie tome decisiones serias (algo democráticamente lúcido), resume algo así como utilizar los medios para mejor acceder a la información, cuando el acceso a, y la producción de, los medios, está sesgada en clave de poder. Las *premisas neoliberales* son tramposas. Y en la *educación escolar*, como también en otros *procesos sociales*, los efectos se pueden vislumbrar en sus fases de: planificación, acción, diseminación, registro de cambio/s. *Se aprovecha uno/otro mensaje para interferir (digamos evaluaciones PISA, escuela pública-privada...). *Se vende “humo” interesado, o “motos” al uso (mejores, o peores, en ranking, diversidad como inconveniente, privatización conveniente). *Se ocupan espacios en clave de poder, previamente interferido (mejor solución para mejorar: homogeneidad, disciplina y formación disciplinar...). *Se altera el orden social (para mejorar hay que hacer esto, o lo otro, todos por igual, compensar condiciones antes de partida y premisas de desarrollo..., no tiene relevancia).

3. Fazal Rizvi y Stephen Kemmis (1983) pudieron detectar esto en relación a las escuelas Victorianas en Australia, y Ulf Lundgren (1982) lo explicita también en su acotación sobre las reformas de segunda generación.

El rol de los Organismos internacionales en un espacio post nacional

La consciencia transnacional que la fenomenología globalizadora transfiere, cuestiona el significado de lo que ha representado la educación pública en la historia, y cuestiona también los ideales y prácticas que derivan de la consciencia postnacional. Curiosamente, sin embargo, esto encaja con la toma de posiciones de los organismos internacionales: O.C.D.E., B.M., F.M.I., –formalizados en tiempos post segunda guerra mundial– que se ajustan al control y servicio de aquellos poderes y aquellos países que los financian. La intencionalidad de estos organismos es la de cultivar a nivel mundial las premisas de excelencia que el liberalismo –en versión occidental– defiende, mientras se supervisan con celo –a distancia, y en cercanía– los sistemas educativos de unos/otros países en consonancia con sus procesos evaluadores (PISA, TIMMS, TALIS y otras). Las sugerencias que estos Organismos elevan en sus Informes evaluadores, se venden como la opción correcta para garantizar el desarrollo de diferentes países bajo un mismo patrón, independientemente de los hándicaps y las deficiencias de partida. Tanto es así que, incluso la Asociación para la Valoración de los Resultados Educativos⁴ pierde su cometido, porque los Informes PISA, que le suceden y reemplazan, ocupan más espacio y tienen mayor difusión a partir de 1997.

El rol de organizaciones como la O.C.D.E., el B.M., o el F.M.I., se adelanta en el tiempo a, o va a la avanzada de, aquellas políticas nacionales que caracterizan a las reformas educativas que Ulf Lundgren (1982) acota como de *segunda generación*. Pero al formalizarse bajo esta caracterización, lo que se auspicia, es un formato diferente de colonización que, para garantizar la mejor supervivencia del bien económico de algunos (no demasiados) privilegiados, no requiere de otras políticas de ocupación. Sin embargo, los análisis que las Agencias transnacionales ofertan, apenas ofrecen efectos comparativos para mejorar, todos los países al unísono, independientemente de sus circunstancias y situaciones de partida, y dígase también, que con más o menos posibles. Ahora bien, derivar a homogeneizar para dejar en mala posición, y posiblemente también, para culpabilizar a los más desfavorecidos, no es el camino oportuno para evolucionar, y la percepción del hombre económico que encuentra acomodo en las Teorías del capital humano, presupone que todas las relaciones humanas se pueden reducir a unos valores económicos y que la actividad humana se valora desde posiciones econométricas.

En este orden de las cosas, las prioridades de la O.C.D.E., y del B.M. y el F.M.I...., ya desde los años setenta (del s.p.), se resumen a preparar trabajadores flexibles a bajo costo, a través de recursos y de opciones de enseñanza y de aprendizaje flexibles. Y esto, en su diseño, acota una nueva ingeniería en y para la escolarización porque lo que está en la agenda de estas Agencias, es auditar,

4. Asociación para la Valoración de los Resultados Educativos (I.E.A. en sus siglas en inglés) que se crea en 1958 como Asociación Independiente para medir los logros del alumnado siguiendo las líneas de indagación estadística abiertas con el objetivo de clarificar si las normativas participativas conducen a efectos, más o menos positivos, en variable de aprendizajes.

y reducir costos y, en paralelo, privatizar, diferenciar, y segmentar. Mientras tanto, los principios que recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se dejan de lado, como también, los derechos de minorías, consagrados en diferentes Declaraciones Universales. En paralelo, organizaciones como la Oficina Internacional de Educación (O.I.E.) que evoluciona después de la segunda guerra, a ser el germen de la UNESCO, y también la UNICEF, o las Naciones Unidas, que se formalizaron todas ellas bajo premisas de consenso de postguerra (Jones, 1983), ocupan su espacio como voces para despertar conciencias, sin mucho más significado (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 140-148).

¿Es este el marco para dar cumplimiento a los objetivos del milenio y afrontar los desafíos de sostenibilidad y de equidad? Hagamos un resumen de estos objetivos:

- Erradicar la pobreza y el hambre,
- Educación primaria universal,
- Igualdad de género y empoderar a la mujer,
- Reducción de la pobreza infantil,
- Mejorar la salud de las madres,
- Combatir el SIDA, la malaria, y...
- Asegurar la sostenibilidad del medio ambiente,
- Auspiciar una asociación global para el desarrollo...

Pero:

- *cuando los organismos internacionales* proponen una acción global para proteger la salud, la educación, para prevenir las diferencias de género y económicas, para proteger la producción energética global, para auspiciar la protección del ecosistema, para garantizar la seguridad alimentaria (que incluye agua en un periodo en el que se dan situaciones de grandes sequías), para garantizar el acceso a internet de todos/as (nada se dice sobre como prevenir la intromisión de hackers); y
- *cuando los acuerdos de protección del clima* en París pueden sufrir marcha atrás por políticas futuribles en los USA, Rusia y otros, ¿está preparado el camino para mirar adelante? La Declaración Universal de los Derechos Humanos que resume aspiraciones e ilusiones ilustradas (Hamilton & Zufiaurre, 2014: 127), no es garantía para que esa humanidad en “vestuario extraño” sobre la que insiste Martha Nussbaum, (en Ash, 2012: 34), racionalice sus esfuerzos bajo aspiraciones de progreso.

El debate abierto el siglo XXI nos lleva, así pues:

- a confrontar la internacionalización económica y productiva, mientras que
- a atender la complejidad social.

Evidentemente, esto cuestiona *el qué, el cómo, y el para qué enseñar*, pero también *el qué, cómo y para qué aprender* (o con qué finalidad), y a hacerlo además, bajo constantes marcadamente diferentes a las que han caracterizado el desarrollo de la escolarización en el tiempo. Las tensiones globalizadoras que hoy vivimos, podrían servir para construir futuro, si éste no estuviera diseñado al ser-

vicio de determinados intereses. Del mismo modo, las estructuras, los modelos culturales y sociales, y la vida misma, podrían igualmente contemplarse de forma progresivamente más integrada, y cómo no, y también, globalmente más variada (Zufiaurre & Peñalva, 2007). Pero la realidad que se viene confirmando en hechos reales, sin embargo, no es así de diáfana, porque lo que progresivamente se constata, es que los procesos de formación, tal cual se conducen en las instituciones educativas, y de entrenamiento, están diseñados a distancia desde la O.C.D.E., el B.M. y el F.M.I..., bajo supuestos de reproducción del conocimiento, de habilidades y de valores. Y esto dibuja un formato poco progresivo, y apenas permeable, para avanzar en un mundo global en el que todos y todas encajemos.

Globalización y dificultades profesionales en la enseñanza

La historia del currículum tal cual desarrollada en diferentes tiempos y contextos, está influenciada por sucesos que han tenido marcada influencia en unos/otros lugares. La producción curricular consecuente, se determina por cómo los diferentes principios de decodificación del conocimiento que derivan de los procesos de reproducción, varían en el tiempo, y cómo se recodifican bajo condicionantes contextualizados en, por ejemplo, aprender objetivos de importancia sobre el mundo (Kemmis, 2006: 15). El crecimiento humano depende de la edad y de las circunstancias de vida y de desarrollo. Está determinado por cómo los individuos aprenden (y juegan) con los procesos de decodificación y recodificación de currículas. Las escuelas se ocupan de la reproducción de conocimiento, valores y habilidades, pero las actividades escolares pueden auspiciar procesos de transformación, porque tanto la reproducción, como la transformación, son aspectos que se constituyen mutuamente (Kemmis & Fitzclarence, 1986). De forma similar, el sentido de la evolución cambia en el tiempo, representa continuidad y renovación, pero también, cambio y evolución.

La escuela moderna, se ha expandido los dos últimos siglos pero, en paralelo, ha descuidado las aspiraciones progresivas de calidad social. Y tratándose de auspiciar un futuro compartido, si este se conduce en contra de criterios participados de calidad y de eficiencia social, se sitúa al margen de cualquier representación funcional de la realidad (Habermas, 2003, 2006), no así bajo criterios de evolución racional. Ahora bien, en una sociedad que se desliza entre lo global y lo glocal, la evolución no depende de un óptimo desarrollo del “capital humano”, antes bien, de apoyar la preparación de un “capital social” (Putnam, 2000) activo y dinámico.

Según Michael Fullan y Andy Hargreaves (2002), las profesiones organizadas bajo criterios jerárquicos, se ajustan a un modelo de profesionalización corporativa que marca poder acceder a unas credenciales. Esto significa reducir la tarea de educar a pura ortodoxia, validar estándares, indicadores, y objetivos de logro. La escuela moderna, que ha consagrado la preparación de ciudadanía competente bajo unas relaciones de reproducción (buenos para los demás), consagra así la desigualdad porque no prepara una ciudadanía alfabetizada que pueda progresar en sus vidas. En este contexto, la prescripción, o adopción curricular (Fu-

llan, 2001b), resume detalle de lo que el profesorado desclasado y desacreditado puede hacer cuando las políticas educativas se delegan bajo *premisas de gobernanza* que apoyan la diferenciación y la privatización, no así ni tanto, gobernar para el bien público (Ball, 2007, 2012).

Se trata de un escenario en el que el significado histórico de la profesionalización docente, la función pública de calidad primigenia, la inclusión social y educativa..., se pierden como discursos vacíos que no se plasman en prácticas posibles. En este contexto, y fruto de políticas neoliberales que se apoyan en estrategias de “new management”, el dinamismo educativo, y la progresión como premisa de desarrollo, se desplazan del mundo social al económico, mientras las implicaciones de calidad, y de desarrollo, se deslizan hacia la gestión auditora (Rizvi & Lingard, 2010). Y la deriva es que procediendo de este modo, en la educación escolar se descuidan los implícitos que subyacen al conjunto de las arquitecturas que formatean la factoría escolar moderna en los tres ámbitos con significado sobre los que insisten Stephen Kemmis y Peter Grootenboer (2009): el ámbito *cultural discursivo*: **saying**, el *material económico*: **doing**, y el *social político*: **relating**, y que igualmente se descuidan, o dejan de lado, las que debieran ser lógicas interrelaciones entre prácticas educativas reales y metaprácticas en sus implicaciones (Kemmis, 1989). Y descuidar, o ignorar esto, significa descartar cualquier opción de cambio educativo.

El *primer ámbito de estas arquitecturas* que refieren Kemmis y Grootenboer (2009), referencia todo aquello que como profesionales docentes *decimos*, o *sostenemos*, tratándose de auspiciar una atmósfera de progreso escolar. El *segundo ámbito*, referencia todo aquello que como profesionales *hacemos* tratándose igualmente de *avaluar* y de *participar* en acciones para progresar escolarmente en positivo. El *tercer ámbito*, referencia todo aquello que como profesionales docentes *interrelacionamos en un contexto amplio* de redes en las que estamos implicados, tratándose también de desarrollar una atmósfera positiva de progreso escolar. Son las interrelaciones en los tres ámbitos: los *saying, doing, relating* (Kemmis & Grootenboer, 2009), referenciados en cada uno de los cinco niveles de *prácticas y metaprácticas interrelacionadas* de amplio espectro (Kemmis, Wilkinson, Hardy, Edwards-Groves, 2009), esto es:

- las prácticas académicas y sociales,
- las prácticas educativas innovadoras,
- las metaprácticas de formación inicial y continuada,
- las metaprácticas de legislación y administración educativa,
- las metaprácticas de innovación y de evaluación educativa.

Las que nos pueden ofrecer salidas adelante en la educación escolar, por cuanto que comprender y situarse ante estas interacciones, nos ayuda a contextualizar las circunstancias en las que se mueve la educación escolar para vislumbrar oportunidades de cambio y de evolución.

Si además, esto mismo lo situamos en un marco de interrelaciones relacionado con aquellas implicaciones sociales que engloban la fenomenología educativa, recurrir a los posicionamientos de Urie Bronfenbrenner (1979) puede

también resultar oportuno, porque de los cinco niveles de interacciones que propone: micro (aula), meso (escuela), exo (contexto familiar-escolar), chrono (contexto social), macro (administración educativa), podemos extraer una percepción de conjunto que clarifica aquellas opciones de cambio factibles, algo que por su pertinencia, encaja ampliar en un próximo trabajo: *Can public schooling have a future in the 21st century?*

Como seres humanos, compartimos los efectos de la homogeneización globalizadora, pero como docentes, cuando educamos, debemos *compartir el mismo lenguaje y referencias positivas* en aquello que hacemos saber, si al menos, la mejora y el desarrollo tienen un sentido. Y si estamos comprometidos en el *buen hacer* por cuanto a *preparar un futuro*, tenemos que *compartir prácticas* para sacar de ellas lo mejor, de la forma más positiva. Y todo esto se tiene que *filtrar* y *transferir* en *unas y otras instancias* para que el conjunto del quehacer educativo sea compartido, entendido y avalado. Es en este contexto de *interacciones a múltiple nivel* que tiene sentido repensar, por ejemplo, sobre: ¿para qué sirven los planes de calidad en las escuelas?:

- ¿para racionalizar documentos contables e informes de seguimiento evaluativos?,
- ¿para favorecer un trabajo (real) en las aulas?

En el ámbito universitario la reflexión podría ser: ¿para qué sirven las evaluaciones de calidad?: ¿para complicar la gestión administrativa, y para mejor auditar?, ¿para mejorar?...

Y si nos referimos a evaluaciones de títulos, y del profesorado universitario, en formato VERIFICA, acreditaciones, evaluaciones de calidad: ¿Cuál es su utilidad tratándose de mejorar la toma de decisiones por cuanto a capacitación, mejores prácticas, o soporte credencialista?

Si seguimos a Landsberg, Kruger y Nel (2005: 9), el desafío de educar es el de comprender que es lo que nos permite situarnos ante un mundo complejo de influencias, interrelaciones, interacciones..., que se abren entre el aprendizaje individual y los otros sistemas. Una *perspectiva ecológica de interpretación* nos puede ayudar a contextualizar el *mundo de acomodaciones* que se establece entre *diversos niveles de análisis* para entender el mundo que se moviliza entre *micro* y *macro escenarios* que se dibujan entre *lo que se dice, se hace y se vive, en unas y otras instancias*, y en las *diferentes arquitecturas de las prácticas*. Si todo este mundo de interrelaciones no se toma en consideración, cuando se trata de derivar a pactos, o a consensos, en educación: ¿Cuál es el objetivo, y qué se está ocultando, cuando se entra en la *grandilocuencia* del pacto, o consenso, en educación? ¿No es acaso el camino disfrazar la realidad y frivolarizar y vender “motos” que derivan de proclamas externas a unas escuelas a las que no se deja hacer?

Epílogo: La modernización educativa en el territorio español resume el viaje a ninguna parte

Si procedemos a una lectura de lo que se ha vivido estos últimos cincuenta y dos años en la educación escolar (cincuenta y dos, porque las primeras “escuelas de estiu” –sucesión de las anteriores de 1921-23 y 1930-35–, se celebran en Barcelona en 1966. Podría así considerarse que es cuando la renovación pedagógica comienza a asentarse en un paisaje aún franquista), en el que se puede percibir que la evolución escolar dibuja un *tránsito* (Zufiaurre, 2007a: 147-155):

- De la época del “*florido pensil*”, esto es, tiempos de castigos (golpes con reglas en yemas de los dedos, de rodillas contra la pared, tirones de orejas, ridiculización ante compañeros, divisiones entre listos y tontos, colocar delante y detrás de estufa de leña, o filas delanteras, y traseras, preguntas del catecismo, y quien se equivoca a la cola...;
- tiempos de la enciclopedia Álvarez, las barajas Palau, cartillas, fichas, pizarra, diccionario, esferas, reglas, cartabones, mapas, compás de madera, libros de Vidas de Santos, clases magistrales, apuntes, localización en mapas, dictados largos con palabras estudiadas para provocar faltas de ortografía, y si las hubiera, copiar decenas de veces...;
- tiempos de tareas rutinarias con cuadernos de limpio y sucio, cuadernos de rotación ejemplificadores del buen saber hacer (buena letra, cuidada caligrafía, con dibujos, sin borrones...), de relaciones con el profesor de respeto, miedo y distancia, quien sabe manda y disciplinar incultos, de no trabajo grupal, de apenas recursos activos, laboratorios escasos (aunque apertura a la actividad recurriendo a fichas), de asistencia a misa, rosario, rezo, recitar catecismo...;
- tiempos de esfuerzo, de memorización, recitar, oír al profesor, hacer ejercicios repetitivos y repasar en mapas con reglas, exámenes al uso, de materias de contenido: matemáticas, geografía, ciencias, lenguaje, por las mañanas, con apenas algunas actividades por las tardes...

A la época del “*Hoy empieza todo*”, escuela viva y de vida, con muchos, pero quizás, demasiados requerimientos y abierta a expectativas contradictorias:

- a más recursos, entre ellos tecnológicos,
- a aprender más matemáticas, lengua, ciencias, porque luego les van a evaluar,
- a muchas demandas, entre ellas, más idiomas,
- a introducir todo desde la escuela sin que haya tiempo ni preparación,
- al intercambio y la cohabitación,

porque mientras las escuelas crecen en complejidad, valores, cívica, multicultural, no discriminatoria..., recurren a alumnado implicado en tutorías de pares para uno/otro menester: atención a otras culturas, requerimientos de educación cívica, proyectos..., los debates tangenciales resumen: religión si/no, más de alguna/s asignatura/s, la organización escolar de siempre... Pero una escuela en la que se van asentando la permisividad, el consumo educativo, el aburrimiento, el

narcicismo y el individualismo, la agresividad y el acoso..., mientras las evaluaciones institucionales y los requerimientos de calidad copan un espacio que podría ofrecer posibilidades pero que erra en su ordenación.

Ciertamente, se ha dado el salto de una cultura libresca, de obedecer y ser disciplinado, a abrir cauces a la interacción escolar, la indagación, la actividad autónoma, aunque posiblemente dirigida sin saber cómo hacerlo en un escenario sin transición aparente alguna en el que hay mucho que consensuar, y en el que las responsabilidades profesionales docentes han cambiado sobremanera mientras la valoración profesional docente ha minorado (Zufiaurre, 2007a: 147-182). La escolarización en pueblos perdidos por la geografía, en escuelas rurales en las que se enseñaba a leer y escribir, en las que el maestro era un pilar importante, cambia a zonas urbanas con el crecimiento de ciudades y de las concentraciones escolares, y en paralelo, cambia el entorno, el rol docente y los condicionantes de la enseñanza. Esto representa un salto hacia una escuela más plural, diversa, multirracial, compleja y no discriminatoria..., aunque difícilmente todo tenga encaje en los tiempos escolares, porque la deriva de la tradición rígida y disciplinada que heredamos, no ha vivido una transición para poder posicionarnos cara a confrontar el rumbo de los cambios.



El crecimiento escolar presupone más recursos, pero quizás menos humanidad y menos respeto al docente aunque, eso sí, exige una mejor capacitación de Maestros, mientras las demandas de formación se expanden hasta la Universidad, y las exigencias de esfuerzo, y posibles déficits de formación, enlazan con múltiples exigencias administrativas y legislativas, familiares, inspección y responsables intermedios, sociedad en general... Durante estos años, las familias nucleares evolucionan hacia la diversificación de los modelos familiares, y el compartir educación entre diversas instancias, evoluciona a delegar la función educativa a las escuelas con nuevas y más exigencias. Mientras tanto, el interés por la vida escolar da un salto hacia cierta desubicación sobre lo que la educación significa. Pero ¿cómo preparar, entre otros, que niños y niñas no se traumatizen?, ¿cómo defenderlos ante la frustración?...

La L.G.E. (1970), representó un cierto dejar hacer educativo para aquellos años. Fue una Ley necesaria que marca una ilusión de cambio y de renovación, de experimentación escolar, de defensa de la escuela pública... Coincide con movilizaciones del profesorado interino en tiempos en los que se cuestionaban los Sindicatos verticales, mientras se perfilaban los Sindicatos obreros, y coincide con la apertura que marcó el plan Marshall con los EE.UU. Los años ochenta (s.p.), se inicia una cierta transición educativa mediando unos programas experimentales de Reforma diseñados por una administración educativa, más permeable, merced al acceso a la toma de decisiones educativas de profesionales de mayor saber y dejar hacer. Pero aquellos programas experimentales de reforma (dieciséis, ocho en la estructura, y ocho más en los servicios, de rango administrativo y del profesorado, -Zufiaurre, 1988, 1994, 2007a: 108-138), se dejan de lado siete años después, y ya en 1989 (difusión del Anteproyecto 1987, y Diseños Curriculares, 1989), se da un cierre a aquellas opciones que daban cierto sentido de transición educativa y algunas buenas experiencias se abandonaron sin evaluación alguna. Véase:

- La *Integración de la E.E.*, y
- la *Educación Compensatoria* (programas de lo más exitoso los años 1984-1987: ¡cuánto se pudo hacer y se dejó de lado!, (Zufiaurre, 1994: 95-112);
- *Ciclo Superior*: ¡magníficas experiencias de renovación del trabajo escolar pro-activo!, (Ibid: 74-81);
- *Primer ciclo de las Enseñanzas Medias: R.E.M.*: ¡cuánto se podía haber aprendido para mejorar la E.S.O., y cómo mejoraron los niveles de trabajo escolar! (Ibid: 62-71);
- *Segundo ciclo de las Enseñanzas Medias*: ¡cuántas consecuencias se podían haber extraído para mejorar la Secundaria post obligatoria y para mejorar los niveles de acceso a las enseñanzas universitarias apoyadas en la gran diversificación de inicialmente seis, y después, cuatro bachilleratos diferenciados, hasta siete en Cataluña! (Ibid: 71-74); o
- *la Educación Infantil*: ¡cómo se dignificó el hacer docente colaborativo y cooperativo y la implicación de las familias! (Ibid: 82-90)...

En CC.AA. finalizan idénticamente magníficas iniciativas de reforma en Cataluña en relación a la *Formación del Profesorado* o la múltiple especialización en

Bachilleratos. En la Comunidad Vasca, el *Plan de acción zonal* que posibilitaba un marco para incardinar la Función Pública docente, para reorientar los servicios de Inspección y los Programas educativos (Ibid: 62-208 / 2007a: 101-138).

Con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E., los años noventa (s.p.), el viaje educativo cambia, y la deriva, pasa a ser poco más que la defensa del *constructivismo escolar*, sin otro diseño que un marco de intenciones no ajustado a la realidad escolar ni tampoco a la de las/los profesionales docentes por delezonado por el profesorado de secundaria (para quienes la formación secundaria menguaba con la articulación de la etapa Secundaria Obligatoria: E.S.O., que interpretaban no más que como extensión del antiguo Ciclo Superior de la EGB). Y tampoco se contaba con un cuerpo de profesorado específico, que pudo haber sido el cuerpo de Maestros, Licenciados, al unísono (como plantearon asesores del M.E.C., en su día). Todo se confundió mucho, y hay que destacar a este respecto que la Administración no se esforzó por impulsar dos reformas necesarias como garantía para los cambios: una *administrativa*, en relación a la *Función Pública*, y una *segunda del Servicio de Inspección* que, eso sí, se plantearon en fase experimental pero no llegaron a buen puerto. Un segundo error, fue cultivar las Unidades de Programas Educativos como cierta alternativa, o complemento de colaboración, a los Centros de Profesores. Esto no ayudó al cambio (Zufiaurre, 1988, 1994, 2007a).

Durante este tiempo, la *Formación Inicial de Maestros* cambia de un formato de formación de bachillerato, a formación universitaria, con la L.G.E. A partir de 1970, las especializaciones de Maestro fueron cuatro, tres para el ciclo 11-14 años: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología inglesa y otras, y años después, Preescolar. A partir de 1990, son siete las especialidades de Maestro. Años después, evolucionan a dos (E.I. y E.P.), como títulos de Grado de cuatro años: plan Bolonia. Pero en Universidades masificadas, multiplicadas en número, no en solera, –por evidenciadas carencias en la Formación Profesional, y en el mercado laboral, y porque todas las familias aspiran a hijos/as universitarios, aunque a ellos/as, puede que no les haga tanta ilusión, y no estén dispuestos al esfuerzo, a aprender a pensar, y progresar, en la formación universitaria-. Tratándose, además, de una formación de Grado, se abren serios interrogantes: ¿Tiene utilidad un primer curso universitario post bachiller, otra que socialización, y contactos, en una Universidad cerca de casa? ¿El cometido universitario es enseñar a pensar, o repartir credenciales/Título? ¿No sería oportuno reordenar de otro modo las enseñanzas secundarias: obligatoria y post obligatoria, para que el alumnado acceda a la Universidad con opciones y capacidad, no con cuotas de poder y saber exigir sin mucho esfuerzo? El acceso a la Universidad, ¿no se podría plantear sobre la base de cotizar costes reales mediando buenas becas para quien bien aprovecha?

La ponencia “Ara és demà 2016”, que maneja la “Conselleria de Ensenyament” de Cataluña, propone la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 años y, podría servir como opción oportuna para reorganizar las enseñanzas secundarias (algo nada baladí en la coyuntura deficitaria que vivimos). Optar por un año extra de formación secundaria, para prepararse mejor para acceder a las enseñanzas universitarias, o a la Formación Profesional Superior, o incluso, para salir al mundo con posibilidad de beca por proyecto, no es una mala opción para después acceder a Grados de tres años y/o a opciones especializadas de F.P. Todo

podrá ser bueno por dignificar las enseñanzas secundarias y para auspiciar una mejor formación universitaria. La diferenciación de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria ha sido posiblemente un desliz que no ha tomado en consideración la mescolanza de saber hacer de profesorado Diplomado y Licenciado en la etapa 12-16 (etapa sumatorio de materias compartimentadas y de exigencias complicadas) (Zufiaurre, 2007a: 156). En los años sesenta (del s.p.), el bachillerato era otro estamento, no para todos, y menos para todas (Zufiaurre, 2007a, 157-158). Después se generalizó. Hoy se ha generalizado la formación universitaria, pero ¿qué futuro tiene esto?

La *Formación para el profesorado de Secundaria*, post Licenciatura, evoluciona de un inicial C.A.P., que se impartía en los Institutos de Ciencias de la Educación. Años después, este título amplía de duración y cambia de denominación, a T.E.S., y después, P.E.S. y M.E.S., bajo dependencia de Centros y Departamentos Universitarios. Esto lleva a que en las aulas escolares coexistan antiguos Maestros de Educación Primaria, con título general y oposición a diferentes especialidades, Maestros de Ciencias Humanas, Maternales, de Párvulos, Diezmillistas, Maestros de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje..., Maestros que derivan de concurso - oposición restringida (y no profesionalmente capacitadora), como por ejemplo, profesorado de Educación Primaria que accede, sea a la ESO (12-14 años), o a la Educación Infantil (0-6, o mejor 3-6 años), lo que se justifica porque con la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, los ocho cursos de la E.G.B. pasaban a seis, y había excedente..., y Profesorado con formación pedagógica variada, en las Enseñanzas Secundarias.

La *formación continuada* evoluciona, a su vez, de esfuerzos formativos independientes del profesorado, a formación en I.C.E.s, cursos de especialización al amparo de instituciones varias, ofertas de tipología variada de la Administración en instituciones públicas y privadas, oferta de los Centros de Profesorado, de Asesorías varias de Formación, y desde las Unidades Técnicas.... En el aún más reciente, los últimos tiempos se insiste en formación estilo MIR (asemejable a la formación para el ejercicio de la Medicina) para complementar la formación docente con prácticas de inducción. Pero: ¿en qué centros, y en el marco de qué proyectos? ¿Bajo qué supervisión, la general de informe al uso, o mediando un seguimiento más serio? y con tantos perfiles de acceso formativo, tantos requerimientos en alternancia que evidencian falta de rumbo, y escaso interés por la dignificación de la acción docente: ¿cómo unificar la acción docente? En este punto, es pertinente recordar la aplicación del plan FOPIs de formación de alumnado de Maestro en prácticas⁵.

En el marco de esta estructura oscilante, sin transición, y sin cambios reales en el sistema de acceso y de promoción en la labor docente ¿cuántas “motos”, o panaceas, ofrecidas para mejorar, se han venido vendiendo desde finales los años setenta (del s.p.) a las y los profesionales de la educación? A modo de recordatorio, un pequeño recorrido:

5. Opción que posibilitaba (y rentabilizaba) que Maestros en activo acudieran a formación en la Universidad de Barcelona (Zufiaurre, 1994: 187-198).

- los *programas renovados*;
- los *programas experimentales* de reforma;
- las *nuevas tecnologías* (desde su versión inicial de programas Atenea y Mercurio, pura combustión de programas, ¿cuántos en sucesión? Integratic, Aula 2.0, Robótica...);
- la *Reforma integrada en secundaria*: R.E.M. y la variación de *opciones de Bachiller*;
- los *ejes transversales*: Educación para la Salud, Vial, Cívica, Consumo, Paz, Ambiental...;
- el *aprendizaje constructivista*;
- la *enseñanza comprensiva*;
- la *integración escolar*, y todo el mundo amplio de: las necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad, la diversificación curricular, itinerarios, refuerzo, inclusión, apoyos fuera y dentro del aula, y variados, y ¿por qué no incluir nuevo personal para servicios varios?;
- la *educación compensatoria* y sus diferentes subprogramas: rurales, gitanos, temporeros...;
- los *proyectos curriculares* de centro, y tantos otros proyectos;
- los *planes de convivencia, calidad... y...*

¿A dónde fue todo esto? ¿Ha servido para algo más que para marear al profesorado? (Zufiaurre, 1994, 2007a; Zufiaurre y Hamilton, 2015).

En el territorio español, el viaje educativo se resume a improvisar sobre la marcha. La administración educativa ha crecido, de la franquista burocratizada y centralizada (directores provinciales, y equipos de: secretaría, construcción, inspección, programas), a autonómicas, con el consiguiente crecimiento administrativo, pero muchas veces no de saber hacer. El funcionamiento seriado (Amorós, 1985) de “liberados de la tiza”, a la orden, ha sido una opción... Los años sesenta y setenta (del s.p.), el profesorado buscaba reubicar la vida escolar hacia una mayor apertura. La década de los 1980, dibujó la ilusión. Pero a partir de los años noventa (del s.p), el rumbo contradictorio de la LOGSE, y después, la LOPEGCE (Zufiaurre, 2007a: 101-138), llevó a cierto desinterés por el cambio. Dictar normas y elevar propuestas, y controlar su aplicación bajo encargo de mucho documento a cumplimentar: reglamento, proyecto educativo, curricular, P.G.A., P.A..., muchos planes: de calidad, atención a la diversidad, orientación, acción tutorial, convivencia, P.R.O.A..., mucha improvisación de asesores de formación..., y claro olvido del profesorado..., tiene una consecuencia. El profesorado ha podido resistir, pese a todo, pero cambiar para mejorar, es otra cosa.

Y por dibujar esta no transición, encaja constatar que todos estos años han circulado mensajes variados, y contradictorios, que derivan de las familias, de las administraciones, de los medios... Para ilustrar, recogemos algunos del *bazar mediático* de la banalización de los últimos meses de 2016:

- la *toma de posiciones sobre los deberes escolares*: ¿pueden movilizarse grupos de padres y madres al margen de lo que los trabajadores de la enseñanza defienden?;

- las **metodologías activas** que vuelven una y otra vez sobre unas y otras opciones, Montessori (tan señera, con un siglo de historia), una vez más, ¿por qué no las Freinet, o las escuelas naturaleza...?;
- **métodos para la enseñanza** de las matemáticas que se importan de los USA, que podrán ser exitosos, pero: ¿tiene algo que ver la enseñanza en los USA, o en Oriente, con las necesidades en el aquí y ahora...?;
- el **acoso en las escuelas**, pero ¿por qué no en todas las instituciones y en la sociedad en general?, y en educación: ¿sobre qué base se plantean tutorías de iguales (pertinentes para facilitar ayuda, acompañamiento...) para detectar-prevenir el acoso, y no se cuida el clima de seguridad, la convivencia y la socialización desde la infancia?, ¿qué es eso de incorporar grabación con cámaras?... ¿Por qué no recurrir a personal supervisor complementario como en Francia, por ejemplo, donde existe personal, no menos del 30%, para servicios de biblioteca, atención a patios, y otros? ¿Sobre qué base se vende un método sobre el acoso, supuestamente exitoso en Finlandia, cuando Finlandia es otro contexto escolar, en Finlandia se promociona la lectura, hay muchas bibliotecas, pero también muchos suicidios de varones...?;
- Las **evaluaciones al profesorado** son solución: ¿de o para qué? ¿Por qué no se evalúa la eficiencia escolar, en global, el rol de administraciones, direcciones escolares, redes de participación familiares y sociales ..., coordinación de todas y todos –interna escolar y externa...–, o la evaluación misma de lo que han representado las evaluaciones de calidad: ¿para mejorar?, ¿para justificar algo?.

Pero también,

- las **valoraciones** que se hacen de los **resultados PISA** 2015 (y otros años anteriores, pero también, las pruebas TALIS, TIMMS...) por las diferentes CC.AA. que identifican los resultados no más que cómo éxito de unas (en demérito de otras) tratándose del mismo curriculum en todas ellas. ¿Qué puede justificar unos y otros resultados? ¿Acaso un mejor profesorado, mejores metodologías, menos alumnado por aula, más recursos y mayor financiación, la elección de la muestra de alumnado evaluado?... Todo esto se omite, sin embargo. Y tratándose del
- **cacareado pacto escolar**: ¿sobre qué premisas, con qué significado, con qué consecuencias... se plantea?; o ¿qué medidas pueden derivar de aquí?: ¿mejoras en la formación inicial, continuada...? ¿Cuáles?... ¿revisión de los Grados de Maestro y del Master de Educación Secundaria para incluir prácticas de inducción...?. En tiempos de escasez de nuevos contratos, ¿se plantea reciclar a docentes en ejercicio?, ¿sobre qué base? O en otro sentido, ¿cómo construir equipos docentes para mejorar sobre la base de unos derechos adquiridos incuestionables en clave de antigüedad..., acogiéndose a la Ley de la Función Pública en vigor?

Si no se ha querido cambiar en educación estos años: ¿Acaso existe hoy un contexto permeable para consensuar algo? Y si así fuera, ¿Qué pactos se pueden

alcanzar en educación cuando nunca se la ha tomado en serio? Para avanzar en el viaje educativo con algún rumbo, la complejidad de los cambios que procedería afrontar, es de tal calibre, que exige plantearse con seriedad. Y los grandes desafíos que durante los años ochenta (del s.p.), cuando se pudo hacer algo en tiempos del Ministro Maravall⁶, (no así, algunos subordinados tras los cortinajes), siguen pendientes. A decir:

- regular la autonomía escolar bajo responsabilidad clara de unas Direcciones escolares oportunamente lideradas como garantía de funcionamiento eficiente, y recibir financiación, en consecuencia;
- cambiar el sistema de promoción y de acceso del profesorado sobre la base de tareas y proyectos;
- regular las subvenciones, y o los concertos, sobre la base del trabajo bien hecho, y por qué no, apoyando personal y económicamente a centros experimentales;
- regular las funciones y cometidos de las y los trabajadores docentes en sus tareas, horas de permanencia, trabajo en equipo..., de tal manera que, el éxito, o el fracaso, sea responsabilidad compartida, como también, la debida atención a la equidad y la calidad.

La falta de rumbo de administraciones centrales, y autonómicas, el maremagnum de Leyes y normas, los requerimientos bajo la marcha, de asesores, o técnicos de..., ha marcado una superposición extraña de diferentes *infraestructuras de la escolarización*. No existe otra lógica. Y lo que hoy mejor procede, es consensuar todo lo que se ha mareado (que es mucho) para organizar el quehacer. Podemos, sin embargo, volver la vista atrás a los años ochenta (del s.p.), a lo mucho que se hizo en apenas seis-siete años y, con un buen libro blanco de diagnóstico de la situación, y de las necesidades, pactar quizás algo después. Si no procedemos así, seguiremos siendo mediocres en las pruebas PISA, TIMMS, TALIS..., y nos moveremos en un territorio pantanoso de *segunda fase de reformas* que referencia Ulf Lundgren (1982), a la orden de técnicos y expertos de, digamos, escasas luces. En el mientras tanto, la vida escolar seguirá sin rumbo, para que interesados “opinadores educativos” puedan sentar cátedra con mensajes prestados (tal y como acontece con “opinadores políticos” de pobre tertulia que sientan cátedra de forma confusa). Abrir “chácharas” sin otro fundamento tiene un justiprecio.

6. José María Maravall Herrero (Madrid, 7 de abril de 1942) es un sociólogo y político socialista español que fue Ministro de Educación y Ciencia (1982-1988) en los gobiernos de Felipe González.

Referencias y bibliografía

- AMORÓS, Cèlia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, 1ª ed. Barcelona: Anthropos Editorial, 1985.
- ASH, Timothy Garton. "Freedom & diversity: A liberal pentagram for living together". En: *New York Review of Books*, vol. 59, nº 18, 2012. New York: NYRB, 2012; pp 33-36.
- BALL, Stephen J. *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*, 1st ed. London: Routledge, 2007.
- . *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*, 1st ed. London: Routledge, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*, 1ª reimpression en español. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.
- BERNSTEIN, Basil (ed.). *Class, codes and control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, vol. 1, 1971.
- . *Class, codes and control: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, vol. 2, 1973.
- . *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, vol. 3, 1975.
- . *Pedagogy symbolic control and identity theory, research, critique*. London & Bristol: Taylor and Francis, 1996.
- . "From pedagogics to knowledge". En: MORAIS, Ana et al. (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001; pp 363-368.
- ; BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979 [Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987]
- BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*, 3ª ed. Barcelona: Gedisa, 1999.
- . *In search of Pedagogy (vol. 1): The selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge, 2006.
- DEWEY, John (with Evelyn Dewey). *Schools of Tomorrow*. London: J. M. Dent and Sons, 1915.
- . *Democracy and Education*. New York: MacMillan, 1916. [edición española: *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1982]
- . *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* (estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga), 6ª ed. Buenos Aires: Losada, 1967 [edición inglesa: *The child and the curriculum* - Chicago: University of Chicago Press, 1902, disponible online como Proyecto Gutenberg-ebook]
- . *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación (Lorenzo Luzuriaga)*, 7ª ed. Buenos Aires: Losada, 1971.
- EDWARDS, Michael. *Civil Society* vol. 23. Cambridge: Polity, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Pantheon Books (Random House), 1970.
- . *Archeology of knowledge*. New York: Pantheon Books (Random House), 1972.
- . *Discipline and punish; The birth of the prison*. New York: Pantheon Books (Random House), 1979.
- FULLAN, Michael. *The Meaning of Educational Change*. Toronto: O.I.S.E. Press/Ontario Institute for Studies in Education, 1982.
- . *Change forces: The sequel*. London & Philadelphia: Falmer Press, 1999.
- . *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass, 2001a.
- . *The new meaning of educational change*, 3rd. ed. Toronto-New York-London: Teachers College Press, 2001b.
- ; HARGREAVES, Andrew; et al. *The Challenge of School Change: A Collection of Articles*. Heights (IL): IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1997.

- ; HARGREAVES, Andrew. *Change frames: supporting secondary teachers in interpreting and integrating secondary school reform*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education (OISE), 2002.
- ; GALLUZO, Gary; MORRIS, Patricia; WATSON, Nancy. *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. Washington: American Association of College for Teacher Education, 1998.
- GANDHI, Leela. *Postcolonial theory: A critical introduction*. New York: Columbia University Press, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *The future of human nature*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- . *The divided west*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- HAMILTON, David. *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer Press, 1989.
- ; GHATALA, Elizabeth. *Learning about education*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- ; ZUFIAURRE, Benjamin. *Blackboards and bootstraps: Revisioning education and schooling*. Rotterdam: Sense, 2014.
- HARGREAVES, Andrew; EARL, Loma; MOORE, Shawn. *Learning to change: Teaching beyond subjects & standards*. San Francisco: Jossey Bass, 2001.
- JONES, Ken. *Beyond progressive education*. London: The MacMillan Press Ltd., 1983.
- KANT, Immanuel. *On education* (A. Churton, Trans.). Ann Arbor (MI): University of Michigan Press, 1960.
- KEMMIS, Stephen. "Metatheory and metapractice in educational theorising and research". En: *Proceedings of the International Symposium on Action Research in Higher Education, Government and Industry*. Brisbane, 1989.
- . *The nature and study of education*. (Student text). Wagga Wagga, (NSW, Australia): School of Education, Charles Sturt University, 2006.
- ; FITZCLARENCE, Lindsay. *Curriculum theorising: Beyond reproduction theory*. Geelong, Victoria: Deakin University Press, 1986 [Edición castellano: Madrid: Morata, 1988].
- ; GROOTENBOER, Peter. "Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural, social & material conditions for Practice". En: KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey (Eds.). *Enabling Praxis: Challenge for Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009; pp. 37-64.
- ; WILKINSON, Jane; HARDY, Ian; EDWARDS GROVES, Christine. "Leading and learning: developing ecologies of educational practice". En: *Paper at the Symposium "Ecologies of practice"* (November 29-December 3, EWIL091156). Canberra (AUS): Australian Association for Research in Education, 2009.
- KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- LANDSBERG, Emmerentia; KRÜGER, Deirdré; NEL, Norma (ed.). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers, 2005.
- LUNDGREN, Ulf P. "Between schooling & education: Notes of curriculum changes with the second generation of school reforms in Sweden". En: *Ponencia A.E.R.A. (1982, april)*. New York: *Conferencia Americana de Educación*, 1982; 26 p.
- . *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Geelong Victoria: Deakin University, 1983.
- MACINTYRE, Alasdair. *After Virtue. A study in moral Theory*, 2nd Ed. London: Duckworth, 1985.
- MAYNES, Mary Jo. *Schooling in Western Europe: A social history*. Albany: State University of New York Press, 1985.
- MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (eds.). *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Oxford: Peter Lang, 1992.
- NAMBISSAN, Geetha B. "The global economic crisis, poverty and education: a perspective from India". En: *Journal of Education policy* vol. 25, n. 6, 2010. London & Bristol: Taylor & Francis, 2010; pp. 729-737.
- OECD. *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*, 1960. [http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en_2649_201185_1915847_1_1_1_1,00.html, acceso 21/02/ 2011]

- POWER, Michael. *The Audit Society: Rituals of Verification*, 2 Sub Ed. Oxford: Oxford University Press; 1999.
- PUTNAM, Robert D. *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.
- REID, William A. "Erasmus, Gates & the end of curriculum". En: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, n. 5, 1998. London & Bristol: Taylor & Francis, 1998; pp. 499-501.
- RHODES, Rob A.W. *Understanding governance. Policy networks, Governance, reflexivity & Accountability*. Buckingham (UK): Open University Press, 1997.
- RIZVI, Fazal. "Postcolonialism and globalization in education". In: *Cultural Studies, Critical Methodologies* vol. 7, n. 3, 2007. New York: SAGE Publications, 2007; pp. 256-263.
- ; KEMMIS, Stephen. *The participation and Equity programs in Victorian Schools*. Victoria: Deakin University, 1983.
- ; LINGARD, Bob. *Globalizing educational policy*. London: Routledge, 2010.
- SMITH, Adam. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 1776. [<http://www.efm.bris.ac.uk/het/smith/wealbk05>, acceso 17/02/2011]
- TAYLOR, F.W. *Scientific Management* (publicación original de 1911). New York: Harper, 1947.
- UNESCO. *Education For All: Meeting Our Collective Commitments* (Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action). Paris: UNESCO, 2000.
- . *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO, 2005.
- UNPD. *United Nations program for Human development*. New York: UNPD, 2004.
- . *Sustainability and Equity: A better future for all*. New York: UNPD, 2011.
- VV.AA. OCDE. *Education at a glance*. Paris: OCDE, 2009.
- . *Education at a glance*. Paris: OCDE, 2012.
- . *Education at a glance*. Paris: OCDE, 2015.
- ZUFIAURRE, Benjamin. *Proyecto de una pedagogía diferenciada y autonómica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 1988.
- . *Proceso y contradicciones de la reforma educativa 1982-1994*. Barcelona: Icaria, 1994.
- . (ed.) et al. *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. (2ª ed. revisada). Madrid: CCS, 2002.
- . *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro, 2007a.
- . "Education and Schooling: from modernity to postmodernity". En: *Pedagogy Culture and Society*, vol. 15, n. 2, 2007. London & Bristol: Taylor & Francis, 2007b; pp. 139-151.
- ; BELLETICH, Olga. "Neoliberal imaginarium for conservative educational practices. Can Peru, Chile, Argentina be equally balanced with western world countries?" En: COLE, David R.; WOODROW Christine (Eds.). *Knowledge Cultures*, vol. 2, n. 4, 2007. New York: Addleton Academic Publisher, 2007; pp. 45-63.
- ; HAMILTON, David. *Cerrando círculos en educación Educación*. Madrid: Morata, 2015.
- ; PEÑALVA, Alicia. "Globalization & glocalization in northern Spain: Urban education, Ethnicity & multicultural issues". En: PINK, William T.; NOBLIT, George B. (Eds.). *International Handbook of Urban Education*. Dordrecht (Netherlands): Springer, 2007; pp. 413-430.