

José Contreras:

CURRÍCULUM  
DEMOCRÀTIC  
I  
AUTONOMIA DEL  
PROFESSORAT  
3

## Les raons d'una reforma

**E**n defensa de reformes curriculars com l'espanyola, solen adduir-se raons d'ordre pedagògic i institucional que han passat a ésser centrals en les actuals teories de la innovació i del canvi educatiu. Teories que posen l'accent en la importància del centre educatiu com a unitat de canvi, i en els inconvenients d'innovacions que es preocuparan de les transformacions del currículum a les aules, sense atendre però els aspectes col·lectius, culturals i organitzadors de la institució escolar (Rudduck, 1994).

Això ha donat lloc a la proliferació de teories i de propostes per al canvi institucional on s'intenta defensar que són els centres, i els individus en el seu interior, que tenen la possibilitat i han de tenir la capacitat per a la innovació i millora contínua (Fullan, 1993; 1998). En definitiva, la consideració del professorat i de les institucions escolars com a mitjancers actius en els processos de canvi, dels centres com a unitats i com a cultures totals, del canvi com un procés continu d'aprenentatge, i dels ensenyants com forces individuals que poden dirigir les seves energies

com a agents actius, s'han convertit en arguments de pes per al suport de reformes en les quals es reconegui l'autonomia del professorat i dels centres escolars.

Això no obstant, hi ha altres raons que també han de ser tingudes en compte si volem entendre les motivacions per al foment des de les administracions educatives d'a-

quest tipus de polítiques. Per exemple, i en primer lloc, com han assenyalat els sociòlegs francesos Dubet i Martuccelli (1998), en els últims temps, al si de la institució escolar s'han produït transformacions radicals. Per exemple, l'extensió massiva de l'escolarització va fer que al seu interior apareguessin cada vegada més processos selectius, alhora que més diversitat d'alumnat. Igualment, les demandes cap al sistema edu-

***El resultat de canvis com aquests és que l'escola ha deixat de ser una institució de consens per passar a ésser una institució diversificada, amb una crisi difusa davant de la diversitat de finalitats demandades poc conciliables i on "la unitat de judici" s'ha trencat.***

catiu s'han multiplicat, alhora que la insatisfacció davant del mateix per complir el paper que antany tenia: el de la promoció social. El resultat de canvis com aquests és que l'escola ha deixat de ser una institució de consens per passar a ésser una institució diversificada, amb una crisi difusa davant de la diversitat de finalitats demandades

poc conciliables i on "la unitat de judici" s'ha trencat. Els professors, l'administració i els pares formen un quadre dramàtic en el qual cada un es percep com hostil a tots.

L'organització pedagògica s'ha desestabilitzat amb l'ensorrament de les antigues formes pedagògiques, la "caiguda" del nivell, la pèrdua de prestigi del professorat, la competència de la cultura escolar amb les atractives i poderoses cultures de masses i la presència a

les aules d'alumnes conflictius. L'escola ja no és una estructura institucional ben definida i estable en les seves normes i continguts, amb regles que

puguin emanar del centre administratiu i que siguin complides homogèniament en tots els centres. Ja no hi ha solucions generals, sinó que han de ser fetes a mida. Ara cada centre i cada ensenyant han d'elaborar les seves pròpies polítiques. Com podem veure, aquests canvis situen el tema de l'autonomia del professo-

rat i dels centres en un altre ordre de problemes ben diferent. Davant de les profundes alteracions en l'escolaritat i dels problemes que porta, els estats, les organitzacions burocràtiques i administratives han perdut legitimitat i capacitat per administrar des del centre els conflictes i els traspassen a la pròpia capacitat i responsabilitat local dels establiments educatius particulars (Anderson, 1998; Weiler, 1990).

El currículum descentralitzat i l'autonomia dels centres passen a ser d'aquesta manera el lloc al qual els conflictes es transfereixen, difuminant-se les seves causes. Les diferències socials de la societat en general no s'aprecien tant a cada centre en particular, que poden ser més homogenis i poden concretar el currículum d'una forma aparentment menys conflictiva. O bé els centres en els quals es produeixen conflictes socials o ideològics poden ser menys en quantitat, quedant aïllats de la resta del sistema, o bé aquests poden ser atribuïts a altres causes. Passar els conflictes al nivell local no significa, tanmateix, abandonar el control central. Recordem que una de les característiques de les actuals reformes educatives és que aquests processos de descentralització s'estan produint sense que l'estat abandoni el control d'un currículum nacional ni els processos de regulació sobre la forma en la qual han de desenvolupar-se localment les reformes. La legitimitat de l'estat es veu doblement reforçada en la mesura en què aquestes reformes (això és, la fixació del currículum nacional, el seu contingut i la seva justificació) es fan més acceptables, en abandonar la responsabilitat sobre conflictes socials associats a l'educació (que ja no podrien atribuir-se a la política central, sinó als propis centres), i en la mesura que aquest abandonament de responsabilitat aconsegueix presentar-se satisfac-

tòriament com una devolució a la societat i als ensenyants d'espais de decisió, mantenint el control central sobre aspectes fonamentals del currículum i de la gestió educativa. La necessitat de fer les escoles i el currículum més sensibles i adaptables als contextos i necessitats locals, com una de les justificacions oficials de les actuals reformes educatives, pot aconseguir a més desviar el centre d'interès del contingut del currículum estatal a la seva adaptabilitat, i presentar la desigualtat social, que pot observar-se en les desigualtats dins del sistema escolar, com a una qüestió de pluralitat i diversitat social, o com un assumpte de bones i males escoles que se soluciona elegint correctament.

El que suposa això és, en definitiva, transferir el conflicte i el risc del centre a la perifèria, de l'administració a les escoles, i de la política a la gestió. Hem de tenir en compte que els models que s'estan defensant sobre el desenvolupament organitzacional i les "institucions que aprenen" procedeixen del món de la indústria i de les grans empreses que han aplicat estratègies semblants en els seus processos de producció. Com ha explicat Robertson (1997), davant el model d'organització burocràtica, centralitzat i reglamentat per a la producció en massa, de model for-

dista, s'ha desenvolupat l'empresa postfordista, que fixa objectius de producció i transfereix als equips de treballadors la responsabilitat en el seu compliment, en una millor adaptació de la producció a una clientela variada. I per això es val de processos tant de flexibilització interna, amb empleats més polivalents, adaptables, flexibles i responsables, com de flexibilització externa, on aquells sectors de la producció que són més arriscats, per tenir menor capacitat de flexibilitat, són sotscontractats a altres empreses menors, que són les que assumeixen el risc. De manera equivalent, al món escolar, mentre que es pretén que els ensenyants siguin més flexibles, s'adaptin al context i es responsabilitzin dels seus resultats, se'ls encoratja, amb un esperit empresarial, a que "reinventin l'educació" i assumeixin riscos (Gerstner, et alii, 1996), aquells que l'estat ja no vol assumir com propis.

**XICS**  
**MODA INFANTIL**  
**COLORS I QUALITAT**

**BERENGUER DE ST. JOAN, 4**  
**TEL. 971 72 53 41**  
**07012 PALMA DE MALLORCA**

Mapa de la ubicació: AV. DE MALLORCA, BERENGUER DE SANT JOAN, AV. JAUME III.