



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Tort, A.

"Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 63-82

Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells

Antoni Tort i Bardolet¹

Departament de Pedagogia.

Universitat de Vic

antoni.tort@uvic.cat

Resum

Aquest article vol contribuir a l'anàlisi dels canvis en els centres educatius i a la valoració de què entenem per innovació educativa, a partir de tres processos que incideixen notablement en l'evolució de les nostres escoles i de l'educació en general. El text descriu, en primer lloc, els *processos de reinstitucionalització*, de com el mateix centre educatiu s'organitza per millorar la seva capacitat d'innovar pedagògicament. En segon lloc, s'aborden els *processos de regulació*, que tracten de la relació de l'escola amb el seu territori, de quins són els marges possibles d'actuació en el seu context local, social i polític. En tercer lloc, s'analitzen alguns dels *processos de recontextualització*, en què diferents agents socials (dels mitjans de comunicació de massa a les administracions) modifiquen i defineixen els discursos sobre allò que cal fer a l'escola.

Paraules clau: cultura escolar, centre educatiu, innovació, agents i camps recontextualitzadors, processos de reinstitucionalització, mecanismes de regulació, escolarització

1. Antoni Tort. Doctor i llicenciat en pedagogia; professor del departament de pedagogia de la Universitat de Vic.

Resumen

El presente artículo quiere contribuir al análisis de los cambios en los centros educativos y a la valoración de qué entendemos por innovación educativa, a partir de tres procesos que inciden notablemente en la evolución de nuestras escuelas y de la educación en general. El texto describe, en primer lugar, los *procesos de reinstitucionalización*, de cómo el propio centro educativo se organiza para mejorar su capacidad de innovar pedagógicamente. En segundo lugar, se abordan los *procesos de regulación*, que tratan de la relación de la escuela con su territorio, de cuáles son los márgenes posibles de actuación en su contexto local, social y político. En tercer lugar, se analizan algunos de los *procesos de recontextualización* mediante los cuales los diferentes agentes sociales (de los medios de comunicación de masa a las administraciones) modifican y definen los discursos sobre lo que hay que hacer en la escuela.

Palabras clave: cultura escolar, centro educativo, innovación, agentes y campos recontextualizadores, procesos de reinstitucionalización, mecanismos de regulación, escolarización

Abstract

The article aims to contribute to the analysis of changes in schools and the assessment of what we mean by educational innovation from three processes that significantly affect the evolution of our schools and of education in general. The text first describes reinstitutionalization processes, how the school itself is organized to improve its ability to innovate pedagogically. Second, it addresses regulatory processes, which deal with the relationship between the school and its territory, and with the possible ranges of action in their local social and political context. Third, it analyzes some of the processes of recontextualisation through which the different social agents (from the mass media to the government) change and define their discourses about what to do at school.

Key words: School culture, school, innovation, agents and recontextualizing fields and agents, re-institutionalization processes, regulatory mechanisms, schooling

1. Introducció

Les anàlisis públiques en relació amb el funcionament del sistema educatiu, amb la seva incapacitat per assolir l'èxit per a una majoria més gran d'alumnat i amb les estratègies que convé dur a terme per millorar-ne l'eficiència solen fer-se, encara i sovint, amb discursos d'una gran simplicitat. Entre altres coses perquè en educació no es valora prou la distància que hi ha entre allò que cal fer, allò que es prescriu culturalment i científicament i allò que és possible fer en les condicions efectives del treball docent. Massa sovint es planteja la qüestió dels canvis a les escoles des de fora, considerant-ho només en termes morals, o en funció de voluntats, sense aprofundir en les característiques i condicions inherents a les institucions educatives. L'esquematisme amb el qual es considera que unes determinades lleis o alguns paradigmes, algunes creences, o algunes experiències singulars, canvien de manera instantània, immediata i precisa les aules dels centres és insostenible, però es fa servir reiteradament.

Al mateix temps, s'utilitza el recurs de confrontar pols oposats, sense marge per als matisos. Vivim, com explica François Dubet, sota el «regnat de les antinòmies» (Dubet, 2010:14). I així, els grans noms i les grans oposicions es mantenen i reforcen: escola tradicional i escola activa, equitat i competitivitat, pedagogies dures i pedagogies toves, paidocentrisme i logocentrisme, llibertat i autoritat. No és fàcil escapar-se'n, perquè necessitem sistemes i categories de codificació per a la descripció, però també perquè els canvis ocorreguts en el si de la societat i que afecten el conjunt del sistema educatiu han provocat l'aparició d'un conjunt de pressions contràries per a l'escola (Tort, 1996). Una sèrie de contradiccions més difícils de resoldre pel fet que els diversos termes d'aquestes contradiccions són igual de valorats (Dubet, 2002) per un sistema que ha d'afinar alguns dels seus instruments per continuar donant resposta, paradoxalment, al previsible fracàs de les reformes educatives (Sarason, 2003). I de fet, si portem a l'extrem o al seu nivell màxim els termes que volem per a l'escola d'avui, les contradiccions seran, efectivament i previsiblement, irresolubles. Estem davant de demandes complexes com ho són les nostres societats, que canvien «en les seves expressions multiformes: institucions, símbols i univers simbòlic i consciència» (Wuthnow *et al.*, 1984:73). La institució escolar no en queda al marge: el santuari somniat d'una escola salvaguardada dels avatars de la intempèrie, per molt desitjat que sigui per alguns, no és possible.

Per tal d'orientar alguns dels plantejaments que desplegaré al llarg d'aquest text, proposo d'imaginar per un moment alguns exemples escolars:

Escola A. Un centre públic de nova creació que es construeix sobre la base d'un projecte pedagògic molt treballat i amb una forta implicació del professorat. Al cap de pocs anys, canvia la meitat de la plantilla perquè el centre deixa de ser de «nova creació» i passa a ser de règim comú, amb la seva plena incorporació al sistema.

Escola B. El nou document que explicita el projecte educatiu del centre s'ha acabat d'aprovar. Inclou tot allò que cal dir: escola inclusiva, escola verda, el compromís ètic, etc. La pràctica a l'aula, en termes generals, els espais i els temps, el material i els llibres de text segueixen sense canvis, i l'equip directiu és l'habitual.

Escola C. De fet, legalment no és una escola. Un grup de famílies organitza una escola lliure al marge del sistema, en un entorn rural, a l'interior del país. Algunes famílies canvien de lloc de residència i de feina per estar prop d'aquest centre.

Escola D. És una escola que apareix molt amunt en els rànquings d'un diari estatal. Famílies d'alt nivell adquisitiu. Uniformes i vestuari comuns. Tractament de vostè. Conflictes disciplinaris.

Escola E. És una escola considerada gueto per qui no la coneix o per qui només en sap, de referències, que hi ha molts fills i filles de famílies immigrades. És l'escola més premiada del país, per la convivència, però també pels resultats acadèmics. Objectivament, doncs, una de les millors.

Escola F. No sembla una escola tot i ser un centre públic; els alumnes no ho semblen perquè no tenen una aula assignada per edat; actuen amb una aparent llibertat per temps i espais. Les mestres han assumit un projecte pedagògic per al qual s'han format durament i amb elevats costos personals.

Podríem seguir posant exemples o casos concrets. I per acabar-ho de complicar, podríem formular la hipòtesi que totes aquestes escoles estan en la mitjana o per sobre en els resultats de les competències bàsiques de sisè de primària (cal un esforç d'imaginació

més gran en el cas de l'escola C, perquè està fora del sistema). És una situació perfectament possible: els requeriments del sistema pel que fa a resultats poden ser assolits per diferents tipologies escolars. Una altra cosa són les qualitats i característiques dels aprenentatges. En qualsevol cas, totes complirien els mínims que la societat els reclama.

Òbviament, aquest és un joc inicial i un punt capciós (i demano excuses pel poc academicisme del plantejament) que vol posar en relleu els límits de determinades valoracions sobre les nostres escoles. L'escola A, és més «institució» quan construeix el projecte o quan està integrada en el sistema? Pot definir-se com a «pedagogia tova» un procés com el de l'escola F que s'ha construït sobre la base d'un fort compromís col·lectiu? Les definicions programàtiques en el camp educatiu defineixen efectivament la pràctica? Quin grau de determinació tenen els contextos i les formes en allò que acaba succeint a les aules? Una escola que deixa entrar la comunitat a les aules (una comunitat d'aprenentatge) és més escola o ho és menys?

Així doncs, en aquestes pàgines voldria destacar la rellevància de tres tipus de dinàmiques o processos que incideixen notablement en les nostres escoles. Són els *processos de reinstitucionalització*, que tenen a veure amb aspectes organitzatius del centre educatiu, els *processos de regulació*, que tenen a veure amb la relació de l'escola amb el seu territori i els *processos de recontextualització*, que posen en relleu la relació entre escola i societat. Són, evidentment, processos interdependents i inseparables però que, per raons expositives, presentem un darrere l'altre.

2. Processos de (re)institucionalització a l'escola: cap a on anem?

La qualitat dels centres educatius passa per la seva capacitat de reinstitucionalitzar-se davant dels canvis culturals i les exigències pròpies del sistema educatiu. Sovint la pèrdua de múscul pedagògic de moltes escoles s'ha degut menys a la influència de determinats principis, teories o paradigmes i més a la desestructuració i a l'atomització de la institució concreta, fins al punt que la coherència del centre ha deixat de ser perceptible per a l'alumnat, per als pares i per als mestres mateixos (Meirieu, 2010). La desaparició d'estructures jerarquizades verticalment d'un sistema que, tanmateix, es resisteix a perdre-les, necessita contrarestar-se des d'unes institucions reforçades des de la seva horitzontalitat, reinstitu-

cionalitzades sobre la base d'allò que és central per a l'escola: l'aprenentatge de l'alumnat i el projecte pedagògic que l'orienta.

En aquest punt, no podem obviar el pes de la cultura escolar; l'escola és també un entorn social «que té les seves característiques de vida pròpies, els seus ritmes, el seu llenguatge, el seu imaginari, els seus modes propis de regulació i de transgressió, el seu règim propi de producció i de gestió de símbols. I aquesta “cultura de l'escola” no s'ha de confondre amb el que s'entén per “cultura social”» (Forquin, 1989:186). Efectivament, la cultura escolar —o també «gramàtica escolar»² (Tyack i Tobin, 1994; Tyack i Cuban, 1995)— implica el conjunt de regles, estructures, pràctiques, codis i formes organitzatives de govern que defineixen com es concep l'espai, el temps, les transmissions, les qualificacions, la docència... Un «nucli dur» que l'escola ha conservat al llarg del temps i que tant la societat en general com alguns dels seus actors encara avui perceben com el motlle del que és l'escola verdadera o autèntica. Cal valorar que la cultura escolar actua i ha actuat com a filtre de les innovacions, es constitueix en una barrera protectora de la identitat de l'organització que dificulta o fins i tot impedeix els canvis que es jutgen aliens o incompatibles amb aquesta identitat. Això té un sentit negatiu, si coarta les iniciatives de canvi. No obstant això, cal reconèixer també un sentit positiu a aquesta funció conservadora de la cultura: impedir que l'organització estigui contínuament sotmesa a vaivens i preservar el coneixement institucional (Resnick *et al.*, 2010). Així doncs, l'escola es fonamenta en una cultura feta de rutines més o menys interconnectades que esdevenen estabilitzadors institucionals i inhibidors d'innovacions. Però també es poden generar noves rutines, nuclears, gèrmens del canvi organitzatiu. En síntesi, els processos de reinstitucionalització estan en funció d'una cultura escolar *general* assentada en l'imaginari i en les pràctiques socials, però també poden moure's a partir d'una cultura escolar *local* que determinats centres estan en condicions de reformular, modular i aplicar.

La reinstitucionalització, des d'aquest punt de vista, no vol dir burocratització, tot i que és una temptació permanent del sistema que, en nom de la transparència i l'accountability, s'acabi mantenint o augmentant l'opacitat respecte del que passa a l'aula justament amb l'objectiu de fer-ho més evident; perquè allò que és rellevant ha d'ajustar-se a una

2. Altres conceptes propers al de «gramàtica escolar» són «cultura escolar», «cultura organitzativa», «estructures escolars bàsiques», «programa institucional», «forma escolar», etc.

estandardització que desemboca en artefactes (aplicatius o graelles) que no donen compte de la vida escolar i que, lluny d'animar a l'heterogeneïtat i l'autonomia, les refreda davant dels requeriments administratius. La reinstitucionalització l'entendem més aviat com un procés local d'empoderament col·lectiu, construït des del centre mateix, que té a veure amb projectes singulars i autònoms que connecten col·lectivitat i institució focalitzant l'organització escolar en l'aprenentatge de l'alumnat, i que solen ser projectes incòmodes per a les rigideses administratives i corporatives.

Això és així perquè una innovació implica sempre la desarticulació d'una determinada noció dels paràmetres escolars (espais, temps...) per anar cap a un mosaic mòbil que posa en qüestió moltes disposicions administratives i moltes tradicions docents. No és casual que un bon grapat d'experiències escolars de relleu, avui, estiguin vinculades a escoles o instituts de nova creació en què el projecte pedagògic és global i sense tantes constriccions estructurals inicials (que arriben més tard).

Però també pot donar-se el cas que la reinstitucionalització no sigui un procés de projectació pedagògica, en què els equips creen i inventen, sinó que també poden ser processos que reforcen una determinada estructura escolar, en què el mestre actua com a mer executor o aplicador de productes estàndard ja preparats, codis tancats, però confortables per a un determinat professorat. En funció de la cultura escolar, la reinstitucionalització anirà en una direcció o una altra.

La reinstitucionalització vol fer referència a una dinàmica col·lectiva en el conjunt del centre que fa que els canvis siguin sostenibles i profunds. Però sabem que això no sempre és fàcil. I que «els vincles entre les prescripcions fonamentades en la investigació i allò que fa realment el professorat en el seu dia a dia són ben tènues» (Resnick *et al.*, 2010). Efectivament, en el camp educatiu, la innovació resulta frenada pel «desajustament» tradicional que hi ha entre l'àmbit més tècnic o específic (és a dir, l'aula), i el marc institucional i el context polític. Així, les organitzacions poden semblar progressistes tot mantenint, al mateix temps, pràctiques institucionalitzades que impedeixen als nous projectes de penetrar en el nucli dur (l'aula), excepte en alguns contextos molt experimentals. Per Resnick, Spillane, Goldman i Rangel (2010), aquesta distància («dissociació» o «acoblament feble», en la seva terminologia) és el factor crític que explica la dificultat freqüent a canviar observada en el camp de l'educació i la manca de sostenibilitat de les innovacions i les reformes.

Dos apunts per acabar aquest apartat. Al costat de la reinstitucionalització, hi ha la desinstitucionalització. Si ho entenem com a *desinstitucionalització passiva*, vol dir que parlem d'un centre amb problemes de falta d'organització, de manca de recursos, de la implementació de reformes o projectes amb menys mitjans que la resta, de pobresa pedagògica... Una escola abandonada i precaritzada en les seves condicions i suports és una escola desinstitucionalitzada. Les dures polítiques educatives de l'època thatcheriana ens van oferir mostres fefaents de processos de desinstitucionalització escolars en centres de zones desfavorides. Com ha escrit recentment Jack Lang, «amputar el sistema educatiu d'una part del seu personal, en un moment de la història en què es necessiten més forces per afrontar desafiaments cada vegada més nombrosos, és exposar-lo al perill d'un fracàs irreparable» (Lang, 2011:28). Esperem que no siguin premonitòries del nou context socioeconòmic en què ens trobem ara i ací.

Hi ha, en canvi, uns possibles processos de *desinstitucionalització activa* que van en la direcció de la creació de nous contextos d'actuació, amb la creació de comunitats escolars alternatives (escoles?) fonamentades en diferents tipus de relacions i de recursos com ara l'amistat, el coneixement i les trajectòries compartides, que es construeixen als límits de l'ordenament jurídic i al marge (no necessàriament en contra) de les administracions. Advoquen per la convivència entre edats, per la no linealitat de l'aprenentatge i del creixement, per unes dimensions petites, per formes pròpies d'articular llibertat i responsabilitat, per un aprenentatge orgànic o holístic i per un respecte bàsic envers la infància i la joventut (Contreras, 2004). És a dir, centres que es creen o es reinventen basant-se en altres formes de cultura escolar. Com assenyala Contreras, «si bé històricament ens hem trobat amb un model escolar consolidat que ha copat sempre tot el significat de la paraula escola, la veritat és que en moltes èpoques i llocs s'han donat formes diferents d'educació i espais diferents per al creixement i l'aprenentatge de la infància. El que passa és que la història convencional de l'educació i l'escola sol ser la història de l'educació i l'escola convencionals» (Contreras, 2004:13).

Així doncs, estem davant de centres a la recerca de noves sensibilitats que podrien fer seva aquella apel·lació de «busqueu-vos amics amb qui pugueu escapar de l'ombra del saber administrat» (Illich, 1999:17). El perill d'un sistema més burocratitzat, amb una estandardització excessiva, que creï climes inhòspits per a determinats plantejaments, està fent créixer la inquietud positiva envers projectes educatius alternatius. En tot cas, ens podríem plantejar si estem parlant de processos de desinstitucionalització activa o de processos de reinstitucionalització igualment forts però basats en altres dinàmiques insti-

tucionals i en altres gramàtiques. Finalment, tampoc hem de perdre de vista que al voltant, a dins i a fora dels centres hi ha els mercats i les xarxes, de tota mena. Una reinstitucionalització per a l'enfortiment dels projectes pedagògics d'alguns centres educatius haurà de confrontar-se dialècticament amb formats d'ensenyament-aprenentatge que obren dreceres directament cap a processos d'extitucionalització; és a dir, noves formes d'organització i d'activitat social que acullen i duen a terme, de forma virtual, líquida, variable i discontinua una part important de les funcions fins ara encarregades a les institucions tal com les coneixem. Noves instàncies que trenquen la dualitat dintre-fora de l'espai institucional, que s'assenten en un nou tipus de materialitat i actuen a distància amb fluxos d'informació i superfícies canviants (Domènech i Tirado, 2001).

3. Contextos i xarxes escolars: els processos de regulació i desregulació

Ja fa més de trenta anys, el pedagog Joaquim Franch va escriure que l'escola «no serà un mur, sinó un temps, una modalitat de treball. Les escoles ja no seran un redós, no podran ser-ho. Hauran d'ésser un lloc de pas per a promoure síntesis provisionals i emprendre accions amb un valor socialment reconegut» (Franch, 1979). La perspectiva de Joaquim Franch que, procedent del món del lleure i de l'escoltisme, ens obria camins del que avui és el treball en xarxa i l'aprenentatge-servei, ens permet comentar el segon tipus de processos. Aquests tenen a veure amb el lloc on s'ubica l'escola. Un lloc que avui és dual, com la nostra ciutadania, que té un territori concret, físic, però que, a la vegada, es mou en el món virtual i en les xarxes. Tanmateix, la ubicació geogràfica i la implantació territorial han estat i són encara avui elements destacats de la configuració i de les condicions de possibilitat de les escoles; entre altres coses, per la funció de custòdia de la infància que mai ha deixat de fer la institució escolar. Ja veurem com avancem cap al futur per la puixança o possibilitat, ja citada, de les extitucions.

En qualsevol cas, i justament per tots els canvis socials ocorreguts, les institucions educatives ja no funcionen gràcies al tancament i la reclusió. Són institucions que han de gestionar canviants formes d'influència. La irrupció descarnada de la societat de consum obre interrogants respecte de qui són els referents d'autoritat per a les joves generacions. Les normes explícites de les institucions es barregen amb controls difusos que provenen de la societat de la informació; les relacions no s'articulen des d'un ordre establert per jerarquies i contextos, pauses i alternances, sinó que es reformulen per la comunicació con-

tinuada i pletòrica. Els mecanismes de persuasió i suggestió es perfeccionen amb subtils artefactes o s'amplien amb potents altaveus.

La porositat és un fet, i segurament una part de la feina dels mestres, avui, rau en la modulació selectiva de la relació entre allò que es fa dins de l'escola i allò que passa a fora. Cal comptar amb mecanismes d'obertures i tancaments. I, en conseqüència, abaixem les cortines quan l'exterior ens enlluerna o ens aclapara, i obrim les finestres justament perquè passi l'aire i ens renovi l'ambient interior (Trilla, 1999; Tort, 2012). D'alguna manera, la generalització de l'ensenyament, seguint Dubet, «ha enderrocant definitivament els murs del santuari i ha deixat entrar els "desordres socials" en el si de l'escola» (Dubet 2010:10).

Si, al mateix temps, s'espera que cada centre escolar trobi la seva manera de fer, que marqui quines són les seves prioritats, és clar que cal analitzar quin és l'entorn de cada centre, si estem en una situació de quasi mercat, o quines són les competències implícites o explícites entre centres propers. No és el mateix un sistema educatiu amb una doble xarxa d'escoles que un sistema únic. No és el mateix una escola pública en un municipi on hi ha una altra escola que una que és l'única escola del poble. I canvia si l'altra escola és pública o concertada. Canvia si una escola es troba al costat d'una altra escola amb poblacions diferents des del punt de vista social i cultural, etc.

L'escola, com a institució, es troba en l'encreuament de diferents agents, artífexs d'una regulació de l'escolarització difícil i canviant. Una regulació entesa, segons Maroy, «com un procés múltiple no només per les seves fonts, els seus mecanismes i els seus objectius, sinó també per la pluralitat dels actors que la construeixen. Sempre és una multiregulació que produeix ordre i ajust, i alhora desordre i contradiccions» (Maroy, 2006:2). D'una banda, hi ha les regulacions de l'administració autonòmica, de l'altra, hi ha les d'institucions de regulació «intermediàries»: els serveis d'inspecció, els ajuntaments. I finalment, hi ha les interdependències competitives importants entre els centres, en un determinat territori. Així doncs, l'explicació d'allò que passa a l'educació escolar té a veure amb els processos de regulació que permeten construir una determinada xarxa sostenible, equilibrada i plural en un determinat territori. El debat que es reproduïx, des de fa un cert temps, a cada període de preinscripció, sobre els criteris per a l'escolarització i la tria d'escola, és un exemple d'aquests processos de regulació que determinen parcialment la vida d'un centre escolar.

En aquest sentit, la tendència a l'heterogeneïtat i a la singularitat dels centres educatius no és un horitzó desitjable perquè calgui oferir productes més particularitzats a determinats consumidors. La diversitat de centres és interessant sobretot des del punt de vista pedagògic, perquè incentiva projectes col·lectius que són construïts a partir dels contextos específics; la diversitat no és un objectiu desitjable només des de la perspectiva del mercat quasiaescolar o paraescolar. És per això, tornant a Maroy, que cal actuar políticament en el que s'ha denominat la «coordinació dels coordinadors», que permeti actuar a escala interinstitucional, per tal d'actuar contra els efectes segregadors i desiguals que produeix ben sovint la competició entre centres (Maroy, 2006).

Si, per una banda, s'insisteix en les bondats de la singularització i l'autonomia dels centres (és simptomàtic tanmateix que, en els darrers mesos, el tema de l'autonomia hagi quedat molt en segon terme) i, a la vegada, es reclama la necessitat d'actuacions d'acompanyament a l'escolaritat per raons d'equitat, és inevitable que hi hagi processos de regulació que vagin més enllà de l'escola i que serveixin, a banda d'ajudar al reequilibri territorial i a la millora de la qualitat de vida, per mitigar el fracàs escolar i, en conseqüència, millorar els percentatges d'èxit (Soler *et al.*, 2010).

Una dualització progressiva dels establiments escolars a causa de processos de desregulació o per manca de regulació pot fer augmentar el nombre de centres que redueixin les seves expectatives pedagògiques cenyint la seva actuació a la custòdia, així com el nombre dels que procuren preservar la seva tasca docent dins d'un territori pretesament asèptic en què estableixen barreres discursives i fàctiques davant la comunitat o davant les famílies que, en comptes d'esdevenir la via per a una millora professional, es converteixen per a aquest professorat, resignat i atrinxerat, en un problema irresoluble (Collet i Tort, 2011).

Una manca de processos de regulació o una desregulació explícita en un determinat territori comporta l'establiment d'itineraris rígids explícits o implícits que segmenten socialment i ja defineixen el futur en funció del lloc on hom s'ha escolaritzat, situa les opcions educatives públiques com a opció per als que no tenen més opcions (l'escola pública com a garantia social), desmobilitza la comunitat educativa i situa les relacions en la línia proveïdors-usuaris (Subirats, 2012).

No té sentit confrontar aula i entorn, o escola i territori. Les millors institucions educatives, com ha escrit Michael Fullan, són les que aprenen del seu entorn (Fullan, 1994). Els processos de regulació han de permetre posar les condicions per tal que aquest fet sigui constant i sostenible en el temps i en un territori concret, districte, barri, poble, zona o comarca.

4. Els processos de recontextualització i descontextualització a l'escola: els marcs de l'educació

Una utilització lliure d'un concepte de Basil Bernstein, els *camp recontextualitzadors*, ens permet afrontar el tercer tipus de processos. Per a Bernstein, «la recontextualització cal entendre-la en el sentit que qualsevol discurs pedagògic és un principi per a apropiar-se d'altres discursos i posar-los en una relació especial mútua a efectes de la seva transmissió i adquisició selectives» (Bernstein, 1990:189). Ací volem explicar com els discursos i prescripcions sobre educació són elaborats i retraduïts segons diferents agents socials i com acaben tenint una poderosa influència en l'àmbit d'altres discursos, de les pràctiques i de l'organització educatives. Des d'aquest punt de vista, Bernstein planteja l'existència, d'una banda, d'un *camp recontextualitzador pedagògic oficial*, que abasta departaments especialitzats i agències subalternes de l'Estat i de les administracions educatives, juntament amb la seva investigació pròpia i el sistema d'inspectors. De l'altra, *el camp recontextualitzador pedagògic*, que inclou la universitat i llurs departaments i centres d'educació, amb la seva recerca corresponent, i fundacions privades. En aquest camp no oficial s'hi inclouen publicacions especialitzades, lectors i anunciants, i també altres camps no especialitzats en el discurs educatiu i les seves pràctiques, però capaços d'exercir influència, tant en l'Estat i els seus diversos organismes com sobre llocs, agents i pràctiques educatives.

Avui, els camps recontextualitzadors han augmentat en quantitat i també en potència de foc, en capacitat d'influir. Les proves PISA han esdevingut un agent de gran influència en la determinació de les polítiques educatives i en la concreció de mesures d'avaluació i de directrius curriculars. Empreses de tot tipus promouen productes educatius i paraeducatius. Grups multimèdia segueixen elaborant llibres de text, mentre temptegen i penetren en els nous territoris digitals. Així mateix, els mitjans de comunicació, en totes les seves modalitats i canals comunicatius, des dels diaris fins a Twitter, esdevenen altaveus

influent. Les autoritats polítiques accentuen els seus discursos, especialment en períodes electorals o en els primers temps d'haver assolit el poder, articulant missatges esquemàtics i concisos que, gràcies a aquestes característiques, els mitjans de comunicació poden re-elaborar i difondre amb comoditat, però que difícilment constitueixen un programa polític, perquè el que determina i millora els climes i les cultures escolars té un nivell de complexitat que no es pot reduir a etiquetes, llocs comuns i eslògans.

En qualsevol cas, la crisi de legitimitats sobre allò que cal fer en educació (teories, mètodes, polítiques, mesures) i els límits de les reformes educatives accentuen el paper d'un conjunt heterogeni i contradictori de discursos recontextualitzadors al voltant de l'educació i l'escola que, lluny de reduir-lo, augmenten el gran fossat que hi ha entre la recerca, la política i la pràctica educatives (Berliner, 2008).

Aprofundir en el paper dels diferents camps recontextualitzadors en els diferents àmbits educatius (discursos, pràctiques i organització) requeriria un treball molt més extens, però sí que voldria incidir en el paper de l'opinió publicada com a camp recontextualitzador i en la paradoxa que suposa el fet que el pensament pedagògic hegemònic en el terreny mediàtic sigui un pensament antipedagogista influent en les polítiques i en les descripcions del panorama educatiu (Carbonell i Tort, 2008a i 2008b; Tort, 1987 i 2009).

No és un fenomen nou ni singular, i té moltes coincidències amb situacions semblants en altres països, a partir dels anys vuitanta: un símptoma lligat als dèficits dels sistemes educatius però sobretot, i fonamentalment, al voltant del malestar cultural, als canvis en allò que entenem per tradició, transmissió, cultura general, etc. França n'és el principal exemple, amb un debat públic llarg i constant entre «republicans» i «pedagogs». En el nostre entorn, hi ha moltes reverberacions franceses i no només això, sinó que, en alguns casos, articulistes i assagistes utilitzen o copien directament alguns dels arguments que en el país veí ja tenen alguns anys, sobre les pedagogies actives o sobre les psicologies de l'aprenentatge.

Per exemple, es confonen, volgutament o no, concepcions que posen l'infant o l'alumne al centre de les accions pedagògiques (la qual cosa vol dir l'alumne que aprèn, que estudia i que s'esforça, que és l'aspiració de bona part de la pedagogia que prové dels moviments de l'escola activa), amb les concepcions que posen l'infant al centre del consum, l'infant-rei de la societat de l'espectacle, capriciós i sobirà, que decideix sobre els seus gustos

superficials, un infant convertit en segment del mercat de les empreses de l'entreteniment. Aquesta operació de barreja de dos paidocentrismes absolutament contraposats passa de puntetes sobre els contextos socials i culturals i evita d'aprofundir en la complexitat de la funció d'educar i en les característiques de la societat contemporània. Val la pena aprofitar per dir que allò que separa la bona i la mala pedagogia no és la presència o l'absència de feina feta, de dificultats, d'esforç... és la presència o l'absència d'un esforç més: l'esforç de triar els bons i els mals esforços (Maulini, 2006:58).

En altres casos l'opinió publicada, volent convertir-se en portaveu de la defensa del saber i de les humanitats, fa una gran ostentació, justament, de la ignorància, manifestant «un menyspreu absolut per les ciències humanes i socials» (Grup LIFE, 2006:10) i confon discursos, pràctiques concretes, disposicions administratives, reformes i coneixements científics. Per exemple, les crítiques i ironies superficials sobre el constructivisme (socioconstructivismes o neconstructivismes), un conjunt de coneixements que, avui, té un gran consens en el camp científic i acadèmic com a fonamentació que no s'oposa a la transmissió de la cultura, sinó que justament n'enuncia les condicions que la fan possible, i que ens aporta coneixements per aprofundir encara més en les claus del procés d'ensenyament-aprenentatge (Vellas, 2006: 27).

Així mateix, el debat públic es troba instal·lat en una còmoda i genèrica llei pendular que explica la situació actual basant-se en una seqüència que va d'una educació massa rígida a una altra de massa permissiva, sense cap correlat social i cultural que expliqui què ha passat a Europa i al món en aquests anys. (Podríem citar, com a petit homenatge, l'escriptor i pedagog recentment desaparegut Emili Teixidor, quan fa uns anys escrivia que «la societat, sobretot les societats amb mancances greus, tendeix a privilegiar aspiracions més o menys utòpiques que vol aconseguir. Avui, una societat mal educada i desvergonyida exigeix de l'escola una educació i unes formes que no troba al carrer. No podem demanar a les escoles actituds personals o col·lectives que no gosem exigir als ciutadans» (Teixidor, 1990:5).

I el polític de torn, quan assoleix el govern, s'erigeix presumptuosament en l'artífex de la renovació seriosa i definitiva que posarà les coses al seu lloc, que farà la síntesi perfecta entre els dos pols del pèndol, obviant i desconnectant l'educació dels marcs culturals del nostre temps. No convé matisar els discursos. Es viu d'evidències no qüestionades que s'assumeixen per la seva immediatesa i la seva comoditat, i que tenen el mèrit d'evitar preguntes.

5. Conclusions

Segurament hi ha alguna cosa més que ignorància sobre les ciències de l'educació. Potser és la necessitat de visualitzar, gràcies a elements de marcat caràcter simbòlic de la gramàtica escolar convencional (tarima, files, uniforme...), una reconstitucionalització —i tornem al primer tipus de processos— que és només també purament simbòlica. Com si l'aparició o reaparició d'aquests elements pogués tranquil·litzar, a manera d'efecte placebo, la inquietud existent. Així, els agents recontextualitzadors actuen, en un cert sentit, com a agents descontextualitzadors.

Val a dir que els camps recontextualitzadors actuen sovint com a vasos comunicants amb altres camps. Per exemple, l'articulisme de les elits intel·lectuals influeix discursos governamentals i, en conseqüència, condiciona les polítiques educatives. Però els camps recontextualitzadors també actuen independentment dels altres camps recontextualitzadors. És difícil, per exemple, per les característiques dels diferents agents, que determinats assagistes que escriuen sobre educació puguin o vulguin discutir amb agents recontextualitzadors de l'àmbit de les ciències de l'educació. És més còmode continuar sota el regne de les antinòmies i dels nominalismes.

Des de la pedagogia i des de col·lectius de mestres sovint es considera que aquell discurs mediàtic «tira .per terra anys i anys d'esforços i paciència per fer evolucionar les pràctiques pedagògiques, els programes, l'avaluació dels alumnes i les condicions i l'organització de la feina» (Grup LIFE, 2006). Segons altres, la incidència és relativa si ho comparem amb altres agents recontextualitzadors com el cos d'inspectors, mediador de forma verticalitzada entre les normatives legals i les pràctiques escolars. O com les editorials, que continuen assortint els centres de productes per facilitar o orientar la tasca docent. O empreses que ofereixen mètodes miraculosos per resoldre els conflictes a l'aula o per detectar intel·ligències desitjades de fills i alumnes.

No és fàcil, en aquest escenari, proposar innovacions en un centre per part d'un equip de mestres. Hi ha manca de visibilitat i discursos contradictoris sobre allò que cal fer. I quan les legitimitats trontollen, els símbols fortament arrelats en l'imaginari social sobre allò que configura la cultura escolar agafen més protagonisme; i així, si la innovació en molts camps de la societat és ben vista, la innovació en educació avui és sospitosa. També dins del mateix col·lectiu dels mestres i dels futurs mestres.

Cada camp recontextualitzador mereixeria un comentari més detallat. Si hem fet alguns apunts més concrets sobre els agents més vinculats a l'opinió pública és per la incidència que en els darrers anys han tingut en l'explicació de l'estat de l'educació escolar en el nostre context.

En definitiva, la intenció d'aquest text ha estat aprofundir en l'anàlisi dels tres processos esbossats en aquest article, els *processos de reinstitucionalització*, els *processos de regulació* i els *processos de recontextualització*, no com una maniobra acadèmica per insistir en la complexitat com una fase prèvia a la paràlisi o la inacció, sinó com una mesura necessària per actuar des d'una difícil autonomia de criteri per part dels centres i del seu professorat, en un context obert i heterogeni. I també per avançar, més enllà dels «llocs comuns», en la comprensió d'allò que passa a les aules, en la constatació de la dificultat del canvi en educació i en la necessitat d'evidenciar el conjunt de mecanismes mediadors que actuen entre els discursos i les pràctiques, que sempre haurien de tenir l'alumnat que aprèn com a finalitat central.

6. Bibliografia

- Berliner, D. C. (2008). «Research, policy, and practice: the great disconnect». A: Lapan, S. D. i Quartaroli, M. T. (eds.) *Research Essentials: An Introduction to Designs and Practices*. New Jersey: Jossey-Bass, Hoboken. 295-325.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV. Madrid/La Coruña: Ediciones Morata / Fundación Paideia.
- Carbonell, J. i Tort, A. (2008a). «Discursos de la antipedagogía». *Cuadernos de Pedagogía*, 384, 82-86.
- Carbonell, J. i Tort, A. (2008b). *L'educació catalana a la premsa*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Collet, J. i Tort, A. (coord.) (2011). *Famílies i escola: problema o solució? Millorar els vincles entre escola i famílies per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Contreras, J. (2004). «Una educación diferente». *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Domènech, M. i Tirado, F. J. (2001). «Extituciones del poder y sus anatomías». *Política y Sociedad*, 36, 91-204.
- Dubet, F. (2002). *Perché cambiare la scuola? I sociologi della scuola e la riforma in Francia*. Firenze: Libri Liberi.
- Dubet, F. (2010). *Declivi de la institució escolar i conflictes de principis*. Barcelona: Fundació Bofill.

- Forquin, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck: Brussel·les.
- Fullan, M. (1994). «La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental». *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Grup LIFE (coord.) (2006). *L'escola entre l'autoritat i la zitzània*. Barcelona: Graó.
- Illich, I. (1999). «Contre l'apprentissage obligatoire de la vie». *Le Monde de l'Education*, 272, 16-17.
- Lang, J. (2011). *Pourquoi ce vandalisme d'état contre l'école? Lettre au Président de la République*. París: Éditions du Felin.
- Maroy, Ch. (2006). *Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats*. Ponència al Simposi sobre Desigualtats a l'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Maulini, O. (2006). «Laxisme». A: Grup LIFE (coord.) *L'escola entre l'autoritat i la zitzània*. Barcelona: Graó.
- Narodowski, M. i Brailovsky, D. (comp.) (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Teixidor, E. (1990). «Els Segadors». *Avui*, 3 de setembre de 1990.
- Tort, A. (1997). *Opinions públiques sobre l'educació* Barcelona: Ed. CEAC.
- Tort, A. (2009). «Autoridades comprensibles». *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 27-31.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D. i Tobin, W. (1994). «The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?» *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Tyack, D. i Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vellas, E. (2006). «Constructivisme». A: Grup LIFE (coord.) *L'escola entre l'autoritat i la zitzània*. Barcelona: Graó.
- Wuthnow, R., et al. (1984). *Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Buenos Aires: Paidós.

Artícles en línia

- Meirieu, Ph. (2010). «Ré-institutionnaliser le collège» A: <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/MeirieuRe-institutionnaliseCollege.aspx> . [Data de consulta: 5 de juliol de 2012]
- Resnick, S. i Goldman, R. (2010). «L'innovation: des modèles visionnaires à la pratique quotidienne». A: OCDE (2010), *Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique*. París: Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr> [Data de consulta: 5 de juliol de 2012]
- Soler, J.; Domingo, L.; Gonzalez, S. (2011). *Detecció i anàlisi de recursos i serveis d'acompanyament durant l'escolaritat obligatòria en petits municipis*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
<http://www.diba.es/documentos/113226/7c0097a9-3e29-4a15-9f94-58a3a3624a14>
[Data de consulta: 5 de juliol de 2012]
- Subirats, J. (2006). *¿Quién educa? Fracaso escolar y responsabilidades compartidas: algunas notas para el debate sobre educación y entorno*. Mallorca: III Congrés anual sobre Fracàs Escolar, 2006.
<http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2006/jsubirats.pdf> [Data de consulta: 5 de juliol de 2012]



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063