

MONOGRÁFICO

LA ESCUELA COMO CENTRO DEL CAMBIO

KENNETH A. SIROTNIK (*)

En las escuelas primarias y secundarias de nuestro país hay más de 3,9 millones de trabajadores que constituyen más del 67 por 100 de los empleados por las agencias de educación de la nación y forman el 98 por 100 de la plantilla educativa de nuestras escuelas. (1)

¿Quiénes son? Son los *educadores* (profesores, directores y otros administradores, profesores de educación especial, consejeros escolares, bibliotecarios y ayudantes), que forman la plantilla de las escuelas públicas. Son individuos que pasan los días laborales en las escuelas trabajando en sus aulas para educar a la juventud de la nación. Sólo la labor de los profesores y maestros, casi 2,2 millones, se corresponde con veintiséis mil millones de horas de contacto con los alumnos por cada año académico en las escuelas primarias y secundarias del país. (2) Está claro que lo que ocurre en esas aulas es más o menos lo mismo que lo que tuvo lugar hace una o dos generaciones, a pesar de los informes de las comisiones nacionales, de los programas de reforma estatales, y de los directivos de las agencias educativas locales. (3)

Estas estadísticas indican que el motor que está detrás de los cambios educativos y las mejoras escolares se encuentra en las propias escuelas. A lo largo de mi experiencia, he conocido muy pocos educadores que opinen que los cambios tienen su origen en las reuniones de Washington D.C., en los Departamentos de

(*) Universidad de Washington.

(1) W. Vance Grant y D. Thomas Snyder, *Digest of Education Statistics, 1985-86* (Washington, D. C.: Oficina de mejora e investigación en la Enseñanza, Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1987). Ver tabla 47, p. 52.

(2) *Ibidem*, p. 52, tabla 39. El cálculo se hace en base a cuatro horas de enseñanza por día, 180 días por año y 17,1 alumnos por profesor, según los promedios diarios de asistencia.

(3) Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980* (New York: Longman, 1984); John I. Goodlad, M. Francis Klein *et al.*, *Behind the Classroom Door* (Worthington, Ohio: Jones, 1970); Philip W. Jackson, *Life in classrooms* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1968); Kenneth A. Sirotnik, «What you see is What You Get: Consistency, Persistency, and Mediocrity in Classrooms», *Harvard Educational Review* 53, 1983, pp. 16-31.

educación de los estados, en los distritos escolares (**) o en los Departamentos de educación de las Universidades. A pesar de ello, hay toda una historia de intentos de reforma del sistema educativo que indican lo contrario. Estos intentos han sido impuestos, en su mayoría, desde arriba en forma de estrategias de intervención que tienen su origen en los principios de dirección científica de Frederick Winslow Taylor. (4) Los estudios del «tiempo y movimiento» de principios del siglo se han convertido en los estudios de investigación, desarrollo, difusión, adopción, implementación y evaluación de nuestros días.

Hace tan sólo unos años que las propuestas de las agencias educativas en favor de reformas y desarrollo toman en serio un nuevo modelo de mejora escolar. Después de escribir durante años sobre nuevos modelos de cambio, (5) por fin existe una tendencia en la que los educadores son los protagonistas del proceso de mejora en su propia escuela. Esta tendencia en favor de una autonomía que permite a las escuelas formar sus propias decisiones en muchos distritos es un paso positivo aunque no sea la panacea que habían propuesto algunos.

El propósito de este trabajo es el de celebrar la aceptación de una buena idea: que sean los educadores en sus escuelas los que lleven a cabo los cambios importantes en el sistema educativo. Sin embargo, aunque estoy a favor de que los cambios se lleven a cabo en cada escuela individualmente dentro del sistema educativo, esto no quiere decir que estén aisladas. He evitado expresiones como «la escuela como *unidad* del cambio» o «la escuela como la *base* del cambio», para no dar la impresión que las escuelas son los únicos responsables del cambio educativo y la mejora escolar. Hablar a nivel de centro educativo exclusivamente implica ignorar el impacto (para bien o para mal) que las agencias de educación tienen a nivel de distrito, condado, estado, consejeros, centros de formación del profesorado y asociaciones de padres y alumnos, y sería una muestra de ignorancia profesional respecto a la dinámica de la educación pública, la juventud y los problemas que todo ello conlleva. (6) Sin embargo, si las escuelas y lo que pasa dentro de ellas no son el motor que impulsa la evolución de la edu-

(**) Nota del traductor: En la jerarquía del sistema estadounidense, la educación es competencia de cada estado, después, del condado y, finalmente, de los *school districts* (distritos escolares).

(4) Frederick W. Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harpper y Row, 1911).

(5) Ver, por ejemplo, Mary M. Bentzen *et al.*, *Changing Schools: The Magic Feather Principle* (New York: McGraw-Hill, 1974); John I. Goodlad, «The Individual School and its Principal: Key Setting and Key Person in Educational Leadership», *Educational Leadership* 13, 1955, pp. 2-6; John I. Goodlad, *The Dynamics of Educational Change* (New York: McGraw-Hill, 1975); Bruce R. Joyce, Richard H. Hersh, y Michael McKibbin, *The Structure of School Improvement* (New York: Longman, 1983); y Robert J. Schaeffer, *The School as a Center of Inquiry* (New York: Harper y Row, 1967). Otra línea de investigación que apoya mi tesis, y que no puedo resumir aquí, se encuentra en las publicaciones sobre ecologías sociales. Por ejemplo, ver Roger G. Barker, *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1968) y Paul V. Gump, «The behavior Setting: A Promising Unit for Environmental Designers», *Landscape Architecture* 61, 1971, pp. 130-134.

(6) Goodlad, *The Dynamics of Educational Change*; John I. Goodlad, ed., *The Ecology of School Renewal, 1987 Yearbook*, Part I, National Society for the Study of Education (Chicago: University of Chicago Press, 1987); Seymour Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn y Bacon, 1971 y 1982).

cación, significa que los pasos recientes hacia el cambio y la mejora van por muy mal camino. Mis motivos en elegir esta terminología: la escuela como *centro* del cambio, deben ser obvios y las implicaciones claras.

Sin embargo, la fuerza que tiene un argumento tan claro no es siempre suficiente. El simple hecho de que la plantilla educativa esté concentrada en las escuelas, y que la enseñanza tenga lugar allí, no convence a todos de que éstas deban ser el centro del cambio. Parte del problema viene de los dos sentidos que tiene la palabra «centro» y ha sido mi intención incluir a los dos en el uso que hago de este término. Es probable que casi todos los educadores estén de acuerdo en que la escuela es el objetivo del cambio educativo y las mejoras escolares; sin embargo, parece que no todos los educadores están de acuerdo en que la escuela sea el «lugar» donde se deban plantear las preguntas y llevar a cabo las reflexiones, el lugar para pensar de forma crítica, dialogar, tomar decisiones y evaluar el proceso del cambio educativo y mejora escolar. (7)

En el presente trabajo pretendo defender la idea de que la escuela es al mismo tiempo objetivo y protagonista del cambio y la mejora educativa, a pesar de la gran importancia que tienen los recursos y los colectivos que rodean las escuelas. Creo que el componente más persuasivo de mi argumento tiene una naturaleza epistemológica porque se basa en cómo se genera y asimila el conocimiento. Sin embargo, hay otros dos componentes del argumento que yo denomino «organización» y «experiencia» que también merecen atención porque representan la argumentación clásica que proponen los que defienden la idea de cambio centrado en las escuelas. En resumen, para atender la dinámica de estos cambios hay que entender la estructura y la función de las escuelas como organizaciones sociales; además, para tener una idea de las posibilidades de los mismos hay que tener en cuenta tanto los «éxitos» como los «fracasos» de los intentos precedentes de renovación.

Independientemente de su importancia relativa en la construcción del argumento, los tres componentes —epistemológico, organización y experiencia— se complementan y apoyan el argumento central de este trabajo: que la escuela es el centro del cambio educativo. Además, estos componentes se unen a las condiciones de la actividad profesional en las escuelas: las actitudes que todos tienen que compartir, los comportamientos que tienen que seguir y las condiciones de trabajo que hay que fomentar y someter. Después de desarrollar la idea de las escuelas como centros del cambio a través de la epistemología, la teoría de la organización social y la experiencia empírica, terminaré discutiendo las implicaciones prácticas que tiene esta idea en las escuelas.

(7) Para más información sobre el tema ver Kenneth A. Sirotnik y Jeannie Oakes, «Critical Inquiry for School Renewal: Liberating Theory and Practices», en Kenneth A. Sirotnik y Jeannie Oakes, eds., *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling* (Boston: Kluwer-Nijhoff, 1986). Ver también Ann y Harold Berlak, *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change* (London: Methuen, 1981); y Eric Bredo y Walter Feinberg, eds., *Knowledge and Values in Social and Educational Research* (Philadelphia: Temple University Press, 1982).

EL COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO

Los que quieren efectuar cambios (que en principio son positivos) en las escuelas, normalmente se justifican (implícita o explícitamente) con una base de conocimiento sobre la que apoyan sus argumentos. Este conocimiento se puede adquirir de maneras tan dispares que abarcan desde la inspiración divina y la intervención mística hasta las explicaciones, conocimiento y críticas empíricas. Yo me limito a los elementos empíricos y utilizo este término de una forma muy general y, con ello, quiero incluir todas las explicaciones que surgen de los estudios experimentales, pseudo-experimentales y de correlación a partir de la práctica de métodos científicos o hipotético-deductivos. Esto quiere decir que me interesan las interpretaciones de casos y observaciones de los participantes y los análisis dinámicos de las críticas dialécticas de la ideología del conocimiento y de las prácticas existentes. Quiero explorar las posibilidades de generar y utilizar el conocimiento a la luz del pensamiento tradicional y no tradicional respecto a cambios y mejoras escolares.

Tal vez, la idea predominante del conocimiento y su utilización respecto al cambio educativo surge directamente de lo que se ha denominado la tradición «positivista» y «postpositivista» en la investigación científica. Hay muchas ideas dentro de esta tradición, y nos interesan más sus similitudes que sus diferencias.⁽⁸⁾ Sucede que los «pensadores» están aislados de lo que intentan saber, así, muchos investigadores del campo de la educación, aislados de sus objetos de estudio, intentan acumular pruebas empíricas para establecer relaciones entre variables, de la misma manera que un físico tradicional acumula pruebas para apoyar la fórmula $d = (\frac{1}{2})gt^2$ y así explicar el comportamiento de un objeto que cae.

El investigador de la educación también quiere explicar comportamientos como las variaciones en los resultados de las pruebas de aptitud, por ejemplo. El problema reside en que en educación las variables no se pueden medir con la misma objetividad con la que se calculan la distancia y el tiempo. Hay que trabajar con variables tales como el auto-concepto, la voluntad, la inteligencia, el tiempo de aprendizaje, el liderazgo y la efectividad de la escuela. En vez de conseguir resultados válidos, casi perfectos y repetitivos, el investigador tiene que trabajar con medidas llenas de errores y de validez cuestionable, por lo que sólo puede confeccionar aproximaciones estadísticas para explicar relaciones poco fundadas y difíciles de repetir.

Con esto no quiero decir que las interpretaciones que se hacen dentro de un contexto apropiado de los programas de investigación empíricos no tengan un valor heurístico teórico-práctico. Si los resultados se consideran tentativos y no se interpretan excesivamente, se toma en cuenta el contexto socio-político del mo-

(8) D. C. Phillips, «After the Wake: Postpositivistic Educational Thought», *Educational Researcher* 12 (5), 1983, pp. 4-12. Ver también Elliot W. Eisner, «Anastasia Might Still be Alive, But the Monarchy is Dead», pp. 13-24.

mento, y se reconocen los valores e intereses prácticos como componentes intrínsecos de los asuntos humanos, entonces se podrá aprovechar la investigación educativa en aspectos como estudios del comportamiento del profesor, métodos de enseñanza y aprendizaje en áreas específicas, organización y dirección en la sala de clase, formación del profesorado, desarrollo cognitivo y efectividad escolar para los programas de mejora y cambio escolar. En este sentido, hace más de una década que Cronbach constató lo siguiente:

Los científicos sociales deben de estar orgullosos de la disciplina que heredamos de las ciencias naturales de nuestros antepasados. La disciplina científica ha sido un adelanto en el área de los estudios del hombre. Sin embargo, la identificación demasiado estrecha con la ciencia nos ha puesto una meta que no es la más apropiada. La finalidad de nuestro trabajo no es la de amontonar generalizaciones sobre las cuales se construye una torre teórica. El reto particular de cada generación de científicos en el área de las ciencias sociales es el de definir los hechos de su generación. Más allá de eso, trabajar hombro a hombro con el erudito humanístico y el artista en la tarea de entrar más a fondo en las relaciones humanas contemporáneas y de reorientar la manera en que se entiende al hombre dentro de su contexto presente. Conocer el hombre tal y como es no es un reto fácil. (9)

Estas conclusiones tienen mucho en común con el análisis filosófico de las ciencias del comportamiento que Abraham Kaplan realizó en la década anterior, cuando la I+D ganaba importancia:

Me temo que muchos investigadores en el área de las ciencias del comportamiento se aferran a la metodología como una fuente de salvación. Por supuesto que hay técnicas en las que profundizar y reconocer sus ventajas y limitación. Sin embargo, estas técnicas están relacionadas específicamente con su área o problemas puntuales, y las normas que gobiernan su uso derivan de los contextos de su aplicación y no de los principios generales de la metodología. ¡El trabajo de los investigadores del área de las ciencias del comportamiento podría ser más sólido respecto a la metodología si no se empeñaran tanto en ser científicos! (10)

Desafortunadamente, esta interpretación más pragmática y contextual de la investigación empírica no ha llegado a formar parte de la sabiduría práctica de la comunidad dedicada a la investigación, desarrollo, expansión y evaluación. Solís, por ejemplo, lamenta el hecho de que «parece que todavía existe un acuerdo básico respecto a que la investigación educativa sea empírica, objetiva y libre de

(9) Lee J. Cronbach, «Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology», *American Psychologist* 30, 1975, p. 126.

(10) Abraham Kaplan, *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science* (San Francisco: Chandler Publishing, 1964), p. 406.

valores —“científica” en un sentido positivista—. (11) Esta interpretación de los métodos científicos tradicionales ha llevado a numerosas dicotomías falsas o dogmas de la investigación —objetividad contra subjetividad, el hecho contra el valor, cantidad contra calidad, investigación básica contra investigación aplicada, etcétera— que han sido objeto de muchos debates en la comunidad de investigadores de la educación.

Tal vez el más insidioso de los dogmas es el presunto divorcio entre la investigación y la práctica que John Dewey intentó reparar durante toda su vida de trabajo. El daño no se ha reparado totalmente, y es particularmente visible cuando la opinión dominante con respecto a los cambios educativos y las mejoras en las escuelas —I, D, D, y E— se evalúan críticamente. (12) Este modelo lineal de «investigación, desarrollo, difusión y evaluación» enfrenta a los expertos con los profesionales del ámbito. Los «expertos» son aquellos que realizan proyectos de investigación, preparan los resultados para que sean puestos en práctica y después realizan una evaluación final. Los «aprendices» son los profesionales que trabajan en las escuelas, los consumidores de la nueva sabiduría una vez que se introduce en forma de nuevo programa. A los educadores se les considera deficientes en una o más áreas y con necesidad de reciclaje y no como profesionales que reflexionan sobre su trabajo y que buscan la manera de superarse. A las escuelas se les ve como lugares de reforma y no como sistemas sociales desordenados que se encuentran en un proceso de evolución. Por tanto, efectuar cambios en las escuelas es un proceso de intervención e instauración programada; se trata de aplicar los remedios de la investigación a las enfermedades de la práctica. La escuela es un *objeto* que hay que cambiar en vez de un *centro del cambio*. El desarrollo del conocimiento y planificación tienen lugar en otros sitios (en Universidades dedicadas a la investigación, centros de I+D y oficinas de distrito, por ejemplo), y no forma parte de la vida profesional diaria de las escuelas.

Pido perdón a los que están dedicados a la investigación, al desarrollo, ya que se pueden sentir atacados por estas críticas. Dirán que he simplificado demasiado el proceso de IDD+E y que la gente no piensa ni se comporta de esa manera. Sólo les puedo decir que después de veinte años de trabajo dentro y alrededor de las Universidades, distritos y escuelas, tengo la impresión de que la visión «simplificada» de la investigación y la práctica sigue tan vigente hoy

(11) Jonas F. Soltis, «On the Nature of Educational Research», *Educational Researcher* 13 (10), 1984, p. 6.

(12) Ver los estudios de cambio de Rand por Paul Berman y Milbrey Wallin McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII* (Santa Mónica, Calif.: The Rand Corporation, 1978). Para más comentarios ver Eleanor Farrar, John De Sanctis y David Cohen, «The Lawn Party: The evolution of Federal Programs in Local Settings», *Teachers College Record* 82, 1980, pp. 77-100; Michael Fullan, *The Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 1982); Goodlad, *Dynamics of Educational Change*; Joyce, Hersh y McKibbin, *The Structure of School Improvement*; Ann Lieberman, ed., *Rethinking School Improvement. Research, Craft, and Concept* (New York: Teachers College Press, 1986); Sarason, *The Culture of the School*; y Arthur Wise, «Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalization Hypothesis», *Journal of Curriculum Studies* 9, 1977, pp. 43-57.

como durante la segunda mitad de los años sesenta. He visto a los administradores entregar literalmente listas de variables «independientes» y «dependientes» a los directores de los colegios con instrucciones para obtener la relación causa-efecto esperada. Instrucciones como «aplicar los principios de efectividad escolar (liderazgo por parte del director, altas expectativas, ambiente seguro y ordenado, etc.) y elevar los resultados de las pruebas de aptitud en su escuela!». He hablado mucho con profesores que pasan tres días de entrenamiento en técnicas nuevas por año académico y 177 días en el aula, trabajando en las mismas condiciones y circunstancias anticuadas. He discutido con mis colegas en las Universidades que insisten en que hay que separar la «ciencia» en la investigación educativa del «folklore» de la práctica de la educación. En caso de que haya dudas acerca de la certidumbre de la ciencia, recomiendo la obra de Goodwin Watson *What Psychology Can We Trust?* o si se prefiere algo más contemporáneo, la obra *What Works* publicada por el Departamento de Educación de Estados Unidos. (13)

Para obtener el máximo potencial de la mejora y el cambio en las escuelas actuales hay que efectuar cambios significativos en la epistemología. Estos cambios no se limitan a las interpretaciones más modestas, realistas y coherentes en lo que concierne a la investigación que acabamos de describir. También incluyen la aceptación de perspectivas adicionales en el área del conocimiento como el estudio legítimo, es decir, perspectivas que proponen a las escuelas como centros del cambio. Los estudios encuadrados en la tradición fenomenológica ofrecen uno de los cambios necesarios, la fenomenología vuelve a poner «al experto» en contacto con lo que «se puede saber» a través de los numerosos métodos de observación y estudios de casos (etnografía, etnometodología, interaccionismo simbólico, inducción analítica, etc.). El investigador interpreta el «texto» de la vida diaria de la misma manera que un historiador interpreta los textos escritos. (14) Este acercamiento hermeneúutico a la génesis del conocimiento depende mucho de la acumulación de interpretaciones de lo que dice y hace la gente en situaciones sociales (en las escuelas, por ejemplo) y el significado que atribuyen a sus palabras y hechos. (15) Así pues, los fenomenólogos intentan acercarse lo máximo posible a las interpretaciones que hace la gente de su propio mundo.

(13) Goodwin Watson, *What Psychology Can We Trust?* (New York: Bureau of Publications, Teachers College, 1961); *What Works: Research about Teaching and Learning* (Washington, D.C.: United States Department of Education, 1986).

(14) Publicaciones en este área incluyen: Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1969); William J. Filstead, ed., *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World* (Chicago: Markham, 1970); Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1967); Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Chicago: Aldine, 1967); Elliot G. Mischler, «Meaning in Context: Is There Any Other Kind?», *Harvard Educational Review* 49, 1979, pp. 1-19; y George Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1982).

(15) Ver, por ejemplo, Roger Jehenson, «A Phenomenological Approach to the Study of the Formal Organization», en George Psathas, ed., *Phenomenological Sociology: Issues and Applications* (New York: Wiley, 1973); Paul Ricoeur, «The Model of the Text», *Social Research* 38, 1971, pp. 529-555, y Charles Taylor, «Interpretation and the Sciences of Man», *Review of Metaphysics* 25, 1971, pp. 3-34.

Una manera de «acercarse» es a través de la *observación del sujeto* en la que el investigador juega un papel más activo y durante más tiempo en las actividades de las personas y los sistemas sociales que forman parte del estudio. A través de la recogida formal e informal de datos (entrevistas estructuradas y conversaciones espontáneas; observaciones sistemáticas y anecdóticas; archivos, listas materiales y otros documentos relevantes; diarios e informes de incidentes puntuales; resúmenes interpretativos) se pueden construir descripciones detalladas e interpretaciones analíticas de los fenómenos escolares (la dinámica del liderazgo, el clima del aprendizaje y programas de estudios tanto implícitos como ocultos) que sería imposible construir a través de los métodos de correlación y experimentación dentro de la tradición más positivista. (16) En vez de extrapolar *conclusiones* basadas en asociaciones estadísticas entre percepciones definidas de manera operacional, se consiguen *interpretaciones* obtenidas directamente de circunstancias reales, acontecimientos, comportamientos y emociones expresadas tal y como transcurren en la vida laboral de los sujetos de estudio. (17) Aunque menos riguroso y sistemático, este método que se parece mucho a los métodos utilizados en los estudios fenomenológicos, permite observar a la gente y construir su sentido personal y conocimiento práctico dentro del contexto de una organización. Por ejemplo, los estudios relativos a cómo forma un profesor una decisión instructiva revelan que el conocimiento personal y la experiencia del investigador son más importantes a la hora de interpretar y comprender su labor en comparación con aquéllos ajenos a la realidad de estas experiencias. (18)

Eso no quiere decir que el conocimiento personal sea necesariamente mejor o peor que el conocimiento que se adquiere de otras fuentes. Sólo quiero hacer hincapié en el hecho de que el conocimiento práctico adquirido por los profesores es legítimo y hay que tenerlo en cuenta. La verdad es que hay casi dos millones y medio de «observadores/participantes» a cargo de las aulas de las escuelas públicas y este colectivo funciona a base de una reserva de sabiduría excepcional y convencional. La clave sería aprovechar más la excepcional y romper la dependencia de la convencional. Si los educadores tienen oportunidades reales de considerar, criticar, modificar y adaptar lo mejor que les ofrece la investigación en el contexto de su labor diaria y su experiencia en el campo de la enseñanza, entonces es posible cambiar las prácticas convencionales.

(16) Ver Clifford Geertz, *The Interpretation of Culture* (New York: Basic Books, 1973).

(17) Ver el trabajo de David P. Ericson y Frederick S. Ellett, «Interpretation, Understanding, and Educational Research», *Teachers College Record* 83, 1982, pp. 479-513.

(18) Muchos investigadores en las escuelas han observado cómo los ejercientes utilizan el conocimiento personal. Ver, por ejemplo, Donald W. Dorr-Bremme, «Assesing Students: Teacher's Routine Practices and Reasoning», *Evaluation Comment* 6 (4), 1983; Mary M. Kennedy, *Working Knowledge and Other Essays* (Cambridge, Mass.: Huron Institute, 1982); Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Pres, 1975); Robert MacKay, «How Teachers Know: A Case of Epistemological Conflict», *Sociology of Education* 51, 1978, pp. 177-187, y Willard Waller, *The Sociology of Teaching* (New York: Wiley, 1932). Si prefiere un argumento más general ver Donald A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983).

Considérese, por ejemplo, los enfrentamientos de grupos homogéneos frente a los heterogéneos y las dificultades relacionadas con diferencias individuales de aptitud en la sala de clase. Supongamos que se argumenta que esta estratificación y la división social de los niños en «grupos» (al nivel de EGB) y «niveles» (al nivel de BUP), producto de la sabiduría convencional es una práctica equivocada y no conduce a una enseñanza de más calidad. Supongamos, además, que existen alternativas que han gozado de una validez empírica a través de la investigación y desarrollo (aprendizaje en cooperativa y alumnos que enseñan a otros alumnos, por ejemplo). ¿Cómo condicionaría entonces una predisposición epistemológica al enfoque del cambio de estas prácticas de división en grupos en las escuelas?

Una restricción de la utilización de los estudios y un conocimiento de la IDD+E convertiría a los educadores en consumidores. Se abogaría por una u otra marca de «estrategia de aprendizaje cooperativa» y se la presentaría a los profesores como si fuera un producto de consumo. Se supone que los profesores recibirían el nuevo conocimiento y que lo incorporarían en sus prácticas en la clase, tal vez con el apoyo de un consultor externo. En este caso, las escuelas son el objetivo pero no el centro del cambio. En este caso, los educadores se reducen a ser unos empleados que reciben pasivamente unas normas diseñadas para reparar la maquinaria. Mientras más objetiva y rígida sea la nueva rutina, será más probable que los educadores pueden repetir los resultados esperados.

Como alternativa (y admito la perspectiva fenomenológica en el dominio del conocimiento legítimo) las escuelas pueden ser centros de *actividad reflexiva*. En vez de enfocar toda la atención sobre la implementación de soluciones (como una técnica de aprendizaje cooperativo) ésta se enfoca sobre el problema (¿cómo enseñar cuando existen diferencias individuales?) y los educadores participan activamente en la reflexión acerca del problema. ¿Qué se hace en el caso de que haya diferencias respecto a la disposición de aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué se utilizan determinadas técnicas en la instrucción? ¿Qué experiencias hay que indican que estas técnicas son o no son productivas? ¿Qué otras técnicas de enseñanza son posibles? Asumiendo que el aprendizaje cooperativo es una de estas técnicas, ¿cuáles son las técnicas que se proponen hoy en día? (En este punto de la actividad reflexiva, un día de formación profesional fuera del entorno de la escuela podría ser útil.) ¿Hasta qué punto se pueden adaptar estas técnicas a la situación real? ¿Qué revisiones o modificaciones se pueden realizar para poner algunas de estas técnicas alternativas a prueba? ¿Qué se está aprendiendo de estas experiencias nuevas? (por ejemplo, formas de perfeccionar y mejorar las técnicas de aprendizaje cooperativo o, tal vez, la necesidad de volver a meditar sobre el tema de grupos). Lo que estoy haciendo es esbozar una reflexión que *centre* a los educadores en el proceso de generar y manipular conocimiento nuevo. No quiero decir que las escuelas se conviertan en centros de I+D, sino que para promover cambios educativos significativos y sostenibles tenemos que tener en cuenta la parte personal del conocimiento y

la importancia de involucrar significativamente a los educadores en el desarrollo de su propio aprendizaje. (19)

Sin embargo, tal ajuste en la epistemología no es suficiente. La parte más problemática del conocimiento generado de forma tradicional no es su carácter reduccionista y descontextualizado, sino su pretensión de ser ciencia objetiva libre de cualquier juicio de valores. Por ejemplo, un texto popular de métodos de investigación dice que «los problemas científicos no son cuestiones morales ni éticas», (20) y que los juicios de valor acerca de lo que «se debe» y lo que «no se debe» hacer son «afirmaciones metafísicas que no se pueden poner a prueba. Eso no quiere decir que los científicos necesariamente rechacen estas afirmaciones ni que las califiquen como sin sentido; significa simplemente que *como científicos* no se interesan por ellas». (21)

Yo, como científico me intereso por ellas desde un punto de vista metafísico y metodológico. Tengo que aceptar mi responsabilidad como ser humano en una sociedad de seres humanos que lleva a cabo estudios con la esperanza de mejorar la condición humana (en el área de las técnicas educativas, por ejemplo). Si yo, por ejemplo, llevara a cabo los últimos estudios sobre la efectividad de la enseñanza, estaría obligado, ética y moralmente, a hacer pública la selección de indicadores de resultados (por ejemplo, mi decisión de evaluar una serie restringida de cualidades que se cuantifican en las pruebas de aptitud y sirven de criterio para juzgar la efectividad de las escuelas). De la misma manera, en los estudios convencionales respecto al tiempo requerido para realizar una actividad o tiempo de aprendizaje, estaría obligado a advertir a los educadores que pongan más énfasis sobre aptitudes como la comunicación interpersonal, el pensamiento crítico, toma de decisiones, etc., ya que mis resultados se limitan a otras características. De hecho, si hubiera llevado a cabo mi estudio con criterio alternativo, podría haber identificado otras técnicas de enseñanza (el desempeño de papeles diferentes y simulación o discusión entre alumnos) que entrarían en conflicto con las técnicas tradicionales (enfocadas sobre el profesor) que son las que encajan con las medidas típicas de aptitudes. (22)

La reflexión no está libre de juicios de valores. (23) En un análisis sobre la relación entre el que sabe y lo que se sabe, Grene concluye: «no existe ningún dis-

(19) Este ejemplo surge de mi propia experiencia con el programa de estudios de EGB. Intenté incorporar el aprendizaje cooperativo a través de una reflexión parecida a la descrita aquí. Ver Sydney H. Farivar, «Developing and Implementing a Cooperative Learning Program in a Middle Elementary Classroom», unpublished doctoral dissertation (Los Angeles: University of California, 1985).

(20) Fred N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1986), pp. 20-21.

(21) *Ibidem*, p. 5.

(22) Para un resumen de la investigación sobre la eficacia de las escuelas ver Stewart C. Purkey y Marshall S. Smith, «Effective Schools: A review», *The Elementary School Journal* 4, 1983, pp. 427-452. Para un resumen de la investigación sobre tiempo/tarea ver Barak Victor Rosenshine, «Academic Engaged Time, Content Covered, and Direct Instruction», *Journal of Education* 160, 1987, pp. 38-66.

(23) No puedo desarrollar completamente el argumento de apoyo aquí. Muchos lo han intentado, sin embargo lo que sigue es una lista abreviada de fuentes, además de los de la nota 7: Michel J. Sub

curso inteligible que sea independiente de evaluación. La evaluación forma parte de todo discurso y, por tanto, de todo conocimiento». (24) Además, este autor dice que «el saber es un tipo de actividad y toda actividad humana está relacionada con los valores, por tanto, el saber también tiene relación con los valores». (25) Esto representa otro cambio significativo en los paradigmas del saber de las tradiciones positivistas y fenomenológicas. La reflexión no es necesariamente algo que se hace primero para luego utilizarla, sino que el saber generado por la acción humana tiene un fin y en relación con este fin encontramos los valores y los intereses humanos. En conclusión, no se puede esperar que el saber se utilice sin los valores y los intereses humanos que son una parte íntegra del proceso de generar conocimiento.

En la discusión anterior he anticipado la idea del saber en acción mediante la tradición fenomenológica y la inclusión en ella de los educadores como observadores y participantes en su propio programa de reflexión y cambio escolar. Seleccioné intencionadamente el tema de los grupos homogéneos y los niveles distintos porque tiene un contenido ideológico y hace alusiones a los intereses educativos de unos a costa de otros. (26) No hay muchos otros temas en el campo de la educación que sean capaces de provocar tanto debate (e ira) como una discusión sobre las ventajas y desventajas del sistema de grupos y niveles de aprendizaje. He pretendido incomodar al lector con la discusión acerca de los profesores que desarrollan su propia base de conocimiento alrededor de técnicas alternativas (como estrategias de aprendizaje cooperativo), omitiendo suposiciones y prejuicios como la consideración explícita de los valores democráticos e intereses humanos en la práctica de la educación. Además, he empleado términos que esconden algunas ideas repletas de valores que han estructurado tradicionalmente la manera en que muchos han interpretado y medido el potencial humano. He hablado, por ejemplo, de «enfrentar diferencias individuales de *aptitud* en la sala de clase», frase que implica 1) atribuir un potencial intelectual fijo a cada alumno y 2) asignar los alumnos a grupos o niveles de instrucción basándose en los «coeficientes intelectuales» o en las «pruebas de aptitud escolar». Después he utilizado la frase «diferencias en la disposición por parte de los alumnos a aprender cosas nuevas», en la que el término «disposición» no quiere decir *si los alumnos pueden aprender sino cuándo (y en qué condiciones) aprenderán*. (27)

koviak y Henry S. Lufler, Jr., eds., *Educational Evaluation* (Berkeley, Calif.: McCutchan, 1974); Richard J. Bernstein, *The Restructuring of Social and Political Theory* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978); Fred R. Dallmayr y Thomas A. McCarthy, eds., *Understanding and Social Inquiry* (South Bend, Ind.: University of Notre Dame Press, 1977); Henry A. Giroux, *Ideology, Culture & the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981), y Max Van Manen, «An Exploration of Alternative Research Orientations in Social Education», *Theory and Research in Social Education* 3, 1975, pp. 1-28.

(24) Marjorie Grene, *The Knower and the Known* (New York: Basic Books, 1966), p. 172.

(25) *Ibidem*, p. 179.

(26) Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).

(27) Discusiones del contenido ideológico en la historia del uso desordenado de conceptos como la inteligencia, habilidad y potencial se encuentran en Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983); Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (New

Por supuesto, el objetivo de este capítulo no es el de discutir niveles de enseñanza, tiempo transcurrido por actividad escolar o la efectividad de las escuelas. He utilizado estos temas para comunicar la idea de que el saber, independientemente de los métodos concretos de crearlo y usarlo, no se puede separar del contexto humano de creencias, valores e intereses. Esto indica, una vez más, la importancia de tener en cuenta el contexto del conocimiento existente y el nuevo en un entorno social *dinámico* (en las *escuelas*, por ejemplo). Por tanto, es necesario incluir el contenido ideológico y la participación activa de los individuos en el proceso de reflexión. Indagar en la esencia de la reflexión requiere algo más que la asociación entre ideas y medidas y las interpretaciones de la experiencia humana. Requiere la crítica sistemática y rigurosa de explicaciones y comprensiones (un punto de vista crítico y reflexivo con respecto al conocimiento).

Esta perspectiva crítica-dialéctica respecto a la generación y utilización del conocimiento representa el segundo reto principal de la investigación y desarrollo tradicional. (28) También representa un desafío a lo que pueden parecer interpretaciones inocuas que se infieren de los estudios cuidadosos de los etnógrafos, los observadores-participantes y otros. A través del proceso del discurso racional, los métodos crítico-dialécticos obligan a los que tienen un interés serio en el conocimiento a identificar las creencias tácitas, los valores y los intereses humanos, tanto suyos como los procedentes de la generación del conocimiento. La idea de generar el conocimiento en un lugar para luego utilizarlo en otro es un concepto ajeno al mundo de la reflexión crítica. Independientemente de dónde y cómo se genera el conocimiento, los métodos crítico-dialécticos obligan al «reconocimiento» del conocimiento dentro del contexto de la actividad humana basada en valores, o sea, un concepto de conocimiento crítico en acción o una «fenomenología crítica». Como comenta Van Manen, éste es un proceso de «conectar las maneras de saber con las maneras de ser práctico». (29)

Una vez más todo esto nos centra en la importancia de las escuelas como centros de cambio, nos lleva a la idea de hacer más rigurosas y sistemáticas las metodologías utilizadas por los educadores. La práctica se convierte en el sujeto de una reflexión deliberada; se vuelve a dar vida a los valores, creencias e intereses humanos procedentes del subconsciente individual y colectivo y se repasa críticamente lo mejor del conocimiento existente para utilizarlo en el contexto de estas reflexiones. Para ello hay que tomar como punto de partida la práctica reflexiva mencionada antes acerca de los educadores actuando como observadores y a la vez participantes en sus propias escuelas. Hace varios años que mis colegas y yo hemos intentado combinar las perspectivas epistemológicas antagónicas

York: W. W. Norton, 1981), e Israel Scheffler, *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education* (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1985).

(28) Hay dos autores que me interesan mucho en este área: Jurgen Habermas, sobre todo sus libros *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971) y *Communication and the Evolution of Society* (Boston: Beacon Press, 1979), y Paulo Freire, sobre todo sus libros *Education for Critical Consciousness* (New York: Continuum, 1973) y *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970).

(29) Max Van Manen, «Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical», *Curriculum Inquiry* 6, 1977, pp. 205-228.

tas en una síntesis funcional que aprovecha lo que proponemos, que son tensiones productivas entre las distintas formas de saber. Este proceso de reflexión crítica tiene como condición que los participantes, individuos o grupos, mantengan una perspectiva auto-consciente con respecto a todos los tipos de conocimiento; que participen dialécticamente en el proceso del saber a través de una serie de preguntas genéricas cuyo objetivo es el de mantener el discurso vivo, informado y basado en los valores. (30)

En primer lugar, los participantes en una sesión de reflexión crítica tienen que recordar continuamente que los problemas a los que se enfrentan tienen un contexto histórico y que estos problemas (uso efectivo del tiempo, comunicación entre los miembros de la plantilla, la división de los alumnos en grupos de instrucción, etc.) se tienen que situar en este contexto para que se entiendan, por ejemplo, preguntas como «¿Qué estamos haciendo ahora mismo?». «¿Cómo llegó a ser así?», ayuden a enfocar la discusión.

En segundo lugar, si la reflexión va a ser crítica obliga a los participantes a confrontar la realidad política de los temas educativos y a reconocer los valores e intereses humanos que estén metidos en estos temas. (31) Aquí hay que plantear la pregunta siguiente: «¿Quién es el beneficiario (y quién no lo es) del sistema tal y como existe ahora?».

En tercer lugar, un programa de reflexión crítica tiene que incluir todo el conocimiento disponible sobre los temas de discusión; esto incluye los resultados de los estudios de investigación (correlacional, experimental, etnográfico, participante-observador, etc.) publicados en libros, revistas e informes técnicos fruto de los proyectos de investigación educativa; las innovaciones educativas diseminadas a través de talleres educativos con respecto al plan de estudios y la enseñanza y con respecto al liderazgo y desarrollo de organizaciones, las experiencias de los mismos participantes, etc. Además, se puede generar más información en el contexto de la reflexión a través de encuestas, entrevistas, observaciones (profesores que observan a sus colegas en el aula, por ejemplo), y revisión de documentos como planes de estudios, libros de texto e instrumentos de evaluación. La pregunta que hay que tener en cuenta es «¿de qué información y conocimiento disponemos (o tenemos que conseguir) que tiene que ver con los temas de discusión?».

Finalmente, los participantes tienen que recordar continuamente que todo esto no es en balde a pesar de la ambigüedad omnipresente en organizaciones educativas como las escuelas; hay que avanzar, repasar, revisar, volver a avanzar y volver a repasar. En todo momento hay que preguntarse «¿es éste el resultado

(30) Paul E. Heckman, Jeannie Oakes y Kenneth A. Sirotnik, «Expanding the concepts of renewal and change», *Educational Leadership* 40, 1983, pp. 26-32; Sirotnik y Oakes, *Critical Inquiry for School Renewal*; y Kenneth A. Sirotnik, «Evaluation in the Ecology of Schooling: The Process of School Renewal», en Goodlad, ed., *The Ecology of School Renewal*.

(31) Aquí el término «crítico» se emplea con un sentido epistemológico dialéctico y constructivo y no polémico ni destructivo.

que buscamos?». «¿Cómo vamos a actuar a la luz de lo que hemos descubierto?» Un programa de reflexión crítica no tiene fin; es un proceso continuo de renovación y cambio en la escuela. (32)

No quiero decir con esto que son solamente los educadores los que pueden participar en la reflexión. De hecho, la plantilla del distrito, los profesores universitarios, consejeros de educación, padres y alumnos, etc., todos son participantes interesantes. Lo que sí quiero decir, sin embargo, es que la escuela es el único centro de cambio; no las oficinas legislativas, los distritos, los centros de I+D, programas de formación del profesorado o los centros de desarrollo. Éstos son *recursos* muy valiosos, pero dados los argumentos epistemológicos que se han presentado hasta ahora, el conocimiento y la práctica se unen sólo a través de la discusión y acción humana en el contexto de la organización social, y no a través de mejores programas de entrenamiento, planes de estudio que pasan por alto a los profesores o interpretaciones fuera de contexto de los numerosos estudios de investigación educativa. El centro de discusión para tratar de las cuestiones planteadas tiene que ser la propia escuela.

LA ORGANIZACIÓN

Dado que creo que ya he expuesto el argumento más convincente a favor de las escuelas como centros de cambio, no voy a extenderme con respecto a los dos componentes de apoyo. Se ha escrito mucho respecto a la estructura y la función de las organizaciones y sus implicaciones para el comportamiento de los individuos dentro de las mismas. (33) Mucha de esta literatura se refiere directamente a las organizaciones educativas (las escuelas públicas en particular), muchas veces en el contexto de la administración de la educación. (34) Es interesante señalar que el desarrollo de ideas globales respecto a la teoría apropiada para aplicar en la práctica en las organizaciones sociales va en paralelo con las tradiciones paradigmáticas del conocimiento legítimo tratadas anteriormente.

La revolución industrial y los principios del siglo fueron testigos de intentos de establecer orden, racionalidad y una base científica en la estructura de las organizaciones sociales, la toma de decisiones y el trabajo. Entre los principios de

(32) Sirotnik, «Evaluation in the Ecology of Schooling».

(33) Para buenos resúmenes ver Lee G. Bolman y Terrence E. Deal, *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass, 1984) y W. Richard Scott, *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1981).

(34) Ver, por ejemplo, E. Mark Hanson, *Educational Administration and Organizational Behavior* (Boston: Allyn y Bacon, 1985); Wayne K. Hoy y Cecil G. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (New York: Random House, 1987); Richard A. Schmuck *et al.*, *The 2nd Handbook of Organization Development in Schools* (Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1977). Ver también las perspectivas en la colección de Thomas J. Sergiovanni y John E. Corbally, eds., *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice* (Urbana, Ill., y Chicago: University of Illinois Press, 1984).

dirección científica presentados por autores como Taylor y la estructura jerárquica/burocrática propuesta por Weber, se estableció la base del concepto del desarrollo de la organización social como algo racional, lineal, como una máquina. Este concepto persiste hasta nuestros días, (35) y se caracteriza por estructuras jerárquicas en las que la toma de decisiones y la responsabilidad vienen de arriba; por el uso de soluciones tecnológicas a los problemas humanos y por el seguimiento del trabajo utilizando indicadores de control de calidad.

Los educadores (en la Universidad, distritos y escuelas) y reformistas de la educación (donde existieran) se aferraron inmediatamente a este punto de vista. La metáfora «escuela como fábrica», por ejemplo, se propuso al principio de este movimiento por Ellwood Cubberley en uno de los primeros libros de una larga lista sobre la administración de la educación:

Nuestras escuelas son, en cierto sentido, fábricas en las que las materias primas (los niños) se forman y se moldean para dar un producto. Las especificaciones de la producción son dictadas por las demandas de la civilización del siglo xx y la responsabilidad de construir a un alumno según las especificaciones estipuladas recae sobre la escuela. Para llevarlo a cabo, hay que tener buenas herramientas, maquinaria especializada y medidas constantes de la producción para asegurar que salga según las especificaciones, para eliminar los deshechos del proceso y para garantizar la calidad del producto. (36)

Aunque la metáfora sea más sutil en el siguiente pasaje, todavía influye en la manera actual de ver la enseñanza:

La educación es una industria en vías de desarrollo en California... Las condiciones son óptimas para el sistema de educación pública en California hasta el punto en que se ha denominado la nueva industria caliente de los años ochenta y noventa... Los niños son el principal recurso natural de California... Las escuelas son los suministradores principales del sector público y privado... Su producto, personas con formación, moldeará a toda la sociedad. (37)

No es difícil ver las interpretaciones de la tradición positivista en estas metáforas y las prácticas de organización que resultan de ellas. Las agencias educativas locales han estado predisuestas a adoptar esquemas «nuevos» de dirección

(35) Taylor, *The Principles of Scientific Management*; Max Weber, *The Theory of Social and Economic Organizations* (New York: Free Press, 1947). Para una crítica de dirección científica y su impacto sobre la educación ver Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

(36) Ellwood P. Cubberley, *Public School Administration* (Boston: Houghton Mifflin, 1916), p. 338.

(37) *Who Will Teach Our Children: A Strategy for Improving California's Schools* (Sacramento, Calif.: California Commission on the Teaching Profession, 1985).

que se inventaron (y que están olvidándose) en el sector privado; esquemas que tienen nombres como «procedimiento estándar de operación», «dirección por objetivos», «técnicas para la evaluación de programas», etc. Mucha de la investigación educativa a nivel global sigue el mismo modelo de producción: las materias primas de la enseñanza (las características de la comunidad, los estudiantes, los profesores), la maquinaria de la enseñanza (procesos de organización y técnicas de instrucción), y los índices de control de calidad de la enseñanza (los resultados de las pruebas de aptitud). (38) Por tanto, cambiar y mejorar una organización social es equivalente a una buena dirección y a la aplicación de la tecnología basada en la investigación. Cuando la maquinaria de una escuela está estropeada, hay que cambiar (o reciclar) el personal, haciendo uso de la mejor tecnología disponible. Es decir, la manipulación de todo lo que es manipulable para conseguir los resultados deseados.

En parte, como reacción a la «robótica» de la dirección científica, la tendencia a enfocar las organizaciones sociales como un conjunto de relaciones humanas empezó a popularizarse con las obras de autores como Chester Barnard y Elton Mayo, seguidos por teóricos como Argyris y McGregor, con versiones más contemporáneas. (39) Su argumento se basa en que las personas tienen necesidades como individuos y como miembros del grupo. Una organización social, por muy buena dirección que tenga, no será efectiva a menos que considere la parte personal e interpersonal del comportamiento humano. Sin embargo, la opinión dominante con respecto a las organizaciones sociales no había cambiado, todavía se consideraban como sistemas cerrados con una dirección unos trabajadores y unas funciones de producción. El objetivo era que la gente se sintiera bien a nivel personal y en el lugar de trabajo, de manera que unos empleados satisfechos darían mejores resultados.

Los críticos de este movimiento han constatado (y creo que tienen razón) que los conflictos de una organización social no son algo que se puede eliminar mediante la enseñanza u otros mecanismos que surgieron durante las fases de aplicación de la teoría de relaciones humanas. Etzioni manifiesta lo siguiente: «La comunicación no elimina las diferencias en la estructura económica ni en las posiciones de poder». (40) La idea de «comunicación», como se emplea en el contexto del desarrollo de organizaciones sociales, tiene muy poco que ver con la idea de «competencia comunicativa» de las tendencias crítico-dialécticas discuti-

(38) Ver el resumen de Naftaly S. Glasman y I. Biniaminov, «Input-Output Analyses of Schools», *Review of Educational Research* 51, 1982, pp. 509-539. El ejemplo más destacado es el informe de James S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966).

(39) Chester I. Barnard, *The Functions of the Executive* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938); Elton Mayo, *The Social Problems of an Industrial Civilization* (Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1945); Chris Argyris, *Personality and the Organization* (New York: Harper y Row, 1957); Douglas McGregor, *The Human Side of Enterprise* (New York: McGraw-Hill, 1960).

(40) Amitai Etzioni, *Modern Organizations* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1964), p. 44.

das anteriormente. (41) En la primera, se enseña a la gente a relacionarse, a dar cuenta de sus propios prejuicios y buscar maneras de disminuir los conflictos dentro de los parámetros de la organización. La segunda trata de una lucha con las relaciones interpersonales y con las mismas estructuras y condiciones dentro de las cuales se trabaja (los conflictos con respecto a los valores e intereses humanos son la sustancia misma de la discusión). Desde la perspectiva de las relaciones humanas, la escuela sería más como un centro de terapia que un centro de cambio.

Los dos conceptos de organización social (incluyendo las escuelas), el de dirección científica y el de las relaciones humanas, han dado lugar a otros conceptos nuevos. Por ejemplo, los distritos escolares y las escuelas no son sistemas cerrados, sino que representan una interacción continua entre los círculos sociopolíticos a nivel local, estatal y nacional. Organizaciones complejas como los distritos y las escuelas, son muchas veces combinaciones de estructuras y funciones tanto formales como informales, dinámicas personales e interpersonales, y conflictos políticos entre grupos con intereses particulares. Estas organizaciones desarrollan hasta cierto punto su propia minicultura que consta de muchos de los elementos tradicionales que definen una cultura: normas, papeles establecidos, expectativas, símbolos, ritos y ceremonias, explicaciones de por qué las cosas son como son (mitos), comportamientos convencionales que contribuyen al mantenimiento de la sabiduría convencional, etc. (42)

Una de estas «uniformidades culturales», (43) es la ambigüedad de la organización social. (44) La idea de que todos los objetivos se establecen de antemano y se consiguen sistemáticamente según el guión no es más que otro mito. March ha elaborado un argumento convincente al decir que aunque las organizaciones sociales tengan unas finalidades genéricas, los objetivos específicos se hacen más aparentes mediante la acción. (45) Él propone que las normas convencionales que la gente piensa que deben emplearse para entender la vida dentro de una organización social se vuelvan del revés. Es decir, «los objetivos se tienen que convertir en hipótesis, intuición en realidad, la hipocresía es una transición, la memoria un enemigo y la experiencia se toma como una teoría». Esta manera de pensar está estrechamente relacionada con la forma en que la gente adquiere un conocimiento práctico. (46)

(41) Comparación de estrategias de comunicación, ver Schmuck *et al.*, *The 2nd Handbook of Organization Development*, Habermas, *Communications and the Evolution of Society* y Freire, *Education for Critical Consciousness*.

(42) Terrence E. Deal y Allan Kennedy, *Corporate Cultures* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1982). Trabajos que enfocan sobre las escuelas, Christopher J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling* (Boston: Allyn y Bacon, 1978); Lortie, *Schoolteacher*; Sarason, *The Culture of School*; y Waller, *The Sociology of Teaching*.

(43) Sarason, *The Culture of the School*, Chapter 6.

(44) James G. March y Johan P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations* (Oslo, Norway: Universitetsforlaget, 1976).

(45) James G. March, «Model Bias in Social Action», *Review of Educational Research* 42, 1972, pp. 413-429.

(46) *Ibidem*, pp. 426-427.

Este cambio global con respecto a las organizaciones sociales y al comportamiento dentro de ellas es igual al cambio en los conceptos y métodos fenomenológicos discutido previamente. Weick capta bien este cambio epistemológico en el contexto de la vida dentro de la organización social:

Muchas veces se oye decir, «lo creeré cuando lo vea». Se debe de dar la vuelta a este dicho para que se aproxime más al comportamiento real de la gente: «Lo veré cuando lo crea». (47)

Estas afirmaciones indican un cambio aún mayor en la teoría de organizaciones sociales que preveía Weick en ese momento. En el fondo de las creencias (y sus disposiciones hacia la acción —sus actitudes—) se encuentran los *valores* —normas fundamentales para tomar decisiones morales y de conducta personal y social—. (48) Por tanto, en cualquier discusión sobre valores dentro de un contexto sociopolítico, los intereses e ideologías están implícitos. Por ejemplo, las actitudes hacia las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula quedan condicionadas por lo que opina uno con respecto a los niveles académicos y las clases homogéneas frente a las clases heterogéneas; lo cual, por su parte, está relacionado con los valores de la libertad, la justicia y los intereses académicos de unos a costa de otros.

Parecido a la orientación hacia una perspectiva crítico-dialéctica de la generación y utilización del conocimiento, hay un movimiento en la teoría de las organizaciones sociales (y particularmente en la teoría de la administración escolar) que está ganando en importancia y que presenta un desafío frente a las corrientes predominantes de dirección científica, relaciones humanas y perspectivas culturales en sistemas abiertos. (49) Aunque estas organizaciones puedan presentar aspectos de cada una de las perspectivas expuestas, el modelo crítico desafía las condiciones y relaciones de poder que definen la estructura y función de las mismas.

Por ejemplo, la idea de organizaciones sociales como culturas ha dado lugar a un concepto de cambio que se conoce como «dirección por símbolos». La *teoría Z* sugiere que las compañías desarrollan una cultura alrededor de una filosofía central de la organización mientras que, al mismo tiempo, promueven una dirección participativa a todos los niveles de autoridad dentro de la

(47) Karl E. Weick, *The Social Psychology of Organizing* (New York: Random House, 1979), pp. 134-135.

(48) Milton Rokeach, *Beliefs, Attitudes, and Values* (San Francisco: Jossey-Bass, 1970).

(49) Ejemplos son Richard J. Bates, «Toward a Critical Practice of Educational Administration», en Sergio Giovanni y Corbally, eds., *Leadership and Organizational Culture*; J. Kenneth Benson, «Organizations: A Dialectical View», *Administrative Science Quarterly* 22, 1977, pp. 1-21; William Foster, *Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration* (New York: Prometheus Books, 1987); Thomas B. Greenfield, «Organization Theory as Ideology», *Curriculum Inquiry* 9, 1979, pp. 97-112.

misma. (50) Las escuelas y las enseñanzas presentan un panorama algo más complicado. Meyer y Rowan opinan que existe una cultura de la enseñanza bastante elaborada que persiste gracias a la estrecha conexión entre símbolos y ceremonias a nivel de la administración, a las relaciones más relajadas entre los administradores y profesores y a la enseñanza en las aulas. (51) Estos conceptos de las organizaciones sociales las sitúan en el centro del cambio pero contribuyen muy poco a la estrategia del mismo. Sólo intentan manipular los símbolos, papeles, normativas expectativas, y los otros componentes que configuran la compleja cultura de la organización.

Por el contrario, una perspectiva crítica de las organizaciones sociales, como contrapartida epistemológica, es un catalizador de la acción. Se ocupa principalmente de intentar cambiar la organización a lo largo del proceso de comprensión de la misma: el concepto de experiencia. En un seminario sobre la dialéctica de las organizaciones, Benson hizo el siguiente resumen:

Un análisis dialéctico de las organizaciones sociales debe ocuparse de las condiciones en las que la gente puede reconstruirlas y establecer estructuras sociales que permitan reconstrucción continua. Esto sirve de guía con respecto a la selección de temas de investigación. Algunos temas importantes son la humanización de los procesos laborales, el desarrollo de sistemas de participación (auto-dirección), la búsqueda de alternativas a la burocracia, la eliminación de sistemas de predominio, la previsión para la utilización de conocimientos de los expertos sin crear una élite tecnocrática, la eliminación de resistencia a arreglos más racionales en las organizaciones... Éstos son problemas difíciles y la tarea se complica aún más dada la posibilidad de contradicciones que pueden surgir entre ellos, por ejemplo, la creación de sistemas racionales puede ir en contra de la autodirección.

Por tanto, hay buenas perspectivas a favor de un proceso continuo de reconstrucción. (52) Esto, una vez más, nos lleva a la organización social —la escuela— como el centro del cambio. No nos lleva a la idea de una escuela aislada de su contexto sociopolítico, capaz de renovarse ella sola milagrosamente sin la ayuda del distrito, la comunidad, el estado y el gobierno central, pero sí nos lleva a donde transcurre la acción de todos los días, a un lugar donde, con la motivación y apoyo necesarios, se pueden desafiar constructivamente las condiciones y circunstancias que existen en las escuelas, como los valores a veces incompatibles y los intereses humanos.

(50) William Ouchi, *Theory Z* (Reading Mass: Addison-Wesley, 1981). Ver también Thomas J. Peters y Robert H. Waterman Jr., *In Search of Excellence* (New York: Harper y Row, 1982).

(51) John W. Meyer y Brian Rowan, «The Structure of Educational Organizations», en M. W. Meyer et al., eds., *Studies on Environments and Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass, 1978).

(52) Benson, «Organizations: A Dialectical View», pp. 18-19.

EL COMPONENTE EXPERIENCIA

Hasta ahora, mi argumento ha sido mayormente conceptual, aunque sí he mencionado algunos estudios basados en observaciones de cómo la gente le da sentido a su trabajo. Hay que considerar lo que han añadido a este argumento los intentos de cambiar fundamentalmente las escuelas.

Tal vez el proyecto de investigación más completo de los éxitos y fracasos de las principales innovaciones y estrategias para el cambio en el campo de la educación fue la serie de estudios llevados a cabo por la Corporación Rand. Se revisaron casi 400 proyectos locales y nacionales (de fondos federales) desde el punto de vista de iniciación, implementación y continuidad. Berman y MacLaughlin concluyeron:

... dan unos resultados inconsistentes y generalmente desilusionantes. A pesar de haber realizado bastantes innovaciones en los distritos escolares locales, los resultados indican que: no se ha encontrado ningún tipo de programa educativo que mejore a largo plazo el rendimiento de los estudiantes... Los proyectos que han tenido «éxito» tienen dificultades en mantenerlos a lo largo de varios años... No son fáciles de propagar y su «repetición» en lugares nuevos no da el mismo buen resultado. (53)

Los investigadores descubrieron que las siguientes estrategias fueron particularmente inefectivas: el uso de «consultores externos... técnicas de dirección “pre-fabricadas”... formación pre-implementación en una sola sesión... formación por la que hay que pagar... evaluación formal... proyectos que abarcan demasiado». (54) Otro grupo de estrategias tuvo más éxito: «formación específica y continuada; ayuda del proyecto o del distrito en la clase; la oportunidad de observar proyectos similares en otras aulas, escuelas o distritos; reuniones regulares sobre el proyecto con el fin de resolver problemas prácticos; participación del profesor en las decisiones del proyecto; desarrollo de los materiales al nivel local; la participación del director en la formación». (55) Los investigadores inventaron la expresión «adaptación mutua» para indicar que la innovación que funciona va en los dos sentidos, es decir, la disposición por parte de los educadores en las escuelas y distritos de acoplarse a los requisitos del proyecto y la flexibilidad por parte de la plantilla del proyecto para modificar los requisitos del mismo, de acuerdo con las exigencias de la enseñanza.

En resumen, como se ha mostrado a lo largo de las dos secciones precedentes, la gente que vive y trabaja en organizaciones sociales complejas como las escuelas tienen que formar una parte íntegra de los proyectos de mejora si

(53) Berman y MacLaughlin, *Federal Programs Supporting Change*, Vol VIII, pp. 1-2.

(54) *Ibidem*, pp. 27-28.

(55) *Ibidem*, p. 34.

el objetivo es un cambio significativo y duradero. No es sorprendente que muchos educadores en las Universidades y escuelas lleguen a la misma conclusión a través de sus proyectos de investigación interactiva, en colaboración o de acción. La Regla de Oro de la investigación en colaboración es «haz con los demás lo que quieres que hagan contigo». Después de estudiar varios proyectos de cooperación entre educadores de la Universidad y los de las escuelas, Tikunoff y Ward han podido resumir los principios y características de este tipo de investigación. (56)

...1) los investigadores y los ejercientes trabajan en colaboración durante todas las fases del proceso de reflexión; 2) la investigación trata tanto los problemas del «mundo real» como los teóricos; 3) hay un respeto mutuo entre todos los participantes; 4) desde el principio de la reflexión, se toman en cuenta tanto los temas de investigación como los de implementación.

Los resultados característicos de los proyectos de investigación en colaboración suelen ser:

...1) ... la colaboración ayuda a la comprensión e investigación de la complejidad del proceso de la enseñanza y el contexto de la instrucción; 2)... los resultados parecen ser más sólidos y, por tanto, más válidos fuera de los límites del estudio; 3) los profesores opinan que los resultados son más útiles a corto plazo; 4) los profesores... utilizan los procedimientos de recogida de datos para investigar sus propios problemas en la enseñanza y 5) todos los participantes terminan con una nueva visión y comprensión de su propio papel educativo y el papel de los otros participantes.

Estos principios y características se solapan bastante con el paradigma de la investigación crítica que presenté en la primera sección. Es muy buena señal que las implicaciones de una filosofía de conocimiento-en-acción se correspondan con las experiencias que han tenido éxito en el cambio y mejora de las prácticas educativas en las escuelas. Sin embargo, estas experiencias tienen dificultades por su propia naturaleza ya que están en conflicto con muchas de las normas culturales de la enseñanza y con las herramientas tradicionales que los educadores han empleado para efectuar los cambios. Por estos motivos, tanto mis colegas como yo nos dimos cuenta a través de nuestras propias dificultades de que la propuesta de colaboración que he presentado anteriormente tenía que cambiarse de acuerdo con una perspectiva más crítica de las organizaciones sociales y su cambio. (57) En efecto, un quinto elemento tendría que añadirse a la lista de principios: a través del discurso crítico, se tienen en cuenta las creencias, valores

(56) William J. Tikunoff y Beatrice A. Ward, «Collaborative Research on Teaching», *The Elementary School Journal* 83, 1983, pp. 466-467.

(57) Jeannie Oakes, Sharon Hare, y Kenneth A. Sirotnik, «Collaborative Inquiry: A congenial Paradigm in a Cantankerous World», *Teachers College Record* 87, 1986, pp. 545-561.

e intereses humanos que influyen inevitablemente en la generación y utilización del conocimiento.

CONCLUSIÓN

Cualquiera de estos componentes, o la fuerza conjunta de los tres, apoyan la conclusión de que las escuelas no son sólo el objetivo de las mejoras en la educación, sino que son los centros de estos cambios. Con respecto al cambio en la enseñanza, he propuesto centros de reflexión. Con esto no pretendo que las escuelas compitan con las Universidades ni con los centros de investigación, lo que quiero decir es que los educadores de las escuelas, aprovechando toda la ayuda que se les ofrece, deben ser sus propios agentes del cambio y los consumidores activos y críticos de su propio conocimiento y del de sus compañeros, utilizando sus propios métodos y modificando los mismos.

Hace dos décadas que Robert Schaefer pronunció la novena conferencia sobre *John Dewey* bajo el título: *La escuela como centro de reflexión*. (58) Sólo tengo dos pequeñas críticas con respecto a su discusión que, en mi opinión, es una de las mejores defensas de la tesis que he intentado presentar aquí. En primer lugar, no estoy satisfecho con el título. Ojalá hubiera puesto otro porque es el título que me hubiera gustado para uno de mis trabajos. *La escuela como centro de reflexión* engloba toda la idea de la escuela como objetivo, lugar y proceso de cambio y mejora en la enseñanza.

Mi segunda crítica tiene que ver con la visión de Schaefer respecto a la estructura, plantilla y operación de las escuelas que ponen en marcha un programa de reflexión. Tanto él como yo estamos de acuerdo en que las condiciones y circunstancias de las escuelas de hoy son el polo opuesto a un centro de cambio. La distancia entre los educadores (tanto profesores como administradores), el tratamiento de las diferentes asignaturas sin tener en cuenta los nexos entre ellas, la proporción de alumnos a profesores que es un verdadero escollo para la enseñanza, la falta de tiempo para las actividades de reflexión y la falta de una remuneración de acuerdo con la naturaleza de la profesión son sólo algunas de las peores condiciones y circunstancias. Sizer capta este cuadro desolador en su descripción de Horacio: su sueño de llegar a ser un maestro y sus concesiones después de haber llegado. (59)

Para ser centros del cambio las escuelas tienen que modificarse significativamente. El objetivo principal de esta reconstrucción es el de librar a los profesores y administradores de sus tareas rutinarias durante un periodo de tiempo suficiente para participar en la reflexión crítica que se propone. Las soluciones más prácticas que se prodrian llevar a cabo incluyen la reorganización e integración

(58) Schaefer, *The School as a Center of Inquiry*.

(59) Theodore R. Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (Boston: Houghton Mifflin, 1984).

del programa de estudios; un uso más eficiente de los recursos humanos, el tiempo y la tecnología y contratos de once meses. (60)

Todavía falta plantear la naturaleza de la reflexión y designar a los participantes. No estoy de acuerdo con la respuesta dada por Schaefer, no creo que sea necesario ni suficiente que las escuelas, como centros de reflexión, estén invadidas por un grupo de élite, de «profesores-investigadores» o «profesores-eruditos» para que la escuela realice los cambios que planteamos. (61) Por mi experiencia estoy convencido de que ya existe una reserva tremenda de talento dentro de las escuelas que hay que utilizar, (62) no hace falta un doctorado ni es necesario sufrir una invasión de consultores «altamente cualificados» para tantear ideas nuevas, para ser creativo o para reflexionar sobre nuestra profesión. (63) Yo conozco personalmente muchos teóricos «no-reflexivos» en las Universidades, así como educadores «no-reflexivos» en los distritos y escuelas. Sin embargo, la reflexión crítica es más que un proceso, es una actitud que se basa en las creencias y valores más profundos que no se aprenden en las Universidades dedicadas a la investigación, es un proceso y una actitud que demandan liderazgo y apoyo dentro de un ambiente agradable. El liderazgo puede surgir de cualquier fuente (de los padres, profesores, directores, plantilla del distrito, plantilla de la Universidad) siempre y cuando se respeten los principios de reflexión crítica cooperativa. Con esto no quiero decir que las colaboraciones entre las escuelas y las Universidades no sean útiles sino todo lo contrario, porque pueden ser un catalizador muy importante a favor de los cambios escolares (y debo incluir las Universidades, también) que son claramente necesarios. (64) (Los programas de formación del profesorado tendrán que formar parte de la transformación propuesta para poder preparar y socializar a los nuevos educadores.)

Este trabajo se preparó originalmente para una conferencia basada en el deseo optimista de una nueva *ola* de reforma escolar reflexiva y constructiva. La primera «ola» que apareció durante los primeros años de la década de los ochenta, y que inundó las escuelas públicas casi ha desaparecido de nuestros centros educativos, con la excepción de las Universidades y, en particular, las

(60) Ver, por ejemplo las ideas de John I. Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future* (New York: McGraw-Hill, 1984).

(61) Schaefer, *The School as a Center of Inquiry*, pp. 75-77.

(62) «... nuestros datos nos indican que los profesores pueden enfrentarse con los desafíos», fue la conclusión de Berman y McLaughlin, *Federal Programs, Vol. VIII*, p. 25. Si se queda con la duda, ver Lynn Olson, «Study Groups Giving Committed Teachers the Chance to Reflect, Share, and Learn», *Education Week* (June 3, 1987).

(63) En el trabajo *The Reflective Practitioner* de Schon, tenemos un buen resumen de prácticas de reflexión: «Cuando alguien reflexiona en acción, se convierte en un investigador en un contexto práctico. No depende de las categorías de la teoría, sino que construye una teoría nueva... define los medios y los fines de manera interactiva en la búsqueda de una solución... No separa el proceso cognitivo de la acción... Porque su experimentación es una especie de acción. El programa de reflexión crítica que se presenta aquí añade un componente crítico-dialéctico a la reflexión en acción e insiste en que se incluya como un proceso en grupo.

(64) Kenneth A. Sirotnik y John I. Goodlad, eds., *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns* (New York: Teachers College Press, 1988).

Facultades de Filosofía y Letras y los programas de formación del profesorado. Ha habido muchas «olas» pero apenas han dejado huella en las escuelas y aulas. Se oyen muchas discusiones elocuentes de los responsables en las oficinas estatales y federales, se habla de «una vuelta a lo más básico en la educación», más responsabilidad, pequeños aumentos salariales para los profesores, etc. Es como si las condiciones, costumbres y personas en las escuelas no tuvieran nada que ver con todo esto.

Estas «olas» no han sido muy constructivas para las escuelas. Lo que hace falta para que la reforma escolar sea un éxito es un compromiso a largo plazo con la difícil tarea de reflexión y de reconstrucción educativa en el lugar del cambio: las escuelas. La escuela es un sitio idóneo donde los educadores pueden trabajar juntos para enfrentar situaciones difíciles y establecer buenas ideas en la enseñanza. La escuela es el lugar donde la reflexión crítica no es una dialéctica pasiva, sino un paradigma de conocimiento y re-conocimiento dentro de un contexto de acción. La escuela es más que un lugar donde se enseña a pensar críticamente; también es el lugar para pensar críticamente sobre la educación.

Para no perder la contribución positiva de esta década de reforma escolar, tenemos que recordar dónde ha residido siempre el poder de cambio: en la cabeza, las manos y el corazón de los educadores que trabajan en nuestras escuelas. La reforma verdadera tiene que efectuarse en el lugar de la acción.

Traductor: Stephen Carlin.