

¿EN QUÉ DIRECCIÓN(ES) SE ORIENTARÁ LA INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO EDUCATIVO EN LOS PRÓXIMOS DIEZ AÑOS?

La opinión de los especialistas

Para esta sección temática sobre el proceso de cambio educativo decidimos intentar algo diferente, por lo que le pedimos a un grupo de académicos reconocidos internacionalmente en el campo del cambio educativo que respondieran, en dos mil palabras o menos, a la siguiente pregunta: ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?

A continuación presentamos las respuestas de Adriana Puiggrós (Argentina); Michael Fullan (Canadá); Mar Rodríguez y Juana Sancho (España); Gary Anderson, Peter McLaren y Luis Huerta-Charles (Estados Unidos); y Christopher Day e Ivor Goodson (Reino Unido), a quienes agradecemos mucho que se hayan tomado el tiempo en respondernos.

Asimismo, extendemos este agradecimiento a nuestros colegas Martha Fabela, María Guadalupe Rodríguez, Manuel Flores y a Trina Brown por sus excelentes traducciones.



¿EN QUÉ DIRECCIÓN SE ORIENTARÁ LA INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIOS EDUCATIVOS EN LOS PRÓXIMOS DIEZ AÑOS?

ADRIANA PUIGGRÓS

La investigación prospectiva en educación no ha progresado significativamente en las últimas décadas. La prueba está en la distancia que existe entre las metas educativas establecidas por los organismos internacionales y los gobiernos, las promesas de los partidos políticos, las suposiciones de la tecno-didáctica, y la dura realidad que lastima a millones de niños y adolescentes que no completan su escolaridad e incluso ni siquiera llegan a comenzarla. El universo educativo se ha cubierto de un lenguaje destinado al ocultamiento de dicha situación. Enuncio en un orden caótico palabras como calidad, pertinencia, evaluación, ranking, bien transable, inclusión, para advertir del clima vacío de contenidos de profundidad cultural y pleno de limitaciones economicistas. Mezquindad de la cultura neoliberal que ha penetrado las sociedades hasta los huesos, desperdicio de las posibilidades de una tecnología humanizada. Desde esa perspectiva la investigación se orientará hacia lograr una mayor eficiencia en la selección meritocrática y al perfeccionamiento de los instrumentos del nuevo darwinismo social. ¿Es la única posibilidad? Por supuesto que no, puesto que ningún sujeto político o social ha conseguido apropiarse de la historia. Otra investigación educativa volverá a imaginar utopías, a construir escenarios donde la justicia social predomine sobre la apropiación de los unos por los otros, donde la tecnología sea un bien social al cual accedan las grandes mayorías, donde la crea-

Adriana Puiggrós actualmente es Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación Argentina; profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires e investigadora Principal del CONICET. CE: apuiggros@diputados.gov.ar

ción humana alcance niveles de belleza, de solidaridad, y la pedagogía se impregne de amor por la vida.

Educación y poder

Será un debate la orientación de la investigación educativa en una dirección democrática o meritocrática. El término clave es inclusión, que es usado como una muletilla para realizar promesas y ocultar efectos carnales de la injusticia socio-educativa; la investigación deberá profundizar en el examen de los procesos de exclusión en cada región, país, pueblo, sector social, nivel y modalidad educativa. Es necesario ubicar la categoría inclusión en la misma serie de la educación común. Como se sabe, es una categoría que proviene del pensamiento pedagógico liberal democrático, amasada por las generaciones de fines del siglo XIX, con la influencia del reformismo estadounidense. ¿Cuál es el contenido, el significado de educación común? Desde el liberalismo democrático y el nacionalismo popular, es un término que indica el ensanchamiento del acceso a la educación. Si se lo examina desde el neoliberalismo, los sujetos que deben acceder a la educación deben irse reduciendo hasta quedar limitados a la educación básica o común.

Durante la década de 1990 en varios países latinoamericanos se aplicó la receta neoliberal de extender el nivel básico obligatorio a diez años, poniendo a la secundaria no obligatoria por fuera de la educación común. En adición, se estudiaron estrategias que permitieran una organización meritocrática de los sistemas educativos. En contraste, la investigación luchará por diseñar una pedagogía antagónica con el mundo de “Gran hermano”, que evite instituciones o espacios educativos expulsivos de los alumnos de ciertas clases y sectores y la construcción de categorías sociales usando como instrumento la evaluación educativa, como ya ocurre en algunos países latinoamericanos que sufren rebrotes neoliberales. Hay que investigar formas de organización pedagógica y de vinculación entre pedagogía y tecnología cuyo sentido sea el permanente movimiento de inclusión y democratización de la población de todo el sistema educativo. Es un reto a la investigación didáctica, tecnológica, psicopedagógica, de psicología social, y política el diseño de dispositivos educacionales que faciliten el tránsito de todos por todas las rutas de los sistemas educativos.

La inclusión no es una categoría ahistórica, sino que vive en el medio social y tiene que ser modalizada a través de estrategias que deben ir cam-

biando, que consideren los diversos tránsitos educativos, especialmente de quienes, por cuestiones de la vida, de circunstancias determinadas, tuvieron que hacer un paréntesis o abandonar el estudio para que puedan continuar con su formación; porque con seguridad, algo capitalizaron, algo más saben.

La investigación destinada a la inclusión deberá abordar el reconocimiento, la evaluación y la certificación de saberes adquiridos fuera de las instituciones educativas o mediante la asistencia a tramos irregulares de la educación formal. Millones de jóvenes, ciudadanos y trabajadores latinoamericanos han adquirido los saberes que les permiten subsistir en la compleja red cultural, tecnológica y laboral mediante procesos no formales. Será indispensable investigar modalidades de enseñanza-aprendizaje que articulen los programas de las instituciones educativas con los procesos informales o simplemente no escolares. Habrá que trabajar intensamente en el diseño de las más avanzadas formas de diseño curricular y también de la evaluación para que, en lugar de ser un instrumento de discriminación social, sean estrategias pedagógicas democráticas. Estos principios generales se inscriben en el concepto de sujetos de derecho y en la convicción de que las diferencias implican más y no menos derechos.

Investigar para la educación ambiental

Durante los procesos de debate que se desarrollaron entre 2005 y 2008 en la Argentina, en torno a las nuevas leyes de educación nacional y provinciales, la educación ambiental surgió como un tema disruptivo del conjunto de las concepciones curriculares en juego. Aparecieron interrogantes sobre el campo epistemológico de la educación ambiental, que lleva relativamente pocos años de desarrollo en nuestro país, aunque encuentra en América Latina diversos antecedentes, ligados al campo de la educación popular y los discursos pedagógicos contra hegemónicos. Lo cierto es que cada vez con mayor frecuencia hay investigadores que se interesan en el tema, pero no existe aún una decisión gubernamental ni de partidos políticos, ni de los dirigentes de las instituciones financiadoras de la investigación, de invertir recursos humanos y materiales en la magnitud que se requiere.

El debate es, al mismo tiempo, político, económico y social, es un debate en el que se discuten intereses económicos contra compromisos con la sociedad y el ambiente; se está dando en el campo de la propia

conformación de los saberes y del pensamiento crítico acerca de éstos y, por lo tanto, es un debate que necesariamente interpela a lo educativo. En este momento en todo el mundo se han hecho visibles situaciones de conflicto y grandes transformaciones demográficas, con consecuencias en el desarrollo social y económico de las naciones y las regiones, muchos de los cuales se originan en la lucha por los recursos energéticos esenciales: el agua, el combustible, el suelo, etc. En las agendas parlamentarias los temas vinculados con el medio ambiente ocupan un lugar inédito, pero los intereses de corporaciones mineras, depredadores de bosque, enriquecidos con la producción de alimentos transgénicos, ganan la mayoría de las batallas.

¿Pero qué perspectiva de incidencia tiene la educación ambiental?, ¿cuál es su campo teórico?, ¿desde qué disciplinas y o saberes debe abordarse?, ¿qué tensiones existen entre definiciones de una educación ambiental y una para el desarrollo sustentable?, ¿cómo se incorpora la temática a los diseños curriculares y a las prácticas institucionales cotidianas?, ¿en qué medida intervienen los diferentes actores: las instituciones educativas, los directivos, los docentes, la comunidad?

La investigación educativa deberá aportar propuestas curriculares específicas que articulen educación ambiental con educación común y que la complementen, enriqueciéndola, resaltando y destacando derechos, contenidos y prácticas acerca del ambiente, entendido como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales; es decir, el conjunto de procesos e interrelaciones de la relación entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos y problemas socioambientales, sólo resolubles mediante enfoques complejos y métodos de análisis multidisciplinarios, privilegiando el carácter transversal que el conocimiento debe construir.

Debe estimularse la investigación pedagógica que impacte en la población en la formación de criterios propios, a la vez que el reconocimiento de responsabilidades y del valor de su rol activo en la construcción de prácticas sustentables. De este modo, la escuela se constituye en un ámbito privilegiado para el debate de la temática, desde las diferentes perspectivas, para favorecer su comprensión global y la transposición a ámbitos cotidianos de la vida. Es necesario promover la investigación destinada a incorporar prácticas permanentes de gestión ambiental en

los establecimientos educativos para el uso racional y eficiente de sus recursos y articular el trabajo y la interacción territorial del establecimiento educativo con su entorno inmediato, contextualizando el accionar ambiental educativo a las realidades específicas de cada localidad y región.

Investigación al servicio de la soberanía educativa

En la última década se han realizado en América Latina varios congresos internacionales de educación superior con el claro objetivo de alinear a la región en los términos impuestos por la Organización Mundial del Comercio es decir con la subordinación de la educación y, en particular de la superior, al mercado. El último de ellos, el II Encuentro de Rectores de Universia (Guadalajara, México 2010) mostró con total claridad la prospectiva impulsada por los grandes grupos económicos: indicar a los países de Latinoamérica el camino para construir un espacio del conocimiento, al estilo del proceso de Bolonia en Europa (*El País*, Madrid, 1 de junio de 2010), es decir “pertinente” a las necesidades del mercado. La investigación sobre educación superior es indispensable desde una postura antagónica con la mencionada.

En este contexto urge que nuestra región consolide el principio que establece que la educación es un bien social no transable y profundizar la investigación sobre las características, necesidades y demandas educativas de nuestros pueblos, así como sobre la investigación prospectiva socio-educacional y político educativa. La penetración de fondos de financiamiento, compromisos burocráticos e ideas que afectan la soberanía de nuestros pueblos ha cobrado una dimensión que no puede soslayarse. La investigación orientada a la democratización de la educación sobre la base del reconocimiento de los pueblos como sujetos de derecho está íntimamente ligada a la investigación destinada a sentar bases de soberanía educativa, un aspecto relevante del futuro de nuestros países.

Referencias

- De Alba, Alicia (comp.) (2004). *Postmodernidad y educación*, México: CESU-UNAM.
Oe, Kenzaburo (2005). *¡Despertad, jóvenes de la nueva era!*, Barcelona: Seix Barral.
Puiggrós, Adriana (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (2005-2010)*, Buenos Aires: Galerna.

INVESTIGACIÓN SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO: PRESENTE Y FUTURO

MICHAEL FULLAN

Durante la última década, la investigación sobre el cambio educativo se ha orientado mucho más a la acción y a la aplicación. En este breve artículo me propongo ilustrar estas tendencias en dos niveles: de la escuela y del sistema completo, y concluyo identificando las que considero serán prioridades para la investigación del cambio educativo en la siguiente década.

La reforma al nivel de escuela

La investigación a nivel escolar es consistente con sus hallazgos. Mientras que es verdad que las escuelas en mejores circunstancias socio-económicas tienen, en promedio, mayor rendimiento estudiantil, también se evidencia que ciertas características intra-escolares generan una gran diferencia en dicho aprovechamiento, independientemente de la clase social. Estas cualidades son pocas en número. Rick Dufour *et al.* (2010) han enfocado su trabajo al desarrollo de “Comunidades de Aprendizaje Profesional” (PLC, por sus siglas en inglés). Estas comunidades culturales tienen tres características principales. Promueven una cultura escolar que:

- 1) se asegura que los estudiantes aprendan;
- 2) promueven una colaboración entre grupos de maestros; y
- 3) se enfocan en resultados conectados con la mejora de la práctica instruccional.

Michael Fullan es profesor emérito en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación (OISE) de la Universidad de Toronto y asesor especial sobre educación para el Premier de Ontario, Canadá. CE: mfullan@me.com

TRADUCCIÓN: Martha A. Fabela C., investigadora en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. CE: mfabela36@hotmail.com

En su libro, Dufour *et al.* (2010) incluyen los casos de escuelas y distritos específicos que han puesto en marcha las PLC y han incrementado el rendimiento estudiantil en márgenes de entre 20-40% en periodos de tres a cinco años.

Un cuidadoso estudio longitudinal realizado por Bryk *et al.* (2010) [reseñado en este número de la Revista] confirma estos resultados. Ellos han estado observando el desempeño de las escuelas primarias de Chicago desde 1990. Esta ciudad representa un sistema urbano escolar grande, con alrededor de 450 planteles de ese nivel. En su investigación más reciente identificaron una muestra de cien centros escolares que habían obtenido muy buenos resultados en lectura y matemáticas y los compararon con escuelas que habían estado estancadas o en declive. Bryk se concentró en localizar las razones para explicar dichas diferencias.

Encontraron cinco diferencias principales: a una de ellas la llamaron “el conductor” de la reforma; éste era el director (o directora) escolar, que ayudaba al desarrollo de los otros cuatro elementos: la capacidad profesional de los docentes para trabajar juntos; un clima de seguridad y apoyo para los estudiantes; un currículum y un sistema de instrucción con buen apoyo; y el desarrollo de relaciones estrechas con los padres de familia y la comunidad.

Estos hallazgos coinciden totalmente con los de Dufour *et al.* (2010). El liderazgo escolar es absolutamente crucial. De hecho, el análisis que realiza la organización Best Evidence Synthesis (BES) de los resultados de investigación mundial sobre el rol del liderazgo y su relación con el rendimiento estudiantil mostró que un factor que tiene el doble de impacto sobre este último, al comparársele con cualquier otra variable, es precisamente el grado en el que “el director de la escuela participa como aprendiz” junto con los docentes para emprender la mejora escolar (Robinson, 2009).

Estos hallazgos son tan claros y tan consistentes que su validez no se discute. La cuestión ahora es cómo operar dichas cualidades en la práctica. Mucho de mi propio trabajo aborda este asunto en particular, precisamente, poner en práctica culturas de colaboración concentradas en una meta.

Para desarrollar escuelas colaborativas es necesario cambiar la infraestructura de manera que ésta trabaje sobre este problema específico. Nos hemos dedicado a identificar y apoyar distritos escolares que, a su vez, estén enfocados en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesio-

nal en todas sus escuelas. Esto nos ha llevado a nuevos y emocionantes desarrollos de centros escolares que aprenden de otros en grupos y redes. También hemos extendido este trabajo para que los sistemas completos, en ciudades, estados y países, puedan mejorar su sistema completo.

La reforma a nivel de sistema

No es que hayamos inventado las ideas en Ontario sino que, más bien, hemos tenido la oportunidad de ponerlas ampliamente en práctica desde 2003, cuando se eligió un nuevo gobierno. El primer ministro Dalton McGuinty estaba profundamente comprometido con el imperativo moral de elevar el nivel y reducir la desigualdad para todos los niños; y estaba igualmente comprometido a implementar una estrategia específica para lograrlo. Al inicio, en 2003, el sistema escolar público de Ontario estaba estancado. Sus dos millones de estudiantes y su 4 mil 900 escuelas en 72 distritos habían estado sin avance en alfabetización y conocimientos básicos de aritmética ni en el nivel de egreso de preparatoria (*high school*) durante los cinco años anteriores. A seis años de distancia, la alfabetización aumentó 13% y los niveles de egreso escalaron de 68 a 79 por ciento.

El éxito de Ontario, hasta este punto, tiene su base en un conjunto de ocho componentes interrelacionados:

1) Un número modesto de metas ambiciosas

El énfasis inicial de la reforma de Ontario era mejorar en los estudiantes la adquisición de las habilidades de alfabetización y aritmética (cruciales para el desarrollo de habilidades de pensamiento y de comprensión) y mejorar el índice de egreso del nivel medio, en secundaria (incluyendo innovaciones para hacer los programas más relevantes para los intereses de vida de los estudiantes). Estas prioridades han permanecido intactas desde el inicio de la reforma en 2003. En 2010 se agregó una nueva iniciativa –el aprendizaje temprano– que incluye la prestación del servicio de pre-escolar de tiempo completo para niños de entre cuatro y cinco años de edad, comenzando con una implementación en fases a partir de 2010.

2) Una coalición para guiar desde las altas esferas

Desde el principio, el liderazgo central se consideró esencial, especialmente con la presencia personal del Primer Ministro, quien encabeza a un grupo

de líderes que incluye al Ministro Delegado, al Secretario de Rendimiento Estudiantil, al asesor para el Primer Ministro y a otros líderes clave dentro del sistema. Este grupo, ahora conocido como “el Equipo de Resultados en Educación” analiza el avance, debate programas e iniciativas y ayuda al sistema a mantener la ruta hasta el final en relación con las prioridades centrales.

3) Estándares y expectativas de alto nivel

Los estándares y expectativas de alto nivel están implícitos en las ambiciosas metas que se establecieron para los estudiantes, específicamente que: *a)* para el nivel 6, 75% de los estudiantes alcanzara por lo menos el nivel 3 en evaluaciones regionales de lectura, escritura y matemáticas y *b)* que 85% de los alumnos se graduaran al cumplir cinco años de haber entrado en la educación media.¹ Estas metas se reconocen como “metas estirables”, que actúan como aspiraciones para el sistema pero también como resultados esperados, y representan incrementos importantes de 54% de estudiantes en el nivel 3 o mayor en 2003 y 68% graduándose de la educación media en el mismo año.

4) Inversión en liderazgo y en construir capacidad

Si existe un concepto que captura la esencia de la estrategia de Ontario es el orientado a construir capacidad. Éste fue lanzado por el Ministro de Educación con la creación de la Subsecretaría de Alfabetización y Aritmética (LNS por sus siglas en inglés) y la de Aprendizaje y Éxito Estudiantil para la Rama 18 (SS/L18, por sus siglas en inglés) ahora coordinado por la nueva División de Rendimiento Estudiantil. La provincia de Ontario ha invertido bastante en su personal; por ejemplo, en Funcionarios de Rendimiento Estudiantil, en Líderes para el Éxito Estudiantil, Líderes para la Efectividad en las Escuelas, Docentes para el Éxito Estudiantil, docentes para primarias y especialistas. También ha invertido en recursos, en institutos de aprendizaje profesional, guías instruccionales y en tecnología interactiva para conferencias con seminarios virtuales (*Webinars*).

5) Intercambio de información

y de prácticas efectivas como estrategia para la mejora

Cuando se inició la estrategia, la agencia de evaluación conocida como Oficina de Rendición de Cuentas y Calidad en Educación (EQAO, por sus

siglas en inglés) administró, recogió y publicó los datos anuales en rendimiento estudiantil de las evaluaciones de la provincia de Ontario; sin embargo eran pocos los mecanismos que existían en ese momento para integrar esta información con otras fuentes de datos que proporcionaran un panorama más completo del rendimiento estudiantil. La LNS, por ejemplo, creó una herramienta de recolección de datos, la Ontario Statistical Neighbours (OSN) [Vecinos de Estadísticas de Ontario] para ayudar a la vez a la Subsecretaría y a los consejos escolares distritales a estimular la mejora y a supervisar el avance.

6) Intervención de una manera no punitiva

Una característica clave de la estrategia es la de exhortar a los participantes a tomar riesgos y a compartir las experiencias exitosas que resulten de éstos, a la vez que hay intervención con una actitud no punitiva. En pocas palabras, la estrategia es deliberadamente “ligera de enjuiciamiento”. Incluso el Programa de Cambio (Turnaround Program) para las escuelas primarias (llamado OFIP) y la Iniciativa de Apoyo Escolar (para las secundarias) transmiten un tono positivo al identificar escuelas y consejos escolares distritales en las que, con base en los datos, un número importante de estudiantes no están logrando el rendimiento estándar estipulado para la provincia de Ontario.

7) Protección contra los distractores

Desde el principio, los líderes de la estrategia de Ontario se comprometieron a tener una actitud proactiva, asumiendo que era inevitable toparse con distractores, para intentar reducir su interferencia en las prioridades. Un distractor es cualquier cosa que aleja la atención y la energía de la agenda prioritaria. Por ejemplo, la negociación laboral colectiva de los maestros, que se realiza cada año, era un distractor hasta antes de 2003. El gobierno consideró como prioridad establecer contratos colectivos de cuatro años con todas las federaciones de maestros y ahora se cumple el segundo ciclo de estos contratos. Otros distractores podrían ser el establecimiento de nuevas prioridades *ad hoc* y una burocracia excesiva. Se reconoce que no siempre se pueden eliminar todos los distractores pero que es crucial tratar de mantener la concentración sobre las prioridades centrales.

8) Ser transparente, implacable y aceptar crecientes desafíos

Aunque la estrategia procura evitar los enjuiciamientos, hay un número de factores que incrementan la presión para la rendición de cuentas, tal como: la transparencia sobre los resultados y las prácticas, el intercambio y la interacción entre pares y entre escuelas, la negociación de metas y la ejecución de planes entre la LNS, la SS/L18 y los consejos escolares y distritales. De más reciente creación, una nueva legislación refuerza la expectativa de que dichos consejos, que incluyen a directores y fiduciarios, tienen la responsabilidad de observar el rendimiento estudiantil. En general, el énfasis constante del Primer Ministro y del gobierno en las prioridades centrales mantiene permanentemente al frente la estrategia de Ontario.

La investigación en el cambio educativo para la siguiente década

Desde mi punto de vista, habrá dos tendencias principales en la investigación en la siguiente década: se enfocará en los temas de instrucción a profundidad y se expandirá en la investigación y el desarrollo de reformas de “sistemas completos”. En relación con el primero, podemos predecir innovaciones que se ocupen del desarrollo de habilidades de pensamiento para la creatividad, la solución de problemas, el razonamiento crítico, el uso de la tecnología y la colaboración. Estas habilidades han recibido hasta ahora sólo tratamientos superficiales en varias referencias a las llamadas “habilidades para el siglo XXI”. La diferencia en el futuro será que el trabajo en estas áreas estará mejor definido. Habrá más innovación, más especificidad y precisión, al identificar prácticas particulares de instrucción, y se mostrará su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La segunda tendencia tendrá que ver con comparaciones internacionales del rendimiento estudiantil y el correspondiente análisis de las políticas, estrategias y estructuras asociadas con los países que muestren éxitos. A diferencia de la investigación de la década que termina, que se dedicó a analizar resultados, los nuevos estudios analizarán más a fondo las maneras de “cómo se hizo” y los factores causales que producen éxito.

Ambas tendencias, habilidades más profundas y éxitos de gran escala, se alimentarán mutuamente y aparecerán mundialmente. El trabajo fundacional de la década que termina ha creado una firme base para continuar a la siguiente fase de mayor calidad en la investigación y la práctica en el cambio educativo.

Referencias

- Bryk, A.; Bender-Sebring, P.; Allensworth, E.; Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*, Chicago: University of Chicago Press.
- Dufour, R.; Dufour, R., Eaker, R. y Karhanek, G. (2010). *Raising the bar, closing the gap: Whatever it takes*, Bloomington, ID: Solution Tree.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010a). *Motion leadership*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2010b). *All systems go*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, V. (2009). *Best evidence synthesis: the role of the principal in improving student outcomes*, Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Education.

¿EN QUÉ DIRECCIONES SE ORIENTARÁ LA INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO EDUCATIVO EN LOS PRÓXIMOS DIEZ AÑOS?

MAR RODRÍGUEZ ROMERO

Para investigar sobre el cambio educativo en el difuso y dinámico periodo postparadigmático serán especialmente útiles perspectivas epistemológicas que permitan comprender y representar la multiplicidad y la diferencia y, a la vez, reformular la emancipación como un programa multifacético en el que tienen cabida resistencias de muy diversa índole (Kemmis, 1995).

Hay un espacio con enormes posibilidades conceptuales y prácticas que surge del cruce inestable entre aproximaciones postcríticas de variado signo. Me imagino este espacio de producción teórica y acción práctica como una serie de constelaciones móviles que permiten múltiples combinaciones, superposiciones y producciones heterogéneas, justo lo que se necesita para dar cuenta del carácter inestable, temporal y fronterizo de los intentos de cambio, para retratar el movimiento y la capacidad de innovación de los actores sociales y cuestionar las visiones estandarizadas y cerradas de lo bueno en educación.

El propósito principal de este programa heterogéneo de investigación sería doble. Por un lado, reconquistar esta área de estudio colonizada por discursos gerencialistas y mercantilistas. Y, por otro, reemplazar en el imaginario social las lastradas visiones dominantes que trivializan la educación y frustran el deseo de aprender y de enseñar, por otras que muevan a la esperanza (Wrigley, 2007), que inspiren para el aprendizaje y la enseñanza genuinos y estimulen los vínculos entre nosotras y noso-

Mar Rodríguez Romero es profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña, España. CE: mar@udc.es

tros como seres humanos unidos en la preservación de la vida en nuestro planeta.

Para ello es necesario construir un espacio de pensamiento rebelde sobre el cambio educativo que estimule la creación de categorías disidentes de análisis. El estudio de los sistemas de conocimiento y de las relaciones de poder incluidas en las políticas oficiales de cambio constituye una vía (Popkewitz, 2000). Otra forma de construir este espacio de pensamiento alternativo es oponerse al desperdicio sistemático de la experiencia (Santos, 2003) y recuperar el saber procedente de las prácticas cotidianas que profesionales anónimos despliegan para mejorar la educación, recogiendo el conocimiento que se esconde en las iniciativas locales. Al rastrear las innovaciones ignoradas y desvelar las prácticas emergentes podemos recurrir a la “reforma situada” (Miller, 1996; Rodríguez Romero, 2003, 2008a), como un medio de dar legitimidad a las múltiples experiencias locales de cambio y de reivindicar el carácter idiosincrásico, contextual y fluctuante de los procesos de cambio educativo.

Desde este planteamiento, me imagino el cambio en educación como una práctica social versátil, construida y definida por multitud de grupos sociales con intereses en conflicto, con especial atención a las acciones y discursos de los grupos que resisten las formas dominantes de la reforma y tratan de extender los espacios de disidencia librando en las escuelas y en las comunidades batallas por la justicia social entendida, como lo hace Fraser (2005), de un modo pluridimensional, como el cruce entre la justicia como equidad, la justicia como reconocimiento cultural y la justicia democrática (Rodríguez Romero, 2008a).

En el escenario de las sociedades globalizadas y en la era de la galaxia digital, el cambio educativo tiene que referirse inevitablemente a la sustitución del modelo escolar fabril. La escuela está respondiendo al choque que se produce entre las formas de aprender en nuestra vida cotidiana, marcadas por las tecnologías digitales, y el aprendizaje encapsulado de la institución escolar. La fluidez y la conectividad que caracteriza la sociedad red, tanto en el ámbito de las relaciones como en el del conocimiento, se están reinterpretando en el aula día a día y la investigación sobre el cambio debería registrar estas iniciativas para ofrecer una comprensión ampliada de sus implicaciones y mover a la experimentación de alternativas educativas factibles.

Un lugar preferente deberían ocuparlo las iniciativas renovadoras que apuestan por la disolución de fronteras y el establecimiento de vínculos en todos los ámbitos y entre múltiples actores: aula, centro, comunidad, profesorado, alumnado, familias, voluntariado y entidades de muy diverso tipo. También hay que recuperar antiguas, que no viejas, propuestas innovadoras apenas ensayadas que cobran nuevo valor: las llamadas pedagogías innovadoras con su carga revolucionaria traen prometedoras inspiraciones (Rodríguez Romero, 2008b). Todas ellas se aproximan a lo que Lanksheer y Knobel (2008) llaman la sustancia espiritual de las tecnologías digitales: el conocimiento disperso, la autoridad compartida, la inteligencia colectiva, el trabajo en red, la interacción constante; constituyen un acicate para ensayar formas de innovación que hagan posible la adaptación de la escuela a los *nuevos tiempos*. Las propuestas que promueven la voz del alumnado y la investigación entre profesorado y alumnado (Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2004) encierran un gran potencial de cambio.

En este sentido la investigación sobre el cambio educativo debería ocuparse preferentemente de la educación pública. En primer lugar, desmascarando las reformas que menoscaban su capacidad de maniobra para responder al reto de la “justicia digital”, si se me permite la expresión; con ella me refiero a la clase de justicia que se preocupa no sólo del acceso a los recursos técnicos por parte de las escuelas y de los estudiantes, sino a la exposición a pedagogías que sean coherentes con ellos. En segundo lugar, publicitando los esfuerzos de renovación impulsados internamente. Y, en tercero, estimulando propuestas de cambio que impulsen la “justicia digital” para cualquier estudiante y cualquier escuela por adversas que sean sus condiciones socioeducativas.

Recuperar el valor de las pedagogías innovadoras y estar alerta ante las nuevas encaja en una perspectiva sostenible del cambio, aquella que llama a la reformulación creativa de lo valioso ya existente (Hargreaves y Fink, 2008). La aplicación de perspectivas conceptuales y de estrategias de campos de pensamiento y de espacios de acción no educativos constituye una forma de polinización cruzada que puede producir fórmulas imaginativas para encarar la transformación radical de la institución escolar. Una fructífera vía se abre desde la ética del cuidado (Sevenhuijsen, 2003) para plantear la sustitución del marco socializador de la escuela desde la ética liberal,

que educa en la creencia del individuo como ser autónomo, a la ética de la persona como ser necesitado y dedicado a la ayuda mutua. O, con otras palabras, para realizar el trayecto que va del individualismo y la despersonalización a la interacción y el cuidado.

¿Qué acercamiento metodológico requeriría un programa como el que he trazado? Dentro del grupo más amplio de la investigación interpretativa hay una metodología de investigación emergente denominada cartografía social (Paulston, 2002). Como método de investigación busca ubicar los espacios discursivos y prácticos que compiten y colaboran simultáneamente en la configuración de la vida cotidiana. Para ello traza mapas de las múltiples posiciones y visualiza esquemas de pensamiento elusivos y experiencias sociales idiosincrásicas.

La cartografía social es especialmente útil para abordar el estudio del cambio educativo, porque en éste se evidencia de modo palpable la multiplicidad de voces e historias, la contestación y el desacuerdo entre actores sociales, pero también la concordancia y el encuentro. Con respecto al cambio en educación, la cartografía social intentaría abordar dos cuestiones: trazar mapas de la diversidad de posiciones y de sus relaciones mutuas y poner de manifiesto las zonas de fricción y de alianza.

Dibujar las áreas de confluencia resulta especialmente útil para estimular programas de cambio inclusivos que puedan aunar múltiples iniciativas locales de cambio asociadas con variados tipos de resistencias bajo el paraguas de propuestas más globales vinculadas, por ejemplo, con la democracia participativa. Este esfuerzo teórico y práctico es imprescindible para aumentar la capacidad sinérgica de la reforma situada y extender el entendimiento entre líneas heterogéneas de cambio que, no obstante, convergen en la justicia social (Rodríguez Romero, 2008a).

La cartografía social no es sólo una metodología de investigación útil para la búsqueda imaginativa de alianzas, está siendo aplicada como estrategia de acción social en el ámbito de la educación no formal para promover el empoderamiento de comunidades (García, 2003). Mediante la representación visual del territorio a partir de la historia, de la tradición y también de los deseos de cambio, se ocupa de proyectar escenarios de futuro y perfilar el camino hacia ellos. Su transferencia a la educación formal puede impulsar estrategias de cambio novedosas.

Vinculada con la cartografía social, la comunidad discursiva constituye una herramienta epistemológica muy productiva para retratar el solapamiento

y la disputa, y permite producir representaciones de nuestro mundo acordes con la principal característica del conocimiento en el siglo XXI: la convivencia de tendencias y la difuminación de sus fronteras. Al trabajar con una noción del conocimiento que hace hincapié en su construcción social, en las interacciones y tensiones entre diversas líneas de pensamiento y poner de manifiesto las condiciones ideológicas y materiales en las que se produce el conocimiento permite representar el cambio en movimiento y perfilar posiciones de modo provisional (Rodríguez Romero, 2003). Constituye una invitación a la reconstrucción constante del conocimiento sobre el cambio en educación.

Me gustaría terminar imaginando la posibilidad de promover cierta clase de activismo pedagógico global que nos hiciera coincidir en un programa de cambio más allá de las fronteras oficiales, con el propósito de ensayar formas de enseñanza y aprendizaje que transgredan la tradición de la escuela graduada, renueven las posibilidades del ejercicio democrático en la galaxia digital y promuevan una visión solidaria, ecológica y trascendental del futuro de la humanidad, de la vida en general, en nuestro planeta y de nuestra responsabilidad individual y colectiva para con ellas.

Referencias

- Fielding, M. (2004). "Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities", *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 2, pp. 295-311.
- Fraser, N. (2005). "Reframing justice in a globalizing world", *New Left Review*, 36 (noviembre-diciembre), pp. 69-88.
- García, C. (2003). *Barrios del mundo: historias urbanas. La cartografía social... Pistas para seguir*. ENDA Colombia (documento inédito), disponible en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Historia%20urbana%20de%20los%20barrios.pdf> (consulta: 12 junio 2010).
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo sostenible en centros educativos innovadores*, Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1995). "Emancipatory aspirations in a postmodern era", *Curriculum Studies*, vol. 3, núm. 2, pp. 133-167.
- Miller, J. L. (1996). "Teachers, researchers, and situated school reform: circulations of power", *Theory into practice* vol. 35, núm. 2, pp. 86-92.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Madrid: Morata.
- Paulston, R. G. (2002). "¿Un giro espacial en la educación comparada? Construcción de una cartografía social de la diferencia", en Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona: Pomares-Corredor.

- Popkewitz, T. (2000). "The denial of change in educational change: Systems of ideas in the construction of national policy and evaluation", *Educational Researcher* January 29, pp. 17-29, 2000.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid: Akal.
- Rodríguez Romero, M. (2008a). "Educational change, cultural politics and social reinvention", en McCarthy, Cameron y Teasley, Cathryn (coords.), *Transnational perspectives on culture, policy, and education: Redirecting cultural studies in neoliberal times*. Nueva York: Peter Lang.
- Rodríguez Romero, M. (2008b). "Situated pedagogies, curricular justice and democratic teaching", en Benavides, F. e Istance, D. (coords.), *Innovating to learn, learning to innovate*, París: OCDE.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos, B. d. S. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, B. d. S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Barcelona: Trotta.
- Sevenhuijsen, Selma L. (2003). "The place of care: the relevance of the feminist ethic of care for social policy", *Feminist Theory*, vol. 4, núm. 2, pp. 179-97.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovación*, Madrid: Morata.

¿EN QUÉ DIRECCIONES SE ORIENTARÁ LA INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO EDUCATIVO EN LOS PRÓXIMOS DIEZ AÑOS?

JUANA M. SANCHO GIL

Depende del sentido

Cada vez que me preguntan (o me pregunto) sobre el futuro de la educación, tiendo a contestar(me) lo que aprendí hace mucho tiempo de un alumno de cinco años: que hoy ya es mañana (Sancho y Millán, 1995; Sancho, 2009); que en realidad el futuro se gesta en el presente y que son las acciones u omisiones de quienes tienen poder y capacidad para tomar decisiones las que configuran no sólo el presente sino el futuro. La gestación y el desarrollo de la actual crisis económica parecen dos argumentos de peso para avalar esta afirmación.

Lo que quiero decir es que hacia dónde se oriente la investigación sobre el cambio educativo (en el caso de que se continúe llevando a cabo investigación educativa dada la tendencia reducir inversiones en un campo tradicionalmente raquítico) dependerá no sólo de los intereses y las agendas de los gobiernos sino, y sobre todo, de los grupos que detentan el verdadero poder. Precisamente una de las consecuencias de la crisis económica en la que estamos inmersos en la primera década del tercer milenio es haber podido ver, sin tapujos, quiénes son los que tienen el control. Y los que realmente mandan no parecen estar muy interesados en que el sistema educativo contribuya a mejorar el principio de igualdad de oportunidades o a avanzar en los ideales de la cohesión y la igualdad social, la emancipación personal y grupal, la autonomía intelectual y emocional, el sentido de la autoría y la responsabilidad y la creatividad.

Juana María Sancho Gil es Catedrática de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, España. CE: jmsancho@ub.edu

Dónde se está poniendo la atención

En el campo de la educación suelen ser los organismos internacionales los que recogen las necesidades y retos de los distintos países y los convierten en proyectos o líneas de investigación de las que, a su vez, éstos se hacen eco. De ahí que, para poder vislumbrar por dónde puede orientarse la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años resulte fundamental mirar a instituciones como la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Ninguna de las dos entidades tiene capacidad de acción o legislación en los sistemas educativos que son nacionales, pero no cabe duda de que tienen una influencia a la hora de marcar las prioridades de la investigación. El énfasis de la Unión Europea, a través de los programas marco de investigación y otro tipo de acciones como el programa de aprendizaje a lo largo de la vida, se centra en el desarrollo y uso de tecnologías digitales para mejorar la educación.

La OCDE, tras la finalización de su programa de investigación sobre “La escuela del futuro” ha comenzado uno nuevo sobre “Entornos de aprendizaje innovadores”, en el que intenta identificar las características de estos entornos; analizar el tipo de aprendizaje que se produce en ellos y examinar lo que configura a aquellos que llevan a resultados de aprendizaje positivos. Aunque el problema siempre radica en quién y cómo se define el sentido de aprendizaje positivo.

Si atendemos a lo que se está promoviendo desde estos dos organismos supranacionales y de carácter muy diferente, podríamos concluir que la orientación de la investigación sobre el cambio en los próximos diez años se centrará en la tecnología digital (y todas las transformaciones que conlleva en las formas de aprender dentro y fuera de la escuela); pero también en las condiciones pedagógicas, sociales y culturales que permiten convertir las escuelas (instituciones cerradas) en entornos de aprendizaje innovadores y abiertos al contexto y al mundo.

Dónde se podría poner en énfasis

En este último apartado, a partir de lo que considero constituyen los retos del sistema educativo actual, entendido como un entorno en el que todos los individuos puedan encontrar un lugar para aprender y ser, propondré lo que para mí serían los ejes de la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años.

1) ¿Cómo establecer caminos claros entre las metas de la educación y la forma de alcanzarlas? Los objetivos de los sistemas educativos tradicionales estaban claramente explicitados y hasta cierto punto logrados. Hoy se le pide a la escuela que asuma más y más responsabilidades en la educación de niños, niñas y jóvenes sin cambiar de forma sustancial su metáfora organizativa, la manera de entender el currículo y la forma de enseñar y evaluar. Se necesita investigación sobre modos rigurosos de conectar los objetivos educativos propuestos con formas consistentes de lograrlos, involucrando no sólo a los educadores sino también a toda la comunidad.

2) ¿Cómo construir puentes entre el conocimiento pasado y el futuro? El currículo escolar suele considerar y apreciar el pasado: el conocimiento acumulado y legitimado. Y la enseñanza suele estar más orientada a garantizar que los estudiantes sepan qué, que a preguntarse por el cómo, el porqué y el para qué. Las generaciones actuales admiran el presente, se sienten atraídas por el futuro y parecen mirar con desdén al pasado. De manera creciente encuentran irrelevantes para sus vidas el contenido del currículo y las tareas de aprendizaje que se les propone y tienden a concebirlos como una pastilla que hay que tragar para llegar al estadio siguiente. La investigación tendría que contribuir a la toma de decisiones en relación con: *a)* la configuración de unas bases formativas que ayuden a las nuevas generaciones a no repetir los mismos errores y a aprovecharse de lo que se conoce; *b)* cómo proponérselas a los estudiantes de forma que les encuentren sentido.

3) ¿Cómo involucrar a los estudiantes en proyectos personales y sociales apasionantes? En un mundo saturado de información, la escuela no puede ser simplemente otra fuente de información fragmentada y descontextualizada. La gente necesita marcos intelectuales y emocionales que le permitan dar sentido a la información. La investigación tendría que ayudar a las escuelas a conectar con los intereses, la curiosidad y el deseo de aprender de los estudiantes para permitirles transitar de la superficialidad de la información a la profundidad del conocimiento personal y social.

4) ¿Cómo mantener la cohesión social? Una de las finalidades históricas de los sistemas educativos ha sido promover la cohesión social. En la actualidad la privatización de la educación, las pruebas estandarizadas y competitivas y la intensificación de los sistemas externos y tecnocráticos de rendimiento de cuentas actúan como enemigos de esa cohesión. Una línea de investigación fundamental sobre el cambio en la educación tendría que profundizar en cómo favorecer que las escuelas contribuyan a disminuir (y no a perpetuar) las desigualdades.

5) ¿Cómo poner al día el conocimiento de los educadores y administradores sobre los temas del mundo contemporáneo? En el conjunto de los países de la OCDE, más de 50% del profesorado –en algunos 75%– tiene más de 40 años (OCDE, 2005). Lo mismo sucede con los formadores del profesorado y los encargados de las políticas educativas. La investigación tendría que explorar formas de acercar a estos colectivos a las complejidades del mundo actual y ayudarles a entender los valores y los procesos de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes de hoy.

6) ¿Cómo reforzar las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social? En algún país africano se dice que para educar a un niño(a) se necesita toda la tribu, algo que hemos olvidado en muchos otros lugares. Todos parecen conscientes de la interdependencia de los acontecimientos sociales, de los grandes efectos que las decisiones tomadas en sitios lejanos tienen sobre diferentes personas y grupos y de cómo los valores se configuran a través de los distintos entornos de socialización a los que estamos expuestos. De ahí que resulte necesario pedir más implicación, responsabilidad y cooperación a la comunidad y la sociedad en general pero, y sobre todo, la escuela ha de abrirse más a la colaboración con otras instituciones. La investigación sobre el cambio tendría que generar conocimiento sobre formas de impulsar este proceso.

7) ¿Cómo establecer agendas educativas con los medios digitales? En un mundo poderosamente configurado por la tecnología, los medios digitales tienen cada día más influencia en el comportamiento, el aprendizaje y los valores de los niños, las niñas y los jóvenes. A menudo esta influencia no sólo interfiere en el trabajo de la escuela sino que induce actitudes y valores socialmente inaceptables o peligrosos. Los sistemas educativos no tienen suficiente poder para enfrentarse a las empresas de medios, así que la única forma de ofrecer a los estudiantes un entorno educativo positivo es invitándoles (u obligándoles) a discutir la agenda educativa. La investigación sobre el cambio educativo tendría que contribuir a evidenciar el sentido de las interferencias y el establecimiento de una mayor sintonía educativa.

Referencias

- OECD (2005). *Teachers matter education and training policy. Attracting, developing and retaining effective teachers*, París: OECD.
- Sancho, Juana M. y Millán, Luis M. (coords.) (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*, Morón: Publicaciones MCEP.
- Sancho, Juana M. (2009). “¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?” *Educatio Siglo XXI*, vol. 27, núm. 2, pp. 13-32, disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/issue/view/7511/showToc>.

NUEVAS “GRANDES PREGUNTAS” SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO EN LA SIGUIENTE DÉCADA

GARY L. ANDERSON

El cambio educativo ha sido una preocupación central de la investigación educativa en Estados Unidos durante la mayor parte del siglo XX y se ha intensificado en el XXI. Sin embargo, mientras los reformadores han llegado a un consenso sobre lo difícil que es cambiar escuelas y sistemas educativos en lo individual, hay poco consenso en una definición sobre la naturaleza y las metas de la educación. Esto hace que la vaga noción de “cambio” esté a la merced de cualquiera que haga prevalecer sus metas e intereses como impulsor del cambio. A principios del siglo XX fueron los administradores progresistas, enamorados de la eficiencia de la fábrica moderna y enfrentando el reto de educar grandes cantidades de niños, los que vieron el “cambio” como la creación de la moderna escuela elemental estadounidense, basada en grados, y de la educación media-superior comprehensiva. Ésta fue la versión de *modernización* y culto a la eficiencia liderada por el sector empresarial al inicio del siglo XX (Callahan, 1962).

Durante la segunda mitad del siglo XX los académicos del cambio educativo han trabajado con temas importantes como la innovación, la implantación de programas, el aprendizaje organizacional, el cambio de cultura y la eficacia escolar. De manera concurrente, el sector empresarial volvió a inmiscuirse en la reforma educativa después de algunas décadas de ausencia y con mayor vigor a la luz de *Una nación en riesgo* (*A Nation at Risk*, disponible en <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>) el reporte comisionado por Reagan, en 1983, que argumentaba que las empresas es-

Gary L. Anderson es profesor de la Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University, Estados Unidos. CE: ga34@nyu.edu

TRADUCCIÓN: Eduardo Flores-Kastanis, profesor asociado de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, México. CE: efloresk@itesm.mx

tadounidenses no podrían ser competitivas globalmente a menos que las escuelas públicas mejoraran drásticamente. Así nos hemos embarcado en varias décadas viendo a los estudiantes como capital humano, al cambio educativo como ingeniería social basada en la estandarización, imponiendo incentivos a nivel federal para escuelas individuales y usando a los educadores como chivos expiatorios. En los últimos años, las “grandes preguntas” sobre la reforma educativa más allá del ámbito organizacional se refieren al cambio sistémico o a cómo cambiar a gran escala (*“Scaling up” change*), y han secuestrado el discurso de la reforma educativa. Estas ideas se han vuelto globales moviéndose a gran velocidad de país en país.

En Estados Unidos el énfasis por cambios más amplios y a mayor escala es, en parte, una respuesta ante el fracaso en las últimas décadas para mejorar sistemáticamente escuelas en áreas de extrema pobreza. Sin embargo estas iniciativas han ignorado, en el colmo de la arrogancia, las lecciones que una generación anterior de estudiosos del cambio descubrió en los setenta, incluyendo el estudio en 1978 de Berman y McLaughlin sobre 300 innovaciones educativas financiadas por el gobierno federal. Payne (2008:180) se pregunta “¿Cómo es posible que cada nuevo grupo de reformadores se sorprenda ante un territorio que ya cuenta con tan buenos mapas?”. Actualmente hay una desconexión entre los impacientes reformadores de mentalidad empresarial que quieren lograr cambios acelerados y a gran escala y décadas de hallazgos sobre lo complejo que es y lo mucho que tarda el cambio educativo auténtico. Éste es el resultado de una nueva estrategia de reforma basada en modelos económicos neo-liberales y de libre mercado (Harvey, 2005), y la transferencia a la educación de principios corporativos que no entienden el centro pedagógico, la cultura profesional y la micro-política que opera en las escuelas (Blase y Anderson, 1995; Cuban, 2004).

En Estados Unidos el resultado no ha sido el tipo de educación rigurosa para todos los niños que muchos expertos empresariales sostienen se requerirá para crear los “analistas simbólicos” que requiere el mercado del siglo XXI (National Center on Education and the Economy, 2006; Reich, 1991). Y no es ni por asomo el tipo de educación reflexiva, basada en la experiencia, que resulta en seres humanos razonables y sensatos, o en los ciudadanos informados de una democracia (Meier, 2002). En lugar de eso, por lo menos en las escuelas de las comunidades de menores ingresos, tenemos una educación poco rigurosa orientada a mejorar puntajes en

pruebas estandarizadas que cada vez se atrasa más en comparación a los otros países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (Berliner, 2006; Darling-Hammond y Wood, 2008). Estas reformas dictadas desde las altas esferas del Estado también han generado un número mayor de lo habitual de incentivos perversos y consecuencias no anticipadas (Ryan, 2004).

El nombramiento de Arne Duncan por Obama como Secretario de Educación y su apoyo al programa “Carrera hacia la cumbre” (*Race to the Top*, uno de los programas derivados del *American Recovery and Reinvestment Act* de 2009) sugiere que este enfoque hacia la reforma educativa se mantendrá durante la siguiente década. Por esta razón es hora de que los críticos del modelo actual de cambio, como es mi caso, no sólo les recordemos a los reformadores lo que hemos aprendido en tres décadas de investigación a nivel del aula y escuela. Necesitamos presentar un nuevo conjunto de supuestos para guiar el cambio educativo en la próxima década. También requerimos un nuevo conjunto de estrategias para contrarrestar las florecientes redes de “emprendedores” en el campo de las políticas públicas (filántropos de riesgo, *think thanks*, asociaciones empresariales, consultores administrativos) que han tomado las riendas de la reforma educativa (Ball, 2007; Scott, 2009).

Para entender y tal vez influir sobre cómo procederá el cambio educativo en la siguiente década necesitamos hacernos una serie de “grandes preguntas” distintas, basándonos en los avances que han alcanzado los investigadores educativos para entender la complejidad del cambio en el aula y en la escuela. El actual discurso del cambio educativo es intensamente pragmático y se limita en gran medida a un debate sobre la importancia relativa de la escuela, el distrito escolar, el Estado o la federación, y la combinación “correcta” para inducir el cambio: más autonomía en este nivel, más presión en este otro, agregar estos incentivos, subcontratar estas otras actividades, asociarse con uno o con otro, qué tanto dejar que los padres seleccionen las escuelas de sus hijos, qué resultados de pruebas estandarizadas publicar, amenazar con cerrar escuelas, dar bonos de desempeño, etcétera, etcétera (Fullan, 2009).

El diseño de políticas con frecuencia implica precisamente este tipo de cálculos, pero también enfatiza la definición de problemas (Stone, 2002). ¿Cuál es el problema que estamos tratando de resolver?, ¿quién está definiendo el problema?, ¿quién está proporcionando las soluciones y desde

qué paradigma?, ¿qué intereses definen el problema y las soluciones que se generan? Aunque debemos cuidarnos en evitar teorías de la conspiración o suponer que las élites pueden manipular las políticas a voluntad, hay una vasta y creciente literatura sobre los nuevos grupos de emprendedores en el campo de las políticas públicas con motivos que van desde los bien intencionados (pero con un gran desconocimiento de la vida cotidiana de las escuelas y aulas) a aquellos con evidentes fines de lucro (Burch, 2009).

Al ir entrando a esta nueva década no podemos simplemente criticar los modelos dominantes de reforma educativa. Hacer referencia a casos exitosos como el de Finlandia ayudará siempre y cuando entendamos que su mayor éxito es que también cuida mucho mejor a sus niños *afuera* de la escuela y no sólo dentro (Berliner, 2006). Mientras la reciente obsesión con aumentar la escala del cambio ha ampliado nuestra perspectiva al incluir los niveles estatales y federales en el proceso, tendemos a verlos como piezas de un juego de ajedrez de ingeniería social en lugar de exigir que rindan cuentas por redistribuir la riqueza y satisfacer las necesidades de los niños fuera de la escuela. Entre las propuestas más prometedoras de Obama, por ejemplo, no está la de hacer que la educación pública se oriente más al mercado o que pague a los maestros de acuerdo con su desempeño, sino que haya acceso universal a la educación preescolar en Estados Unidos.

Nuevas grandes preguntas para la siguiente década

La tarea para los investigadores educativos en la siguiente década es cuestionar los supuestos ideológicos de las reformas actuales. De manera global, las reformas están siendo implantadas basándose más en la ideología neoliberal que en evidencia sólida generada por la investigación. Esto significa que tendremos que hacer explícitos los supuestos ideológicos y conceptos clave de un nuevo paradigma del cambio (Fairclough, 1992; Gee, Hull, y Lankshear, 1996). Se me ocurren algunos puntos donde podemos empezar:

De un liderazgo administrativo a uno de intercesión (advocacy). ¿Cómo pueden los líderes en las escuelas verse y actuar como intercesores de los niños y de las comunidades (Anderson, 2009)? Hay un cuerpo importante de conocimiento que liga la organización comunitaria y los movimientos sociales con la reforma educativa (Anyon, 2005; Shirley, 1997).

Del rendimiento de cuentas vertical y normativo a uno interno, público y recíproco: ¿Cómo podemos tener una rendición de cuentas más equilibrada? Comunidades investidas con poder pueden demandar una rendición de cuentas *pública* que sea más horizontal y participativa y menos vertical y normativa (Mediratta, Lewis y Fruchter, 2002). Mientras cierto grado de rendición de cuentas *externa* es necesaria, es preferible enfocarse en formas más *internas*, donde una comunidad de profesionales, padres y miembros de la comunidad llegan a acuerdos sobre el bienestar de sus estudiantes/niños (Carnoy, Elmore, y Siskin, 2003). La rendición de cuentas también debe ser *recíproca*. Al aumentar el poder de los niveles estatales y federales sobre la educación local, también deben estos niveles rendir cuentas de lo que está bajo su control. Por ejemplo, Estados Unidos está en los últimos lugares entre países de la OCDE en cuanto al porcentaje de niños en situación de pobreza (Rogers, 2008). Las escuelas no pueden cambiar esto. ¿Dónde está la rendición de cuentas a nivel federal?

De políticas públicas con un enfoque de ingeniería social a políticas públicas con un enfoque de ecología social: Los que establecen las políticas públicas necesitan mantener un mejor equilibrio entre estos dos enfoques (Weaver-Hightower, 2008). Para entender el medio ambiente actual relacionado con las políticas públicas necesitamos un repertorio mucho mayor de opciones metodológicas, perspectivas más amplias para el análisis de políticas públicas, el papel de los emprendedores sociales, y la tendencia global de tomar prestadas políticas públicas.

De metas educativas restringidas a metas más amplias: Bajo el régimen actual, el currículum se reduce a lo que puede examinarse en pruebas estandarizadas. Necesitamos evaluar metas que vayan más allá de logros cognitivos. Esto incluye evaluar logros físicos, sociales, cívicos, emocionales, vocacionales y de pensamiento crítico (Rothstein, Jacobson, y Wilder, 2008).

En otros trabajos he desarrollado más estas ideas para incluir aspectos como pedagogías aditivas, igualdad expandida y participación auténtica (Anderson, 2009), pero creo que el punto principal es que no necesitamos simplemente recalibrar incentivos y otras “palancas” del cambio. Necesitamos una nueva serie de supuestos sobre los logros educativos y atender con seriedad lo que significan para nosotros términos

como *público, democracia, transparencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación y liderazgo*. Parece no entenderse en el actual discurso de la reforma educativa que éstos son términos “cargados” y que en su mayor parte han sido definidos por grupos de intelectuales conservadores, asociaciones empresariales, consultores bien pagados y demasiados académicos del cambio educativo de los que uno esperaría más. Nuestra tarea para la siguiente década es problematizar las formas en las que estos términos se usan y cuestionar el paradigma actual de la reforma educativa y a aquellos que lo promueven.

Referencias

- Anderson, G. L. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*, Nueva York: Routledge.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, Urban Education, and a new social movement*, Nueva York: Routledge.
- Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*, Nueva York: Routledge.
- Berliner, D. (2006). “Our impoverished view of educational research”, *Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6, 949-995.
- Berman, P. y McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change, vol. 8: Implementing and sustaining innovations*, Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Blase, J. y Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*, Nueva York: Teachers College Press.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*, Nueva York: Routledge.
- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Carnoy, M.; Elmore, R. y Siskin, L. (2003). *The new accountability: High schools and high stakes testing*, Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Cuban, L. (2004). *The blackboard and the bottom line: Why schools can't be businesses*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. y Wood, G. (2008). *Democracy at risk: The need for a new federal policy in education*, Washington, DC: The Forum for Education and Democracy.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*, Cambridge: Gran Bretaña: Polity Press.
- Fullan, M. (2009). “Large-scale reform comes of age”, *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Gee, J. P.; Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*, Boulder, CO: Westview Press.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*, Nueva York: Oxford University Press.

- Mediratta, K.; Lewis, A. C., y Fruchter, N. (2002). *Organizing for school reform: How communities are finding their voices and reclaiming their public schools*, Nueva York: Institute for Education and Social Policy, NYU.
- Meier, D. (2002). *In schools we trust: Creating communities of learning in an era of testing and standardization*, Boston: Beacon Press.
- National Center on Education and the Economy. New Commission on the Skills of the American Workforce (2006). *Tough choices or tough times: The report of the New Commission on the Skills of the American Workforce*, San Francisco: National Center on Education and the Economy.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: the imperative for educational reform*, Washington, DC: Government Publishing Office.
- Payne, Charles, M. (2008). *So much reform; so little change: The persistence of failure in urban schools*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Reich, R. (1991). *The work of nations*, Nueva York: Knopf.
- Rogers, T. (2008). "Education is a civil right", trabajo presentado en la *Mid-winter conference of the New York Council of School superintendents*, 13-14 de enero, Albany, NY.
- Rothstein, R.; Jacobson, R. y Wilder, T. (2008). *Reassessing the achievement gap: Fully measuring what students should be taught in school*, Nueva York: The Campaign for Educational Equity- Teachers College-Columbia University.
- Ryan, J. (2004). "The perverse incentives of the no child left behind act", *New York University Law Review*, 79 NYU. Rev.932.
- Scott, J. (2009). "The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy", *Educational Policy*, vol. 23, núm. 1, pp. 106-136.
- Shirley, D. (1997). *Community organizing for urban school reform*, Austin: University of Texas Press.
- Stone, D. (2002). *Policy paradox: the art of political decision-making*, Nueva York: WW Norton.
- Weaver-Hightower, M. (2008). "An ecology metaphor for educational policy analysis: A call to complexity", *Educational Researcher*, vol. 37, núm. 3, pp. 153-167.

EL CAMBIO EDUCATIVO, EL CAPITALISMO GLOBAL Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA REVOLUCIONARIA

PETER MCLAREN / LUIS HUERTA-CHARLES

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica revolucionaria y sus antecedentes humanistas marxistas, es un verdadero reto responder a la pregunta: ¿qué dirección o direcciones deberá tomar la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años?

La pregunta es complicada por distintas razones, pero la más importante es que no podemos seguir interpretando el cambio educativo y la investigación sobre éste como algo meramente técnico y sistémico, científicamente comprobable y que la mayor parte del tiempo está planeado y organizado para los individuos y no con ellos, que son quienes trabajan en las instituciones que se quiere cambiar. Es importante subrayar que esta perspectiva implica un punto de vista técnico e instrumental como se expresa en la economía capitalista y en las administraciones gubernamentales que han incorporado una perspectiva ideológica neoliberal.

Los resultados de la investigación sobre cambio educativo, desde esta perspectiva, han mostrado que se conceptualiza –de manera limitada– cambio educativo como el proceso para encontrar “las mejores estrategias” que puedan utilizarse de manera mecánica en las escuelas, con el objetivo de dirigir el cambio para transformarlas; estrategias generalmente de corte

Peter McLaren es profesor de la Escuela de Graduados en Educación y Estudios de la Información, en la Universidad de California en Los Ángeles, Estados Unidos. CE: mclaren@gseis.ucla.edu

Luis Huerta-Charles es profesor asociado en el Departamento de Currículo e Instrucción de la New Mexico State University, Estados Unidos. CE: luis_huerta@hotmail.com

TRADUCCIÓN: María Guadalupe Rodríguez Bulnes, docente e investigadora del Colegio de Ciencias del Lenguaje en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. CE: lupira@gmail.com

modernista, orientadas hacia objetivos, y tecnocráticas/utilitarias. Este proceso de tipo vertical excluye con frecuencia la intervención de maestros, alumnos o incluso de toda la comunidad que pudiera contaminarlo. Lo anterior es entendible ya que el cambio educativo y su investigación no pueden desligarse de los contextos políticos, económicos e históricos más amplios que involucran las relaciones capitalistas globales.

Es importante comprender que no estamos tratando solamente con positivistas retrógrados que defienden la racionalidad instrumental, sino también con ideólogos conservadores que promueven un cambio educativo autoritario y una pedagogía basada en la rendición de cuentas y exámenes estandarizados que están en completa oposición con el concepto de una democracia abierta y participativa. Estamos enfrentándonos a un feroz capitalismo neoliberal global, a un sistema de explotación que se alimenta de la fuerza laboral de los trabajadores; un capitalismo que promueve la dominación de los objetos por encima de los seres humanos y cuyo sistema de acumulación ha demostrado que prefiere un alto margen de ganancias al bienestar de las personas (Chomsky, 1999).

La pedagogía crítica revolucionaria que apoyamos se basa principalmente en entender al mundo dialécticamente, como efecto de múltiples antagonismos cuyas condiciones de posibilidad se intensifican por la contradicción ente trabajo y capital. El *locus classicus* de esta perspectiva se encuentra en el volumen uno del libro de Marx, *El Capital*. La pedagogía crítica revolucionaria cuestiona lo que se da por hecho y se interesa en el movimiento de la totalidad mundial, así como en la manera en la que los seres humanos descubren esta totalidad y cómo, en nuestro entendimiento de tal totalidad de múltiples niveles, desarrollamos una apertura ontológica particular hacia el ser y el llegar a ser.

La pedagogía crítica revolucionaria cuestiona el punto de vista oficial y hegemónico de la investigación ahistórica sobre el cambio educativo, aislada de las relaciones sociales y de producción capitalistas. Como educadores críticos revolucionarios, es necesario comprender cómo las dinámicas del sistema capitalista –por ejemplo, su paso de capitalismo global a capital transnacional– han guiado el sentido y la finalidad de las reformas educativas y han influido en las instituciones y en los enfoques con respecto a lo que se considera cambio educativo. Si desciframos esa dinámica podremos entender cómo el capitalismo global ha ejercido presión tanto económica como política, a través de las agencias internacionales –Fondo

Monetario Internacional y el Banco Mundial— para obligar a los países del hemisferio sur a implementar políticas específicas que perpetúen su carácter lucrativo (Apple, 1999; 2000; Cole, 2005; Fischman y McLaren, 2005; McLaren y Jaramillo, 2007; Mészáros, 1995).

Desde nuestro punto de vista, Estados Unidos no es el único responsable, sino el capitalismo neoliberal en general. En la década de los setenta, por ejemplo, existió un gran impulso por los llamados “países capitalistas” para crear más riqueza en las empresas occidentales, por lo cual persuadieron —o forzaron— a los gobiernos de los llamados “países tercermundistas” a detener la industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Estados Unidos no deseaba que Latinoamérica continuara con este tipo de programas basados en la protección de sus nuevas industrias locales a través de aranceles, cuotas de importación, control del tipo de cambio, licencias especiales para la importación de bienes de capital y préstamos subsidiados para las nuevas empresas, porque esto implicaba la regulación por parte del Estado sobre el comercio exterior y la inversión. Por esto, a principios de los ochenta trató de imponer su política de libre mercado sobre los gobiernos latinoamericanos.

Estados Unidos logró su objetivo obligando a los países latinoamericanos a aceptar los programas de ajuste estructural del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, los cuales ordenaban la privatización, desregulación y liberación del comercio. Sin embargo, los países latinoamericanos ya estaban endeudados con financiamientos para impulsar sus programas de ISI y esta crisis se agravaba por el aumento significativo de las tasas de interés a nivel internacional. Sin embargo, a partir de los años ochenta y hasta 2005, se incrementaron las importaciones y disminuyeron las exportaciones, por lo que se incrementó el déficit comercial, restringiendo cualquier crecimiento: ¡Bienvenidos al capitalismo neoliberal!

El éxito de estas políticas en países latinoamericanos ha sido, en parte, gracias a que el capitalismo utiliza estrategias de comunicación muy eficaces cuyo objetivo es continuar promoviendo la cultura de los bienes materiales haciéndonos creer que este sistema es inalterable. Los medios nos engañan al decirnos que no hay nada más allá del capitalismo, como si no pudiéramos imaginar un mundo diferente. Por lo tanto, es fundamental que inventemos un mundo fuera de la lógica de la teoría capitalista del

valor; un mundo que rompa con la cortina de humo capitalista que intenta equiparar el capitalismo con la democracia para seguir generando ganancias. En este capitalismo global, la democracia se ha convertido en sinónimo de lucro, mercado libre, servidumbre involuntaria del trabajo asalariado, división racial y de género en el trabajo y saqueo de los recursos naturales por parte de las potencias imperiales.

Si nosotros, como educadores críticos revolucionarios entendemos este contexto, entonces debemos luchar por una sociedad autónoma en la que el espacio público incluya a todos los ciudadanos, donde podamos ejercer una democracia inclusiva y donde las decisiones a nivel macro (es decir, decisiones sobre la economía y la política) sean parte de un marco institucional de distribución equitativa del poder político y económico entre los ciudadanos. Este espacio requiere de una alternativa socialista al capitalismo. No podemos limitarnos a verlo como el último horizonte social, es necesario construir un futuro poscapitalista. Necesitamos desafiar las estructuras sociales represivas y violentas, ya que el actual sistema no tiene la menor intención de cambiar.

Dentro de esta matriz de dominación capitalista, la educación y sus relaciones dentro de las escuelas y las comunidades se ven profundamente afectadas con una frecuencia inquietante. Las políticas educativas actuales están basadas en más control y procedimientos burocráticos que presionan a docentes y estudiantes a través de rígidos sistemas de evaluación cuantitativa, que confunden la rendición de cuentas con calificaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, en este contexto histórico capitalista neoliberal, es fácil considerar el cambio educativo y su investigación de manera instrumentalista. Sin embargo, este tipo de cambio y el conocimiento que se genera a través de sus metodologías de investigación basadas en técnicas convencionales diseñadas para solucionar problemas, opuestas a la creación del conocimiento socialmente significativo (por ejemplo, conocimiento que imparte valores, ética y justicia social fundamental), necesitan un desafío; requieren ser cuestionados y transformados por los maestros y las comunidades.

¿En qué dirección deberá moverse la investigación sobre el cambio educativo en la próxima década? Esta investigación tendrá que estar orientada hacia establecer un nuevo orden social que vaya desde las escuelas y otros sitios públicos populares y educativos, hacia espacios sociales más amplios.

Su principal interés deberá centrarse en la construcción de una reforma educativa a partir de una visión socialista del futuro (Mariátegui, 1971, 1981, 1996). Con una visión social que solamente enfatice el valor del trabajo en la sociedad (Allman, 2001), el tipo de transformación social que buscamos sería imposible. ¡Somos socialistas utópicos, sí, porque no podemos permitirnos no serlo!

El objetivo de las investigaciones sobre el cambio educativo debe ser, en primer lugar, entender las dinámicas que se generan en las escuelas a partir de las interacciones entre docentes y otros actores del sector; en segundo lugar, entender la forma en la que esa comprensión puede utilizarse para cambiar las escuelas. Este enfoque ayudaría a que la investigación sobre el cambio se alejara de la lógica neoliberal de control y se aproximara más –desde lo ontológico y epistemológico– a la idea que el cambio educativo puede conseguirse solamente con la participación activa, consciente y crítica de los maestros, cuando ellos tienen el poder en sus manos y trabajan en colaboración con otros actores sociales para transformar su realidad social.

Desde la pedagogía crítica revolucionaria, el estudio del cambio educativo debe tratar de descubrir las estructuras fosilizadas y abstractas que constituyen lo material de la vida social, esto con el fin de apoyar a los docentes a actuar sobre su realidad social y así lograr un universo que no esté basado en la forma del valor del trabajo, y que constituya una alternativa al capitalismo. El estudio sobre el cambio educativo debe alejarse de paradigmas basados en una racionalidad técnica, aproximándose a la perspectiva de la pedagógica crítica revolucionaria. La investigación al respecto y el conocimiento derivado de ésta deben ser parte de un proyecto mayor que busque liberar a la humanidad de la explotación capitalista. Sin embargo, esta tarea no será nada fácil, ya que en estos tiempos nos enfrentamos a un capitalismo salvaje e inhumano.

Lo que está en juego aquí –con la investigación sobre el cambio educativo– es algo más que encontrar y seguir una metodología específica, técnicamente orientada y bien organizada: es desarrollar el carácter histórico de nuestro ser social. Necesitamos comenzar a definir nuestro mundo fuera del esquema del valor del capital, y para ello necesitamos preparar a los docentes y los trabajadores culturales para que hagan esta labor política, pedagógica y social.

Debemos enfocarnos en el desarrollo de una subjetividad revolucionaria en los profesores y los trabajadores culturales. Por lo tanto, la formación docente para la justicia social no sólo es relevante, sino imprescindible, ya que muchos de estos docentes fueron educados bajo un sistema que valora la racionalidad tecnocrática y el individualismo posesivo, pregona el evangelio de la prosperidad y se postra ante el altar de la acumulación de capital en busca del beneficio propio. Habrá muchas cosas que aprender y desaprender.

Por último, la investigación sobre el cambio educativo debe comprender que las escuelas no son sitios neutrales, sino sitios políticos que sirven para promover una perspectiva capitalista neoliberal del libre mercado, cuya finalidad es mantener los mismos privilegios para continuar lucrando con la sangre y el sudor de los trabajadores. De esta manera, tales investigaciones deben tomar una postura política sólida, dirigida hacia la humanización y la emancipación de los individuos. Tenemos que admitir que estamos en una larga carrera hacia una revolución, sin embargo, esto no debe desanimarnos, ya que la alternativa a esto, es aún peor.

Referencias

- Allman, P. (2001). *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Apple, M. W. (1999). Rhetorical reforms: Markets, standards and inequality, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 1, núm2, disponible en: <http://www.tc.columbia.edu/cice/vol01nr2/mwaart1.htm>.
- Apple, M. W. (2000). "The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions", en P. P. Trifonas (ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*, Nueva York: Routledge Flamer, pp. 225-250.
- Chomsky, N. (1999). *Profit over people: Neoliberalism and global order*, Nueva York: Seven Stories Press.
- Cole, M. (2005). "New labour, globalization, and social justice: The role of education", en G. Fischman, P. McLaren, H. Sünker, and C. Lankshear (eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield, pp. 3-22.
- Fischman, G. E. y McLaren, P. (2005). "Is there any space for hope? Teacher education and social justice in the age of globalization and terror", en G. Fischman, P. McLaren, H. Sünker, and C. Lankshear (eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield, pp. 343-358.
- Mariátegui, J. C. (1971). *Seven interpretative essays on Peruvian reality* (Marjori Urquidi, trad.), Austin: University of Texas Press.

- Mariátegui, J. C. (1981). *Defensa del marxismo [In defence of marxism]*, Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1996). *The heroic and creative meaning of socialism: Selected essays of José Carlos Mariátegui* (M. Pearlman, trad. y ed.), Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
- McLaren, P. y Jaramillo, N. (2007). "Pedagogy and praxis in the age of empire: Interview by Samantha Cohen", *The Humanities Review*, issue date: 1/16/08, Section: Fall 2007, disponible en: <http://media.www.thehumanitiesreview.com/media/storage/paper1300/news/2008/01/16/Fall2007/Pedagogy.And.Praxis.In.The.Age.Of.Empire-3156532.shtml?refeature=recentlycommentedstoriesab>
- Mészáros, I. (1995). *Beyond capital: Towards a theory of transition*, Londres: Merlin Press.

EL FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS DE CAMBIO EDUCATIVO

CHRISTOPHER DAY

Las reformas en la educación durante los últimos veinte años llevadas a cabo por los gobiernos de todo el mundo desarrollado, con la doble meta de aumentar los logros educativos y hacer que los maestros rindan cuentas más públicamente, están muy bien documentadas en una amplia literatura, la mayoría de la cual identifica su impacto negativo sobre la moral, la autonomía y sentido de profesionalismo de los profesores (Day 1997, 2000; Fullan, 2001; Gideonese, 1988; Grace, 1997; Hargreaves, 1997; Hargreaves y Evans, 1997; Mahony y Hextall, 2000; Seddon, 1997; Walker y Barton, 1987; Whitty, 1997; PricewaterhouseCoopers, 2001). Si bien el cambio educativo en sí mismo no es un fenómeno nuevo, sí lo es su ritmo e intensidad y que la “forma del cambio” parece haber aumentado significativamente la carga de trabajo (PricewaterhouseCoopers, 2001) y tecnificado la enseñanza (Apple, 1987; Braverman, 1974; Hall, 2004). Junto a ello, en muchos países los profesores ahora son más responsables de rendir cuentas sobre el “bienestar” y la “educación ciudadana” de los alumnos. Aunque paralelamente a los altos niveles de exigencia respecto a exámenes y rendición de cuentas, los gobiernos hayan apoyado crecientemente a los profesores y escuelas, resulta discutible la medida en que han contribuido realmente al mejoramiento del aprovechamiento de los alumnos; a la vez que hay cada vez mayor preocupación sobre los posibles efectos negativos sobre la motivación, moral, bienestar y efectividad de los profesores.

Christopher Day es Profesor de Educación en la Universidad de Nottingham, Reino Unido. CE: Christopher.Day@nottingham.ac.uk

TRADUCCIÓN: Manuel Flores Fahara, profesor asociado de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, México. CE: manuel.flores@itesm.mx

Recientemente un colega y yo reflexionábamos sobre los efectos de dos décadas de reforma (Day y Smethem, 2009). Se analizó el Reino Unido como un estudio de caso “atípico” porque, a diferencia de otros países, es un ejemplo de la creación y gestión de cambio sistémico radical por parte del gobierno, lo cual proporciona una rica fuente de evidencia de sus efectos sobre los profesores, y de la que creemos que otros países pueden aprender. El trabajo de los profesores en este país tiene la intervención gubernamental central más intensa y sostenida que en cualquier otro. Después del Acta de la Reforma Educativa de 1988, se definieron objetivos y metas, en el caso de los profesores a través del establecimiento de medidas anuales de desempeño (evaluación de los académicos), en el de los estudiantes al evaluar su desempeño hacia la mitad de su trayectoria escolar comparándolo contra indicadores predictivos del rendimiento en una serie de áreas cruciales (inglés, matemáticas y ciencias) y en las escuelas incrementando las responsabilidades de los cuerpos dirigentes al exigir procesos de autoevaluación que, a su vez, son sometidos a inspección externa, todas medidas que se han convertido en la norma de operación en las escuelas inglesas. Estamos en una era de evaluación de “desempeño”, sin embargo los políticos y los responsables de políticas educativas siguen estando preocupados por el desempeño de los alumnos, los profesores y las escuelas mismas. Se ha afirmado, que dichas intervenciones han tenido el efecto de redefinir lo que se entiende por profesionalismo de los docentes.

Aunque las reformas en las escuelas son diferentes en cada país en su contenido, dirección y ritmo, tienen cinco factores comunes:

- 1) son propuestas por los gobiernos porque creen que al intervenir para cambiar las condiciones en las que los estudiantes aprenden, pueden acelerar las mejoras, elevar los estándares de aprovechamiento y, de alguna manera, incrementar la competitividad económica;
- 2) abordan implícitamente la preocupación de una percepción de los gobiernos respecto de la fragmentación de valores personales y sociales;
- 3) confrontan las prácticas docentes existentes, dando lugar al menos a periodos de desestabilización temporal;
- 4) se traducen en un aumento del trabajo para los profesores; y
- 5) no siempre prestan atención a las identidades de los docentes, que podría argumentarse resultan elementos clave en la motivación, el com-

promiso, la satisfacción laboral y la efectividad de las acciones de los profesores.

Incertidumbres actuales (o si se prefiere “del presente”)

Por el énfasis en reformas decretadas centralmente, los gobiernos, inadvertidamente, han contribuido a la proliferación de investigaciones sobre el cambio. Sin embargo, como sucede con los profesores, los estudiosos en educación superior también viven tiempos inciertos. Nuestro trabajo se ha tornado más intenso y diverso, con mayores demandas por parte del gobierno y los medios de comunicación para obtener un mejor “valor por el dinero”, acompañado por llamados a que la investigación sea relevante para y usada en la práctica por los educadores. El conocimiento basado en evidencias contra el conocimiento informado de los expertos sería ahora la nueva moneda entre los responsables políticos como un medio aceptable de crear nuevo conocimiento útil sobre los alumnos, los maestros, la enseñanza y su efectividad, con vistas a su mejoramiento de las escuelas y sus resultados.

Hay un utilitarismo que ahora define las estrategias de financiamiento de la investigación en todas las regiones del mundo, por lo que las propuestas de estudio deben señalar el impacto esperado del proyecto sobre las llamadas comunidades de usuarios o usuarios finales. Esto no es un fenómeno nuevo, pero su ímpetu se ha incrementado durante los últimos quince años. En muchos países, existe ahora un creciente mercado de los proveedores de investigación fuera de la academia, que están dispuestos y son capaces de producir resultados rápidos para los problemas urgentes relacionados con el diseño de políticas. Es posible discernir el inicio de una tendencia en los tomadores de decisiones a desconfiar y alejarse del conocimiento producido por las comunidades tradicionales de investigación ubicadas en las universidades. Una consecuencia de esto puede ser que las ambigüedades, la provisionalidad y la inaccesibilidad para otros de mucha investigación realizada en universidades, quizá lleve a que ésta sea vista cada vez más como irrelevante para las necesidades de las personas y organizaciones en que buscaba influir.

Desafíos a futuro

¿Qué podemos aprender de este breve y necesariamente selectivo recuento histórico del cambio educativo reciente, que pudiera proveer algunas pis-

tas para los probables eventos, cambios y procesos en los sistemas y a niveles individuales durante los próximos quince años? Bueno, la primera certeza es que el cambio en ambos niveles continuará. Es poco probable que los gobiernos den marcha atrás en sus responsabilidades de *a)* buscar elevar los estándares de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y *b)* tratar de reducir las inequidades, las desigualdades de riqueza, posición social, salud y educación. Más aún, lo harán en contextos de cambios en la vida económica y el bienestar social de sus ciudadanos, sobre los que tienen poco control, y que son imposibles de predecir como lo han demostrado los últimos quince años. La predicción en los contextos de la teoría de la complejidad sólo puede plantear una serie de posibles escenarios alternativos, en particular, porque los mismos gobiernos pueden cambiar y, con ellos, las políticas educativas.

Vuelvo a Inglaterra para ejemplificar lo anterior. Esto es lo que el Ministro de Escuelas de la nueva coalición conservadora/liberal demócrata dijo en un discurso ante la Conferencia de Reforma (1 de julio 2010) sobre el cambio en la educación:

[...] nuestras políticas educativas se rigen por los tres principios de libertad, responsabilidad y equidad. Vamos a dar a las escuelas mayor libertad y a los padres mayor oportunidad para elegir una buena escuela. Vamos a confiar en los profesionales para dar a los maestros más libertad para enseñar. Y vamos a reducir la burocracia para que las escuelas puedan desarrollar su trabajo principal [...] ampliar el margen de decisión elevará la calidad pero las escuelas continuarán operando dentro del marco de rendición de cuentas que está diseñado para asegurar que los estándares permanezcan elevados y consistentes.

El Ministro describió el estado de la educación al final del gobierno laborista saliente como uno donde: *a)* la probabilidad de que un alumno de 16 años que recibe alimento gratuito en la escuela (medio para identificar estudiantes en desventaja en el Reino Unido) lograra una calificación de bien o superior en cinco exámenes nacionales (Certificado General de Educación Secundaria, GCSE's por sus siglas en inglés) era menos de uno a tres respecto a aquellos que no son elegibles para recibir esta prestación; *b)* 42% de estos alumnos en desventaja no recibieron siquiera el nivel D en un GCSE en 2008 (el punto de referencia de un rendimiento aceptable sería lograr una evaluación entre A-C en al menos cinco GCSE); *c)* más

alumnos de Eton, la escuela privada independiente más prestigiosa del Reino Unido, fueron admitidos en las universidades de Oxford y Cambridge que los que provenían del grupo de 80 mil alumnos que recibieron alimento gratuito en la escuela; *d*) Inglaterra ha bajado del tercer lugar entre 35 países en 2001, al puesto 15 entre los 40 países en el desempeño en lectoescritura de los niños de diez años, como lo reporta The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS); y *e*) el estudio PISA indica que sólo dos países entre los 57 analizados tienen una mayor distancia entre los resultados más bajos y más altos que Inglaterra (<http://www.education.gov.uk/news/speeches/ng-reform-conference>).

La respuesta bien documentada para ese y otros problemas de acuerdo con el actual gobierno, sería crear oportunidades para que las escuelas eliminen las relaciones existentes con las autoridades locales (el equivalente de los distritos escolares o municipalidades) creando nuevos planteles apoyados por el centro “academizadas” o para que los grupos de padres u otras organizaciones de beneficio social o empresas puedan establecer “escuelas libres” (un modelo inspirado en Suecia). Con ello, los padres tendrán más posibilidades de elección y los alumnos que pertenecen a comunidades económicamente desfavorecidas recibirán un premio que les permitiría obtener más apoyo individualizado de aprendizaje. Las escuelas tendrán mucho más qué decir sobre lo que enseñan, más allá de la alfabetización y aritmética elemental. Sin embargo, un esquema particular para la enseñanza de la lectura se promoverá (fonética) y la enseñanza estandarizada seguirá siendo evaluada. La comunidad académica y otros actores ya están criticando estas nuevas iniciativas como posibles responsables de dar lugar a una acentuación de las desventajas, en vez de ofrecer mayor equidad y democracia en el sistema.

Activismo educativo

En el futuro, tal vez incluso para sobrevivir, los investigadores que tendrán éxito serán quienes construyan puentes con los responsables políticos y profesionales a efectos de informar e influir en ellos para orientar el cambio. Probablemente no lo hagan simultáneamente. Deberán buscar la oportunidad de trabajar con los responsables políticos, colegas y profesionales de la práctica por la colaboración, difusión, co-construcción y co-implementación de las agendas de los investigadores, independientemente de los beneficios de la carrera. Ellos verán la difusión de la investigación

como circular, haciendo hincapié en “un flujo bidireccional de información entre investigadores y profesionales, para animar a los profesionales de la práctica a adaptarse y negociar los resultados de la investigación dentro de los contextos de su uso” (Vanderlinde y van Braak, 2010:303).

Los teóricos de la educación ya proveen una serie de enfoques a través de la cual podemos posicionarnos como educadores, las teorías más populares son las de Bourdieu (1998), Foucault (1980), Freire (1970), Gramsci (1971), Giroux y McLaren (1989) y Giddens (1998). Éstas ofrecen maneras de interpretar en qué medida creemos que tenemos el poder (agencia) para influir en nuestros mundos de trabajo y producir a la sociedad. Si elegimos, en palabras de Judyth Sachs (2000), ser un “profesional activista” que se centra en los fines de la educación en las comunidades democráticas, ya sea como académicos en las universidades, profesores o directores en las escuelas, veremos que el cambio puede ser producido no sólo por poderosas fuerzas externas (gobiernos y agencias nacionales), sino también por nuestra agencia individual y colectiva. En este caso nos veríamos a nosotros mismos como capaces de iniciar y mantener el cambio con éxito, bien de manera independiente o mediante la colaboración inteligente y activa para aprovechar y reinterpretar las políticas del nivel macro dentro de nuestras propias esferas de influencia. Si tomamos la posición de “víctimas” de los eventos de cambio y fuerzas externas, nos relegaremos o degradaremos a la posición de los “burócratas de bajo nivel”. Si optamos en cambio por estar fuera de los campos de la política, afirmándonos en la definición del papel del académico como un intelectual público que no es un funcionario del Estado (Goodson, 1999), nuestro trabajo puede ser considerado irrelevante.

Mi propia experiencia sugiere que el cambio, ya sea a nivel personal o en el sistema, implica lucha, y que en los próximos quince años (y más) deberemos continuar siendo investigadores, formadores de docentes, maestros de escuela o directores activos, para influir y promover entre niños, jóvenes y adultos, es decir, en nuestras “comunidades de práctica” (Wenger, 1998), independientemente del estatus o posiciones que ocupemos en ellas, los valores que son fundamentales para el desarrollo de la democracia y la justicia social (de la manera en que se definen en la sociedad en que vivimos) y que se asocia con la promoción de ampliar las oportunidades de educación y progreso para todos. Sin embargo, es evidente que para ello tendremos que trabajar para traspasar las fronteras que existen entre los

maestros, escuelas y universidades y hacerlo de manera colectiva y colaborativa. Necesitamos con urgencia dar lugar a redes de profesionales activistas que sean capaces de tener voces con autoridad basada en la experiencia y la investigación, para influir con mayor regularidad y de manera más sistemática en cómo los gobiernos piensan sobre el contexto y la gestión del cambio. Al hacerlo debemos recordar nuestros fines morales y éticos como intelectuales públicos, cuyo privilegio es servir a los intereses de los niños y jóvenes, cuyo bienestar y logro es nuestro objetivo final.

Referencias

- Apple, M. (1987). "Mandating computers: The impact of the new technology on the labour process, students and teachers", en Walker, S. y Barton, L. (eds), *Changing Policies, Changing Teachers: new directions for schooling?*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 75-95.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the new myths of our time*, Cambridge: Polity Press.
- Braverman, H. (1974). *Labour and monopoly capital. The degradation of work in the Twentieth Century*, Londres: Monthly Review Press.
- Day, C. (1997). "Teachers in the Twenty-First Century: Time to renew the vision", en Hargreaves, A. and Evans, R. (eds.) *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*, Buckingham: Open University Press, pp. 44-61.
- Day, C. (2000). "Stories of change and professional development: The costs of commitment" en Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T. E. y Møller, J. (eds.), *Stories of change and professional development: The costs of commitment*, pp. 109-129.
- Day, C. y Smethem, L. (2009). "The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?", *International Journal of Educational Change*, vol. 10, núms. 2-3, pp. 141-157.
- Foucault, M. (1980). "Two lectures on power", en C. Gordon (ed.) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*, Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1983). "On the genealogy of ethics: An overview of work in progress", en H. Dreyfus y P. Rainbow (eds). *Michael Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York: Seabury Press.
- Fullan, M. G. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3a. ed.), Nueva York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*, Cambridge: Polity Press.
- Gideonese, H. D. (1988). "Practitioner oriented inquiry for teachers: Meaning, justification and implication for school structure", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 4, núm. 1, pp. 65-77.

- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the State and cultural struggle*, Albany, NY: Statue University of New York Press.
- Goodson, I. F. (1999). "The educational researchers as a public intellectual", *British Educational Research Journal*, vol. 25, núm. 3, pp. 277-297.
- Grace, G. (1997). "Politics, markets, and democratic schools: On the transformation of school leadership", en Halsey, A. H.; Lauder, H.; Brown, P. y Wells, A. S. (eds.), *Culture, economy, society*, pp. 311-319.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*, Nueva York: International Publishers.
- Hall, C. (2004). "Theorising changes in teachers' work", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, special edition, vol. 32, disponible en: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/noma/theorising.change.html> (consulta: 23 de noviembre de 2006).
- Hargreaves, A. (1997). "From reform to renewal: A new deal for a new age", en Hargreaves, A. y Evans, R. (eds.), *Beyond educational reform. Bringing Teachers Back In*, Buckingham: Open University Press, , pp. 105-125.
- Hargreaves, A. y Evans, R. (eds). (1997). *Beyond educational reform. Bringing Teachers Back In*, Buckingham: Open University Press.
- Mahony, P. y Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*, Londres: RoutledgeFalmer.
- PricewaterhouseCoopers (2001). *Teacher Workload Study*, disponible en: <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=932> (consulta: 15 de marzo de 2004).
- Sachs, J. (2000). *The activist teaching profession*, Buckingham: Open University Press.
- Seddon, T. (1997). "Education: Deprofessionalised? Or re-regulated, reorganised and reauthorised?", *Australian Journal of Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 228-46.
- Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), pp. 299 - 316.
- Walker, S. y Barton, L. (eds). (1987). *Changing Policies, Changing Teachers: new directions for schooling?* Milton Keynes: Open University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Whitty, G. (1997). "Marketization, the State, and the re-formation of the teaching profession", en Halsey, A. H.; Lauder, H.; Brown, P. y Wells, A. S. (eds.), *Culture, economy, society*, pp. 299-310.

TEORÍAS DEL CAMBIO EDUCATIVO Y LOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

IVOR F. GOODSON

Para los historiadores es un misterio recurrente que tantos estudios sobre el cambio educativo den el tiempo por hecho. Podríamos tratar de explicar esto en términos de la obsesión actual con el cambio contemporáneo, la “velocidad del cambio”, o la erosión progresiva de las disciplinas fundamentales como la “historia de la educación”. Pero tales afirmaciones serían a-históricas en sí, ignorando el tiempo, porque dar al tiempo por hecho es una de las grandes continuidades.

Sin embargo, vivimos nuestras vidas según el reloj y en efecto estamos regulados por el tiempo todos los días. Así es la paradoja, lo que penetra todo se vuelve invisible para nosotros. Como mostraron Young y Schuller (1988:2) en su estudio pionero, *The Rhythms of Society*:

Si nuestra obsesión con el tiempo del reloj está en aumento, es todavía más extraño que los científicos sociales hayan hecho tan poco para hacer del tiempo una de sus preocupaciones principales (p. 2).

En este artículo revisamos la historia de las formas sociales y económicas de la pos-guerra en términos de su impacto en la democracia y la educación. Es importante tener una idea de los diferentes periodos y contextos históricos porque constituyen “ventanas de oportunidad” en conflicto o espacios para la delinear actividades educativas y democráticas. Al mejorar nuestro entendimiento de los periodos históricos, podemos empezar a

Ivor F Goodson es profesor de Teoría del aprendizaje en la Universidad de Brighton, Reino Unido.
CE: i.f.goodson@brighton.ac.uk

TRADUCCIÓN: Trina Brown, traductora de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. ce: brown.trina@gmail.com

explorar la forma en que diferentes proyectos y movimientos sociales pueden lograr propósitos distintos en momentos diferentes. No sólo varía el papel del Estado y particularmente de la nación según el periodo histórico en cuestión. También varía la actividad financiera y corporativa, especialmente si ocurren cambios mayores en los regímenes de la acumulación de capital. Con diferentes grados de refracción y rezago, las prácticas tanto públicas como privadas, los proyectos sociales, los proyectos personales y las modalidades democráticas se reformulan y se reconstituyen dentro del contexto de los principales periodos históricos discernibles.

Esta misteriosa omisión es común en los estudios de la educación y las escuelas. En este sentido, el estudioso de la educación refleja la conciencia de sus sujetos: los maestros, administradores y estudiantes que dan por hecho el tiempo.

La autoridad diaria del tiempo es, aun en una sociedad permisiva, tan completa que rara vez se presenta como problemática, y si no es problemática para las personas que son sus sujetos, no será tan problemática –para otras... (Young y Schuller, 1988:3).

Existe sin embargo, una particular y peculiar ironía en el hecho de que los estudios del “cambio” social –como el “cambio” educativo y escolar– ignoren el tiempo. Parece, a primera vista, una omisión absurda. Después de todo, si el cambio se relaciona con algo, es con el tiempo. No obstante, un examen superficial de la literatura podrá, pensamos, confirmar que éste es el caso.

La amplia gama de estudios acerca del cambio escolar, incluyendo investigaciones que consideran diferentes escuelas en una misma investigación, se llevan a cabo con nociones muy limitadas (parecidas a una fotografía instantánea) del contexto social y temporal (por ejemplo, Lieberman, 1995; Fullan, 1999; 2000). Esta característica predominante de los estudios sobre cambio educativo no permite que los esfuerzos del cambio y la reforma estén anclados en trayectorias de influencia y causalidad relacionadas con el pasado o que se les dé seguimiento longitudinalmente desde el pasado al presente y de ahí al futuro. Esta característica a-histórica de la literatura dominante del cambio es constante y endémica. Es parte de la misma retórica del “cambio” que, de alguna manera, se considera particularmente poderosa en este momento de reestructuración mundial (como veremos más adelante, este argumento tiene sus virtudes, pero debe ser cuidadosamente

establecido históricamente, en lugar de presuponerse y aseverarse polémicamente). Una vez más, la historia nos alerta sobre continuidades:

Una vez que el tiempo sea reconocido como un flujo continuo –con la continuidad esencial siendo el flujo mismo– lo que se está observando no puede ser otra cosa que el cambio, el cambio continuo. Esto no quiere decir que no exista un patrón o una estructura en el desorden. Pero todo lo que tenga un patrón, una estructura, una apariencia de inmovilidad, está hecho del cambio, cambio envuelto en cambio (Young y Schuller, 1988:5).

Estas continuidades, desde luego, han sido observadas sistemáticamente por algunos historiadores de la educación. Sin embargo, la tendencia es a centrarse en los patrones amplios de persistencia y evolución organizacional (por ejemplo, Cuban, 1984), en la “persistencia de la recitación” (Westbury, 1973); en el destino de políticas de reforma específicas (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Hansot, 1992) o en reformas en áreas específicas –como el currículum (por ejemplo, Goodson, 1994). Lo que falta en el amplio espectro longitudinal del cambio educativo es enfocarse en las “olas amplias” del cambio y la reforma. Este espectro necesita buscar más allá de los patrones internos de la evolución y persistencia organizacional para estudiar la interacción entre estos patrones internos y los movimientos externos. Esto es, movimientos externos dentro de las estructuras económicas y sociales y en las “consistencias externas” (Meyer y Rowan, 1978), que afectan las posibilidades del cambio educativo y la reforma.

Por estas razones, sobre todo porque el cambio debe ser visto históricamente, nuestro estudio adoptará un enfoque en el cambio localizado en periodos históricos. Este acercamiento se deriva de la metodología *Annaliste* para entender el cambio histórico y social. En un sentido real, la Escuela *Annaliste* desarrolla una combinación de historia y sociología. En Inglaterra, este acercamiento fue llevado a cabo por los ya difuntos Philip Abrahams y Peter Burke. El *Journal of Historical Sociology* ha buscado indagar en estos temas. Los historiadores y científicos sociales que han seguido la Escuela *Annaliste* ven al cambio operando en tres niveles del tiempo –largo, mediano y corto– que se interrelacionan de manera compleja. Los teóricos proporcionan una alegoría del océano para entender las características principales de las tres categorías o niveles y su modo de operación interdependiente.

Viendo al océano, en el fondo, lo que representa el tiempo a largo plazo, hay corrientes profundas que aparentemente son muy estables pero se mueven todo el tiempo. Este tiempo a largo plazo incluye factores estructurales de suma importancia: puntos de vista mundiales, formas de gobierno, etcétera. Los efectos de las condiciones sociales, económicas y políticas emergentes de la era posmoderna sobre la organización y las prácticas de la educación pueden entenderse en estos términos (por ejemplo, Hargreaves, 1994; Aronowitz y Giroux, 1991).

Encima de este nivel, más cerca de la superficie, se encuentran las oleadas y marejadas de ciclos particulares que representan el tiempo a mediano plazo. Éste ha sido concebido en lapsos de aproximadamente 50 años con curvas de éxito/fracaso —aunque con la compresión del tiempo y el espacio en la era posmoderna, estos ciclos pudieran sufrir la compresión y durar menos (Giddens, 1991). Es dentro de estos ciclos de mediano plazo que uno pudiera explicar el establecimiento de la actual “gramática de la escolaridad” por ejemplo, como una educación basada en el salón de clases, con calificaciones y temas especializados, durante los últimos años del siglo XIX y los primeros años del XX. Como Tyack y Tobin (1994) advierten, si los reformadores no empiezan a hablar usando esta histórica “gramática de la escolaridad”, sus intentos de iniciar el cambio educativo serán por siempre infructuosos.

En la parte superior del océano, representando las olas y la espuma, está el corto plazo, el tiempo cotidiano: los eventos diarios y las acciones humanas de todos los días. Los proponentes de esta perspectiva de la historia frecuentemente festejan su especificidad empírica *versus* las aseveraciones teóricas más amplias sobre los cambios de época en diferentes periodos históricos (por ejemplo, McCulloch, 1995).

Sin embargo, estas concepciones teóricas de la historia no deben entenderse como posiciones que compiten entre sí. El detalle empírico fino y la sensibilidad teórica amplia son fuerzas complementarias en la historia y recursos adicionales para interpretar tal historia.

Ondas largas del cambio histórico

Los puntos más interesantes para la indagación e investigación ocurren cuando las diferentes capas del tiempo histórico coinciden; ya que es en estos momentos donde la inclinación hacia el cambio y la capacidad para la reforma son más fuertes. Tales coincidencias o coyunturas pueden ser vistas en mo-

mentos clave de la historia educativa y el cambio. Al buscar las ondas de largo plazo del cambio educativo en nuestro estudio del caso de las Escuelas Spencer, nos estamos enfocando en el nivel de las coyunturas. Aquí nuestro estudio se deriva en buena parte no sólo de la historia *Annaliste*. También se apoya en trabajos seminales de la historia económica, particularmente el trabajo de Nikolai Kondratiev, quien fundó el Instituto de la Coyuntura en Moscú en 1920. En 1922, Kondratiev (1923:524) publicó un libro que definía las ondas de largo plazo o los “ciclos” de crecimiento económico, lo que él llamaba los “grandes ciclos de la coyuntura”.

Kondratiev había definido que, por encima de las ondas cortas de ciclos económicos de éxito y fracaso, de sube y baja, había ondas más largas. En general, estaba apuntando hacia coyunturas de 30 o 40 años de duración. Estas ondas se sobreponían a los ciclos económicos de corto plazo a los que nos referimos en el lenguaje diario como periodos de “crecimiento” y “recesión”. El marco explicativo de Kondratiev para estos ciclos de ondas “largas” (parecido a la coyuntura de mediano plazo de los *Annalistes*) se centró en el ciclo de vida de los sistemas tecnológicos. De una manera simplificada y esquemática, se pueden apreciar las siguientes fases en el ciclo de vida de un sistema tecnológico:

- 1) la fase de laboratorio-invento, con prototipos iniciales, patentes, demostraciones a pequeña escala y aplicaciones iniciales;
- 2) las demostraciones decisivas de las posibilidades técnicas y comerciales, con amplias aplicaciones potenciales;
- 3) un despegue y crecimiento explosivos durante una fase turbulenta de una crisis estructural en la economía y otra política de coordinación mientras un nuevo régimen de regulación es establecido;
- 4) un alto crecimiento sostenido, con una aceptación del sistema como el que tiene más sentido y como el régimen tecnológico dominante en los países líderes de la economía mundial; y aplicaciones en una amplia gama de industrias y servicios;
- 5) una desaceleración y erosión de la rentabilidad a medida que el sistema madura y es puesto a prueba por nuevas tecnologías, que llevan a una crisis de ajuste estructural; y
- 6) una madurez, con algunos posibles efectos “renacimiento” de una exitosa coexistencia con nuevas tecnologías, pero también con la posibilidad de desaparecer lentamente.

Después de proponer el modelo, afirman:

Trataremos de mostrar que son las fases 2 a 5 las que están asociadas con esos movimientos ondulatorios en el sistema económico y social, que han sido designados desde Schumpeter como las “ondas Kondratiev” o ciclos.

El trabajo de Freeman y Louca (2001) es de vital importancia para los que examinan las ondas largas del cambio educativo porque enlaza el ciclo de vida tecnológico y económico con los cambios institucionales y sociales. La economista venezolana Carlota Pérez (1983) ha ampliado este argumento, planteando que cada onda larga tiene un estilo tecnológico específico, un modelo o paradigma para organizar la producción de la manera más eficiente. En el despegue y crecimiento, este modelo y el marco social e institucional están armonizados ampliamente; en las fases de desaceleración y madurez ocurre a la inversa. Un nuevo patrón tecnológico genera una relación disfuncional con el sistema socio-institucional existente. En los movimientos hacia arriba tenemos la coyuntura y durante los movimientos hacia abajo, la desconexión.

Desde el punto de vista de los cambios educativos, el periodo de coyuntura proporciona la armonización máxima con los nuevos regímenes tecnológicos y económicos. Como resultado, el flujo de recursos hacia el sistema educativo se maximiza conforme el ciclo económico tiene márgenes de ganancia cada vez mejores que permiten fondear los marcos socio-institucionales que acompañan y facilitan el crecimiento económico. Esperaríamos encontrar apoyo para financiar cambios rápidos en las escuelas durante periodos de crecimiento económico acelerado, como ocurrió durante la última parte de la década de los sesenta y el principio de los setenta.

Aunque la liga entre la economía y la educación sea indirecta, habrá quien no acepte que los ciclos económicos afectan los patrones educativos. Sin embargo, si Kondratiev tiene la razón, esperaríamos ver largas ondas de cambio educativo que siguen en lo general las ondas largas del cambio económico. Y es un reto importante para las siguientes teorías de cambio educativo en los próximos diez años mejorar nuestra comprensión de los periodos históricos del cambio.

Referencias

- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in american classrooms, 1890-1980*, Nueva York: Longman.
- Freeman, C. y Louca, F. (2001) *As time goes by: From the Industrial Revolutions to the Information Revolution*, Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*, Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). "The return of large-scale reform", *The Journal of Educational Change*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-28.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Stanford, CA: Stanford University Press
- Goodson, I. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*, Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Kondratiev, N. (1923). "Some controversial questions concerning the world economy and crisis (answer to our critiques)", en *L.F. Fontvieille's edition of Kondratiev's works (1992)*, París: Economica, 493-543.
- Lieberman, A. (ed.) (1995). *The work of restructuring schools*, Nueva York: Teachers College Press.
- Mcculloch, G., (1995). "Essay review of Changing Teachers, Changing Times, by A. Hargreaves", *British Journal of Sociology of Education*, 16 (1), 113-117.
- Meyer, J., y Rowan, B. (1978). "The structure of educational organizations", en J. Meyer y W. Marshall *et al.* (eds.), *Environments and organizations: Theoretical and empirical perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 78-109.
- Pérez, C. (1983). "Structural change and the assimilation of new technologies in the economic and social system", *Futures*, 15, pp. 357-375.
- Tyack, D., y Hansot, E. (1992). *Learning together: A history of coeducation in american public schools*, Nueva York: Russell Sage.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The 'grammar' of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 3, pp. 453-479.
- Westbury, I. (1973). "Conventional classrooms, 'open' classrooms and the technology of teaching", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 5, núm.2, pp. 99-121.
- Young, M. y Schuller, T. (eds.) (1988). *The rhythms of society*, Londres: Routledge.