



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS: EL ÚLTIMO CUARTO DE SIGLO

ÚRSULA CASANOVA (*)
DAVID BERLINER (*)

Comunidades grandes y relativamente bien financiadas en el ámbito de la investigación educativa existen sólo en un puñado de países. Entre ellos, Estados Unidos parece ser el principal inversor en investigación educativa, aunque, como porcentaje del gasto nacional en educación, se estima que la financiación de la investigación básica no es mayor del 0,1 por 100, sobre el 0,001 del presupuesto total de educación (Shavelson y Berliner, 1988). Esto representa un porcentaje extraordinariamente bajo de inversión en educación, comparado con los gastos de las compañías de electrónica avanzada, farmacéuticas y militares en Estados Unidos. Otras naciones, con menores presupuestos generales pueden, de hecho, estar más comprometidas con la investigación educativa. Sin embargo, debido al enorme presupuesto general de Estados Unidos, incluso el 0,1 por 100 del modesto presupuesto de educación genera considerables recursos para la investigación. Como resultado, Estados Unidos ha construido una comunidad de investigación mayor que ninguna otra nación.

El dinero público del gobierno federal, canalizado a través de las instituciones académicas, centros de investigación y laboratorios, y las ayudas directas a los investigadores, han contribuido al crecimiento de la investigación educativa como campo de estudio.

Las fundaciones privadas y los gobiernos estatales y locales han proporcionado fondos adicionales. Sus esfuerzos combinados han generado un cuerpo creciente de bibliografía sobre investigación educativa recogido en miles de libros y revistas y compartidos públicamente por un número de asociaciones dedicadas a la investigación educativa. Entre ellas, la más grande, con diferencia, es la *American Educational Research Association (AERA)*.

En este artículo ofreceremos, en primer lugar, una visión general de la amplia empresa investigadora de Estados Unidos. Se describirán algunas tendencias generales evidentes en la AERA y en otras organizaciones, a lo que seguirá un análisis más detallado de tres sub-áreas de investigación educativa: metodología de investigación, administración de la educación, y psicología educativa. Las tendencias en estas áreas parecen haber evolucionado en direcciones similares y son así ilustrativas de aquellas que parecen impregnar todas las áreas de la investigación educativa en Estados Unidos, en este momento.

Seguiremos este análisis con nuestra valoración de los cambios que han tenido mayores efectos en el pensamiento educativo y en la práctica, y finalizaremos el ar-

(*) College of Education. Arizona State University.

título con algunas predicciones sobre la investigación educativa en Estados Unidos en el próximo futuro, los primeros años del siglo XXI.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS

La investigación educativa en Estados Unidos suele tener dos raíces: se genera por la necesidad del gobierno o por la curiosidad de un investigador. Cuando el gobierno federal patrocina investigación suele consultar a un distinguido panel de asesores de la comunidad de investigadores y a las asociaciones profesionales (docentes, matemáticos, etc.). Los temas de estudio que parecen de interés nacional se seleccionan y se proporciona fondos para realizar investigación en estas áreas. Por ejemplo, en décadas recientes, un panel de asesores promovió el estudio del pensamiento del profesor y, a lo largo de diez años, el gobierno federal invirtió millones de dólares para estudiar este fenómeno. Otro panel recomendó el estudio de programas que tuvieron éxito en la atención a la infancia en riesgo y, de nuevo, se gastaron millones de dólares durante unos cuantos años para estudiar este tema. El gobierno federal también puede crear un centro durante varios años para seguir sus objetivos (por ejemplo, el Centro de Investigación sobre la Enseñanza, el Centro de la Enseñanza de la Historia, el Centro de Estudio de la Evaluación (*assessment*)). Estos centros suelen crearse en una universidad, a menudo con mucha dedicación a la investigación. Una tendencia reciente ha sido dividir el trabajo académico y empírico de un centro entre un consorcio de investigadores universitarios.

El gobierno federal puede realizar una convocatoria abierta entre los investigadores y las organizaciones de investigación en torno a temas sobre los que el gobierno quiere saber más. Por ejemplo, los investi-

gadores pueden competir para obtener fondos federales para estudiar la dirección escolar o las necesidades del docente principiante, o para trabajar en la mejora de la enseñanza de la física en la escuela secundaria superior. Se dotará un pequeño número de propuestas sobre un tema que sea preocupación del gobierno. Con menos frecuencia, se anuncia una convocatoria abierta sin temas específicos. En estas convocatorias, a unas pocas ideas prometedoras se les otorga una modesta cantidad de dinero, en general, por cortos espacios de tiempo, a menudo sólo durante un año. Estos programas abiertos de «propuestas no solicitadas» han tenido una dotación muy escasa, impidiendo a los investigadores menos conocidos y a los investigadores de instituciones menos prestigiosas, la posibilidad de obtener fondos federales para estudiar ideas que pueden no estar en la línea principal de la investigación en la nación. Debido a que la financiación federal se realiza muy a menudo en forma de grandes ayudas a los centros de investigación, o como grandes contratos a investigadores bien conocidos, los investigadores jóvenes y las instituciones menos prestigiosas reciben una parte muy pequeña de los fondos federales disponibles para la investigación.

Entre las agencias federales en Estados Unidos que patrocinan grandes cantidades de investigación educativa está el Departamento de Educación y la Fundación Nacional de Ciencia, aunque algunas otras agencias también pueden patrocinar investigación relacionada con la educación (Servicios Humanos y de Salud, Desarrollo de la Vivienda y Urbanismo) y, hasta los recientes recortes en su presupuesto, los distintos servicios del Ejército (Oficina de Investigación Naval, Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada).

Es menos común que los diferentes estados patrocinen investigación *básica*, en oposición a la investigación práctica, aunque los estados más ricos tampoco lo hagan mucho. El dinero estatal para inves-

tigación se suele dirigir a la evaluación de programas y a temas de evaluación (*assessment*) de alumnos. Por ejemplo, el estado de California, con una de las diez mejores economías del mundo, gasta un buen volumen de dinero para patrocinar investigación sobre temas tales como el uso de la tecnología en las escuelas, el desarrollo de instrumentos estatales de evaluación de alumnos, un estudio sobre las necesidades médicas de la juventud, o la evaluación de programas de mentorización del profesorado en el estado.

En general, los fondos para la investigación del Departamento de Educación del Estado suelen dirigirse a las necesidades prácticas y a los programas desarrollados en su circunscripción. A menudo, los estados patrocinan investigación en relación con las necesidades educativas de sus poblaciones especiales (los americanos nativos en Arizona, los chicanos de California, los puertorriqueños de Nueva York, los haitianos de Florida, etc.) o a los temas que preocupan de forma especial al Estado (las escuelas rurales de Dakota del Norte, el bilingüismo en los estados del sur, las necesidades sanitarias de los americanos nativos, las necesidades de educativas especiales en ciertas comunidades, etc.).

Los Laboratorios de Investigación y Desarrollo Educativo también llevan a cabo investigación finalista y la difusión de la investigación en el plano estatal y regional. Desde mitad de los años sesenta, los más o menos diez laboratorios regionales dotados con fondos federales (su número ha cambiado con los años) se han encargado de divulgar la investigación desde los centros de investigación y otras fuentes. Esto requiere, a quienes los llevan a la práctica, investigación y evaluación local para controlar la transferencia de las ideas y programas basados en la investigación. Por ejemplo, los laboratorios regionales han ayudado a promocionar el aprendizaje en cooperación, desarrollando mini-cursos para proporcionar formación permanente del profesorado, formación a los direc-

tores en los principios derivados de la investigación sobre las escuelas eficaces, han puesto en marcha programas de educación a distancia en las escuelas rurales, etc. Cada uno de estos esfuerzos requiere algún tipo de evaluación y, en ocasiones, más investigación básica para estudiar los fenómenos de interés. Por ejemplo, la evaluación de la actuación de los docentes principiantes en California, realizada a pequeña escala por un laboratorio regional, se diseñó para ayudar a los centros de formación a preparar mejor a los nuevos profesores. Como el estudio continuó, se transformó en uno de los proyectos más grandes de investigación básica llevado a cabo por un Departamento de Educación de Estados Unidos, dando como resultado un estudio de varios años y varios millones de dólares para estudiar el tiempo de instrucción y la enseñanza efectiva (Fisher y Berliner, 1985; Berliner, 1990).

Los investigadores individuales prosiguen su indagación compitiendo por alguna investigación finalista financiada y apoyada por el gobierno federal, y enviando propuestas no solicitadas cuando se anuncian convocatorias abiertas. Sin embargo, los esfuerzos investigadores de los individuales son a menudo apoyados por fundaciones privadas, de las que existen muchas en Estados Unidos. Por ejemplo, el primer autor de este artículo recibió fondos de una fundación de investigación educativa para recuperar y analizar el impacto de un estudio de hace 50 años sobre los americanos nativos que tuvo implicaciones en la política educativa, y la segunda autora recibió fondos de la misma fundación para estudiar al profesorado con experiencia y al principiante.

Fuentes adicionales de financiación para los investigadores independientes provienen de las instituciones de educación superior en las que trabajan. Éstas disponen de pequeñas ayudas para el personal y estipendios para ayudar al alumnado de postgrado, lo que posibili-

ta la realización de investigaciones relativamente baratas. En general, el tiempo de ordenador se otorga a los investigadores sin ayudas, haciendo posible el análisis y re-análisis de grandes volúmenes de datos.

Los estudiantes de postgrado también generan investigación. Unos 7.000 estudiantes consiguen cada año el grado de doctor, además de unos 86.000 que acaban los estudios de maestría en educación (Lagermann, 1996). Casi todos los estudiantes de doctorado realizan un proyecto de investigación, y algunos de los de maestría han de realizar también un trabajo de investigación como tesis. Aunque los estudios no siempre sean de gran calidad, algunos llegan a formar parte de la bibliografía sobre investigación. Esto ocurre particularmente en aquellos trabajos realizados en las universidades con una tradición más rigurosa de investigación. También es bastante común que el trabajo de los estudiantes se publique cuando la investigación se ha llevado a cabo con el patrocinio de uno de los centros de investigación antes mencionados, que a su vez dan trabajo a muchos estudiantes. Sin embargo, la formación en investigación y la demostración de la competencia investigadora que necesitan los doctorandos en educación, parece tener poco efecto en sus futuras vidas profesionales. La media de informes de investigación publicados por doctores en el ámbito de la educación a lo largo de su vida es de uno, su propia tesis doctoral.

En los últimos años se ha animado al propio profesorado a realizar investigación sobre problemas de su interés y del de la escuela de la que forman parte. Estos estudios requieren un presupuesto muy bajo, a menudo sólo el tiempo que dedican los docentes. Sólo una pequeña fracción de esta investigación llega a convertirse en referencias archivadas, pero se presenta normalmente en asociaciones profesionales de un estado (por ejemplo, en la Asociación de Supervisión y Desarrollo del

Currículum de Arizona o la Asociación de Educación del Estado de Washington). Esta investigación constituye una creciente fuente de conocimiento sobre la enseñanza y la escolaridad en el plano local o estatal, pero todavía representa una parte muy pequeña de la productividad investigadora de la nación.

EL PECULIAR CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ESTADOS UNIDOS

Antes de finalizar esta visión general sobre la investigación en Estados Unidos, se ha de tener en cuenta que en este país, a diferencia de otras naciones, ¡tiene unos 15.700 distritos escolares separados !! Cada uno de estos distritos opera con financiación local separada (lo que constituye una fuente de gran desigualdad), ofrece currícula diversos y atiende a diferentes poblaciones (como resultado de la disgregación de la vivienda en vastas zonas de Estados Unidos). Muchos de los distritos más diversificados desde el punto de vista étnico, lingüístico y económico son bastante pobres y no pueden permitirse enviar al profesorado a reuniones profesionales, ni tampoco llevar a cabo investigación. Estos distritos no suelen implicarse en ningún tipo de investigación y sólo con muchas dudas llevarán a cabo reformas basadas en la investigación. El cambio educativo en Estados Unidos es como un coche lento que coge una ruta alternativa interesante de vez en cuando, a menudo encuentra un callejón sin salida, y vuelve a la vía principal. Pocos de estos desvíos han dejado una huella duradera en el sector educativo, por ejemplo, las pruebas de logro, los jardines de infancia, el uso de recursos multimedia. Muchos de ellos, como las máquinas de enseñanza o las «nuevas» matemáticas, son ahora sólo notas a pie de página de la historia de la educación.

(1) Para más información consultar el glosario.

El cambio educativo basado en hallazgos de la investigación o en las propuestas de la universidad, suele tener lugar en grandes áreas urbanas y en los distritos más ricos. En los más pobres y en las áreas rurales el cambio se produce poco a poco, si es que se produce, y suele acontecer debido a un docente carismático o a un administrador que puede promover innovaciones basadas en la investigación. La característica más común de la mayoría de los distritos escolares independientes de Estados Unidos es la estabilidad en el aula durante largos períodos de tiempo (Cuban, 1989; Tyack y Cuban, 1995). La mayor parte de este siglo, la comunidad de investigadores y la de docentes han vivido en mundos distintos, persiguiendo finalidades separadas, con poca superposición en sus agendas. Afortunadamente, en los últimos años, la separación ha comenzado a reducirse ligeramente, un tema al que nos referiremos más adelante.

Volvemos ahora a la presentación de las tendencias generales de la investigación educativa en las últimas décadas, tal como se refleja en el programa del congreso anual de la AERA. A esta discusión seguirá una aproximación más pormenorizada de algunas actividades en determinados ámbitos de la investigación educativa.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA REFLEJADA EN LOS ENCUENTROS ANUALES DE LA AERA

La AERA cuenta con más de 30.000 miembros, de los cuales, casi la mitad asiste a su encuentro anual. Aunque la mayoría de sus miembros son de Estados Unidos, el atractivo internacional de la organización se ha ampliado durante la última década y en la actualidad representa el 15 por 100, una cifra nunca antes conocida. Miembros nacionales e internacionales participan en las más de 1.000 presentaciones de comunicaciones y sesiones que llenan el horario de cuatro días y medio de cada encuentro anual.

Además de los miembros de la AERA, existen otros varios millares de investigadores implicados de forma regular en estudios educativos. Participan en organizaciones tales como la Asociación Americana de Psicología (APA), la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (NSP), la Asociación de Supervisión y Desarrollo del Currículo (ASDC), el Consejo de Niños Excepcionales (CEC), el Consejo Universitario de Administración de la Educación (UCEA), además de varios grupos profesionales como el Consejo Nacional de Profesorado de Matemáticas (NCTM), el Consejo Nacional de Estudios Sociales (NCSS), y la Asociación Nacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (NARST). El tamaño y la diversidad de la comunidad de investigadores en Estados Unidos dificulta su caracterización. Sin embargo, intentaremos presentar una visión general de las tendencias en este campo desde principios de los años setenta, tal como se refleja en el programa anual del congreso de la AERA. Estas tendencias recogen las metamorfosis de la investigación educativa durante los últimos veinte años.

LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (AERA)

La historia de la investigación educativa en Estados Unidos durante los últimos veinticinco años está estrechamente ligada con la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), la asociación más grande y amplia dedicada a la investigación educativa en Estados Unidos. En los años cincuenta, unos 300 miembros asistían a los encuentros anuales. El nivel de participación cambió después del lanzamiento del Sputnik por los rusos en 1957. El éxito de los rusos desconcertó a Estados Unidos y centró la atención de la nación en la educación. En lo que ya se ha convertido en una práctica cotidiana, se culpó a la educación de la falta de predominio del país en la exploración espacial. La creencia llevó al gobierno de Estados Unidos a aumentar el

gasto en educación. La investigación educativa y la formación de investigadores en el ámbito de la educación, estaban entre las actividades que se beneficiaron del nuevo énfasis federal en la mejora de la educación.

A finales de los años sesenta, se habían establecido los primeros centros de investigación y laboratorios regionales dedicados al estudio de la educación. Un nuevo grupo de investigadores se sintió atraído por los encuentros anuales de la AERA, la participación fue aumentando a razón de varios miles por año. Los pocos miles de los sesenta, se convirtieron en unos 12.000 participantes en 1995, y las cinco divisiones originales de la organización se convirtieron en doce. La última, la División I, establecida ese mismo año se centró en la política de investigación educativa. La tabla I muestra el número de miembros y el de sesiones independientes de los años seleccionados. También incluye la relación entre los miembros y el número de presentaciones programadas cada año.

TABLA I
Miembros de AERA, número de sesiones por año y proporción entre ambos

Año	Miembros	Sesiones	Sesi./miem.
1960	1.774	19	0,01
1972	10.198	295	0,03
1980	13.160	380	0,03
1985	13.558	717	0,05
1990	16.628	855	0,05
1995	22.178	1.008	0,04

Por primera vez, en 1972, el programa del congreso anual de la AERA incluyó el listado de los temas contenidos en las presentaciones. Ese año la lista incluía 185 sesiones, que han aumentado hasta 1.005 en 1995. La lista de temas la plantea cada presidente de cada División, en parte mediante las categorías elegidas por los que envían propuestas a las Divisiones. De este modo, las categorías no están predefinidas y, desde luego, a menudo son redundantes y susceptibles de múltiples interpretaciones. Sin embargo, es posible discernir tendencias a través del análisis de los contenidos de los índices anuales. Y, debido al importante papel representado por la AERA en el desarrollo de la investigación educativa en Estados Unidos, los temas que aparecen en los índices de los programas de cada año son como una narración de las direcciones del ámbito, sus vueltas y giros, como improntas dejadas en la arena de la investigación educativa. En nuestro deseo de reflejar de forma fidedigna la evolución de la investigación educativa en Estados Unidos en los últimos veinticinco años, hemos analizado el contenido de estos índices ².

El contenido de los índices de los programas del congreso anual entre 1972 y 1995 se utilizó de forma preliminar para situar los cambios en el ámbito. Comenzamos con 1972 (el primer año en que se desarrolló el índice) y nos saltamos 1975 porque estaba demasiado cerca de 1972. A partir de 1980 realizamos saltos de cinco en cinco años hasta 1995.

Este procedimiento nos permitió ordenar los temas de formas distintas para identificar los que sobresalían en un determinado año y compararlos a través de los años para tener un sentido de la evolución de la investigación educativa en Estados Unidos. Uno de los análisis consistió en identificar los diez

(2) Para la elaboración de este artículo se ha limitado el análisis del contenido de los índices a una selección de cinco años de un período de 25: 1972 (el primer año en el que se incluyó un índice), 1980, 1985, 1990

primeros temas para cada uno de los años seleccionados entre 1972 y 1995. Estos temas se presentan en la tabla II. La tabla contiene el número de sesiones dedicadas

LOS DOS TEMAS TRATADOS CON MÁS FRECUENCIA

La formación del profesorado ha sido

TABLE II
Temas con más frecuencia (F) en las sesiones de la AERA (Ss) en 1972, 1980, 1985, 1990 y 1995

Orden	1972-Ss=295	72 F	F/Ss	1980-Ss=380	80 F	F/Ss	1985-Ss=717	85 F	F/Ss	1990-Ss=855	90 F	F/Ss	1995-Ss=1.008	95 F	F/Ss
1	Evaluación	50	0,19	Evaluación	78	0,2	Informática	55	0,08	Reforma edu.	63	0,07	Reforma edu.	133	0,13
2	Métodos	32	0,11	Políticas	63	0,17	Forma. prof.	44	0,06	Edu. superior	63	0,07	Forma. prof.	114	0,11
3	Edu. minorías	31	0,11	Currículum	44	0,12	Evaluación	36	0,05	Currículum	45	0,05	Informática	96	0,1
4	Estudiantes	26	0,09	Dis. de inves.	43	0,11	Género	32	0,04	Forma. prof.	43	0,05	Des. profesio.	77	0,08
5	Forma. prof.	25	0,08	Medición	40	0,11	Des. profesio.	27	0,04	Ad. de la edu.	41	0,05	«Testing»	74	0,07
6	«Testing»	24	0,08	Aprendizaje	33	0,09	Política edu.	24	0,03	Cog. del pro.	39	0,05	Currículum	74	0,07
7	Informática	24	0,08	Difer. indivi.	30	0,08	Diseño instru.	23	0,03	Cognición	38	0,04	Cognición	71	0,07
8	Lectura	23	0,08	Forma. prof.	29	0,08	«Testing»	22	0,03	Política edu.	32	0,04	Contexto soc.	65	0,06
9	A. de la edu.	22	0,07	Informática	27	0,07	Edu. superior	20	0,03	Pruebas esta.	28	0,03	Ad. de la edu.	65	0,06
10	Difer. indivi.	21	0,07	Lectura	21	0,06	Efec. escolar	20	0,03	Des. profesio.	26	0,03	Evaluación	62	0,06

al tema así como la relación entre el número total de sesiones y las dedicadas al problema. Las siguientes conclusiones pueden derivar de los contenidos de la tabla.

uno de los temas más repetidos en la reunión anual de la AERA en los últimos veinticinco años. Se encuentra entre los cinco temas más elegidos de todos los años ana-

y 1995. Debido al incremento del tamaño del programa durante estos años, se calculó la relación entre el número total de sesiones del mismo y el número de temas contenido cubierto en estas sesiones. Se hizo un listado y una codificación de los temas. A veces fue necesario combinarlos para evitar redundancias y facilitar el análisis. Por ejemplo, en 1985 aparecían tres sesiones en listados separados como: aprendizaje basado en el ordenador, aplicaciones informáticas y tecnología instructiva. Las hemos englobado bajo un sólo tema: «informática». La resolución de problemas la hemos incluido en la cognición, y combinamos las pruebas estandarizadas con la evaluación (*assessment*) de alumnos. Sabíamos que no era una solución perfecta, pero dada la idiosincrásica historia de las elecciones de los temas, y la imposibilidad de examinar el contenido de las presentaciones, servía para nuestros propósitos. A partir de aquí, los temas se ordenaron de diferentes maneras para identificar su predominancia por año y a través de los cinco años de análisis. Para hacer el recuento más manejable utilizamos el sistema de incluir sólo los temas tratados por diez o más presentaciones. Así, cada referencia realizada en este artículo al número de sesiones tratado por tema, comienza en la cota del diez.

lizados excepto en uno, 1980. En ese año se encontraba entre los diez primeros. Esto es interesante, dado que la División K, que aglutina a investigadores interesados en investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado, fue la penúltima creada en la AERA y su apreciación no tuvo una acogida unánime. Sin embargo, este tema ha seguido de forma destacada en el programa durante los últimos veintitrés años.

Sólo otro de los temas llega casi a alcanzar la ubicua presencia de la formación del profesorado, se trata de la tecnología y la informática educativa. Esta área, al igual que la de la formación del profesorado, aparece entre los diez primeros temas en todos y cada uno de los años seleccionados, aunque con subidas y bajadas. Realizó una respetable aparición en 1972 cuando se colocó en séptimo lugar con 24 presentaciones. No sabemos las razones de su inestabilidad en la clasificación, ni el porqué de la temprana atención recibida por la comunidad de investigadores. La informática en la escuela era una idea futurista en 1972 dado que, en aquella época, los ordenadores eran caros y su utilización complicada. De este modo, nos sorprendió que recibiera más atención aquel año que la enseñanza de la lengua, las matemáticas y la educación para los «desaventajados», temas muy bien financiados por el gobierno en esa época.

PRUEBAS ESTANDARIZADAS, EVALUACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA

La evaluación ha sido otro tema popular durante la muestra de años analizados. Apareció entre los cinco primeros temas en 1972, 1980 y 1985 y entre los diez primeros en 1995. Su descenso en la clasificación fue inesperado dado el aumento de demanda de responsabilidad y de rendimiento de cuentas, sin embargo, la evaluación

es una categoría amplia y algunos de los aspectos que solía incluir se engloban ahora en la vasta y nueva categoría de «reforma educativa» (que apareció por primera vez como «mejora de la escuela», en 1985). Las pruebas estandarizadas, muy cercanas a la evaluación, también han aparecido entre los diez primeros temas casi cada año, pero descendió al puesto 27.º en 1980, volviendo a aparecer en el 5.º en 1995. La categoría «testing» engloba la preparación e interpretación de pruebas estandarizadas, mientras la evaluación se refiere al conjunto de actividades diseñadas para valorar programas y organizaciones.

La reforma educativa se ha convertido en el eslogan obligado de los políticos de Estados Unidos. Esto ha sido así desde la publicación, en 1983, del informe *A Nation at Risk*, por el Departamento de Educación del gobierno de Reagan. Desde entonces, al lamentable estado de las escuelas públicas en Estados Unidos se le ha culpado de todos los problemas del país. Esto ha llevado a una escandalosa entromisión de los políticos y la empresa en el diseño de la política educativa, incluyendo varias absorciones de distritos escolares por el gobierno del Estado, una acción impulsada por la Asociación Nacional de Directores Ejecutivos del Estado en 1986 (Tyrack, 1990) y la promoción de los planes de las escuelas por contrato y el vale escolar. (Ver glosario).

La eliminación de la autoridad de la escuela local representa una tendencia significativa en la evolución política de Estados Unidos. La independencia de las «escuelas locales» ha sido celosamente salvaguardada durante toda la historia del país. De hecho, la lucha de padres y comunidades contra la integración escolar de los años sesenta fue, de forma evidente, en defensa de esa autonomía política. El cambio en el ambiente nacional que permitió quebrar la independencia política de las escuelas es un indicativo de la profundidad de la desconfianza generada en torno

a un bastión tradicional del control social, que es elegido por los consejos escolares. Toda esta desconfianza, y las ventajas políticas que pueden extraerse de ella, ha dado lugar a una potente ola de reforma educativa. Esta evolución se refleja en los programas de la AREA.

Este primer indicio apareció en las 17 sesiones del índice del programa de 1985 como «mejora de la escuela», tema que suena más bien optimista. El interés se incrementó en 1993, con 63 sesiones, llevando a este tema, hasta entonces inexistente, a aparecer entre los diez primeros. Ya no es una mirada optimista hacia la mejora, ahora es un severo mandato a reformar (o algo diferente). Se parte de la imposibilidad de «mejorar» las escuelas por lo que han de ser «reformadas». Cinco años después, en un denso programa de 1.008 sesiones, la reforma educativa ocupó 133, es decir, el 13 por 100 del total.

El rápido incremento de investigación sobre ese tema es particularmente interesante porque no se realizó de forma gradual, como otros que hemos descrito. Apareció totalmente maduro y se dobló en cinco años. Existían dos razones para ese desarrollo: en primer lugar, el relativamente poco dinero dedicado a educación por los gobiernos de Reagan/Bush (1980-1992) se destinó a la reforma educativa. En segundo lugar, los estados (ayudados por muchos directores ejecutivos elegidos al mismo tiempo que Reagan) comenzaron a impulsar esta agenda y a invertir dinero en estrategias de reforma. La mayor parte de este dinero no se destinó a investigación sino a la puesta en práctica y evaluación de programas (aunque a veces también servirían de base para la investigación). Pero estas políticas pusieron poco esfuerzo e interés en llevar a cabo estudios para identificar problemas y buscar soluciones alternativas. Las soluciones fueron: controlar al profesorado y a los sindicatos, dar a las familias libertad para llevar a sus hijos a cualquier escuela para aumentar la competitividad, y dejar que preva-

lezca el «libre mercado». Este movimiento ha venido acompañado de una cacofonía de voces estridentes que han erosionado la confianza y la ayuda pública a las escuelas públicas (Berliner y Biddle, 1995).

El aumento del interés por la mejora de la escuela y, más recientemente, por la renovación total de las escuelas a través de la reforma, ha llamado la atención no sólo sobre la preparación del profesorado sino también sobre el desarrollo profesional del docente con experiencia. Esta tendencia comenzó a mostrarse en el programa anual de 1985, en el que se dedicaron 27 sesiones al desarrollo profesional del profesorado, colocando este tema entre los diez primeros de ese año. El desarrollo profesional ocupó un lugar similar en 1990, y comenzó a aumentar hasta colocarse entre los cinco primeros dado que el número de sesiones se triplicó en 1995. De forma paralela emergió el interés por el pensamiento del profesor en los últimos diez años. El tema «efectividad del docente» con sólo 15 y 11 sesiones respectivamente en los programas de 1980 y 1985, se convirtió en un área más elaborada a medida que la psicología cognitiva ganaba aceptación en la psicología de la educación. Así, en 1990, «el conocimiento del profesor» congregó suficientes sesiones (39) para situarse entre los diez primeros temas de ese año, pero no se encontraba entre los diez primeros en 1995 (aunque estaba en el lugar 19 de un total de 63). En ese año, la reforma educativa y la formación del profesorado dominaron el programa anual ocupando entre los dos 247 sesiones.

COGNICIÓN

Una de las rupturas conceptuales más significativas de los últimos veinticinco años de investigación educativa en Estados Unidos ha sido la de la «cognición». El alejamiento del conductismo ya era evidente en 1972. En ese año no hubo sesiones cla-

ramente identificables con el conductismo y con sus descendientes, la investigación de proceso-producto, pero hubo 12 sesiones sobre cognición. En 1980 las sesiones sobre el tema fueron 18, bajando ligeramente en 1985. Pero la cognición creció de forma considerable en presencia y aceptación en 1990. Este año, con 38 sesiones, estuvo entre los diez primeros temas, y luego casi se dobló (71) en 1995. El rápido aumento del interés por la psicología cognitiva refleja, como veremos más adelante, los cambios que están teniendo lugar en la psicología de la educación. Estos cambios se pueden relacionar, en parte, con la necesidad de estudiar los procesos que el conductismo desatendió: resolución de problemas, creatividad, etc. Pero también actuaron otros factores.

La traducción de los trabajos de Piaget, y luego Vygotsky, tuvo un gran impacto en la investigación educativa en Estados Unidos. La influencia de estos investigadores, que no estaban atados por la tradición conductista del país, produjo un giro conceptual profundo en Estados Unidos. Hoy rigen en la cotidianidad las teorías constructivistas más que las conductistas. Los cambios de este giro se aprecian menos en las escuelas, pero la formación del profesorado comienza a estar imbuida por estas teorías y muchos licenciados salen de las universidades con unos conocimientos básicos sobre constructivismo. Sin embargo, el constructivismo como tema no cruzó la línea base que hemos elegido (diez o más sesiones) hasta 1995 que tuvo 16 sesiones.

CURRÍCULUM

El interés por el currículum como ámbito de investigación también es de cosecha reciente en Estados Unidos. Este tema (incluyendo teoría y práctica) no apareció hasta el programa de 1972, pero tuvo 44 sesiones en 1980. Aunque descendió al

puesto 31 en 1985, en 1990 recuperó el nivel de 1980, y luego casi se dobló, con 74 sesiones, en 1995. El creciente interés por el currículum también se puede relacionar con los trabajos de Piaget y Vygotsky. El proceso lineal del pensamiento tan bien simbolizado en las máquinas de enseñanza programada de Skinner, ha dado lugar a una integración curricular con la aparición de una visión más holística de los procesos de pensamiento defendidos por las recientes teorías.

El «currículum integrado» es quizás una de las innovaciones curriculares más influyentes que ha captado el interés de los docentes en los últimos años. Se ha hecho «de riguen» en cualquier escuela que presuma de estar en la vanguardia del progreso educativo. Cuando una tendencia como ésta se extiende, suele ir acompañada por algunos investigadores, pero esta investigación puede no ser inmediatamente visible en el programa de la AERA. Así, la investigación sobre el currículum integrado puede aparecer en los futuros programas de la AERA.

ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La preocupación por la reforma educativa parece haber aumentado el interés de la investigación por la organización escolar en los dos últimos años. Podemos hipotetizar que el movimiento de reforma de la escuela ayudó a situar a la organización escolar entre los diez primeros temas en 1990 y 1995 (44 y 65 sesiones respectivamente), lo que no había sucedido desde 1972.

TEMAS SOCIALES

Es interesante observar que los temas relacionados con problemas sociales extra-curriculares, tales como los conflictos raciales, étnicos o de género, habían estado

muy mal representados en los programas de la AERA. Entre 1972 y 1995 los temas sobre minorías sólo estuvieron presentes en 150 sesiones distribuidas de forma desigual en el período que hemos estudiado. Aunque en 1985 no aparece ninguno, en 1995 tuvieron lugar más de la mitad de este tipo de presentaciones (88). Sin embargo, ninguno de estos asuntos: prejuicios, racismo, discriminación de la mujer, etc., se situaron entre los diez primeros temas en los años de la muestra estudiada, a pesar de la importancia de estas cuestiones en el país, especialmente entre 1972 y 1980. En este período se aprobaron leyes para ayudar a la población denominada «desaventajada» y más recientemente «en riesgo» de las áreas urbanas. Esta legislación hizo que los fondos federales patrocinasen proyectos de investigación. La educación bilingüe acababa de nacer en 1968 y estos programas comenzaron a recibir fondos federales. Pero la presencia de estos temas no se refleja en el programa de la AERA de forma significativa hasta 1985. Las 13 sesiones sobre educación bilingüe en 1985, fueron seguidas por el mismo número en 1990, llegando a 23 en 1995. Es posible que el incremento reciente en la importancia de las problemáticas de las minorías en el programa de la AERA esté influenciado menos por la disponibilidad de fondos y más por el visible aumento de investigadores de esas minorías y su presencia en la AERA. Muchos de los diez mejores investigadores en esas áreas son investigadores relativamente jóvenes que pertenecen a esas minorías.

Los temas de género o de la mujer no obtuvieron el número requerido de sesiones (diez o más) hasta 1985 cuando 32 se centraron en este asunto. El número de sesiones sobre género bajó hasta 17 en 1990 y volvió a subir hasta 51 en 1995, ocupando el puesto 17.º en el denso programa de ese año. De nuevo, el aumento puede ser independiente de las ayudas y, por el contrario, pueden estar en relación con la

aceptación de los temas feministas por la universidad y ser el resultado de un nuevo grupo de investigadoras feministas reconocidas.

Un tema relacionado con el anterior, que también ha aparecido recientemente, es el de «contexto social». La División G de la AERA se ocupa del contexto social de la educación y, por tanto, atrae a muchos investigadores feministas y pertenecientes a minorías. Esta División también está vinculada a las aproximaciones metodológicas antropológicas para la recogida de datos, métodos que parecen más adecuados para investigaciones en el campo social. «El contexto social» en la estructura de la AERA puede interpretarse como una alternativa a la investigación sobre temas raciales, étnicos, sociolingüísticos y de género. En nuestro análisis, el «contexto social» ocupó un mínimo de 10 sesiones en 1980, pero luego desapareció hasta volver a emerger en 1995 con 65, lo que lo colocó entre los cinco primeros aquel año. Este importante cambio puede deberse no sólo a los cambios en la disponibilidad de fondos o a la evolución del conocimiento base, sino a los cambios demográficos en la comunidad de investigadores. Creemos que esos nuevos investigadores aportan sus ganas de saber sobre su propia condición, junto con su formación, experiencia y compromiso, lo que les lleva a implicarse en investigaciones rigurosas sobre estas cuestiones.

SÍNTESIS

La Asociación Americana de Investigación Educativa predomina entre las organizaciones académicas dedicadas a la investigación educativa en Estados Unidos. Proporciona una rica (aunque no estandarizada) base de datos desde la que seguir la evolución de la investigación educativa en Estados Unidos. Los análisis de los temas tratados en las reuniones anuales en-

tre 1972 y 1995 muestran un interés duradero por la formación del profesorado y casi con la misma consistencia, pero menos explicado, en tecnología. Las pruebas estandarizadas (*testing*) y la evaluación, temas centrales para los fundadores de la asociación hace medio siglo, siguen siendo populares en el período que hemos examinado. Esto parece reflejar una preocupación constante del país por los resultados de los estudiantes.

La creciente preocupación nacional por las inadecuaciones percibidas de las escuelas públicas se reflejan en la aparición primero, de investigación sobre la mejora de la escuela y, luego, en la investigación más severamente redactada sobre reforma educativa. El aumento de investigación sobre estos asuntos es la evidencia del poder de los fondos políticos y del púlpito amenazador, en la configuración de la agenda de la investigación educativa. Mientras la comunidad de investigadores se centra en la reforma escolar como respuesta a los supuestos problemas sociales y económicos de la nación, temas sociales de más envergadura en relación a la equidad financiera y la creciente disparidad en los salarios se dejan de lado. Esta voluntad de sobrepasar el contexto social de la escuela también se evidencia en la falta de atención que estos problemas han tenido en los encuentros de la AERA en la última década de turbulencia social en el país.

TRES CAMPOS DE ESTUDIO

Nos centramos ahora en tres áreas de la investigación educativa en la que se han experimentado cambios significativos: métodos de investigación, administración de la educación y psicología educativa. Los cambios en estas tres áreas nos parece que caracterizan los cambios ocurridos en la investigación educativa en Estados Unidos en la última década.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

En 1989, en su discurso de aceptación del Premio al Servicio Distinguido de la AERA, N. L. Gage habló desde el futuro, el año 2009, volviendo la mirada al presente. Describió un campo de batalla de investigación educativa en el que los paradigmas competían por su predominancia mientras intentaban destruirse unos a otros. El título de la conferencia fue «La guerra de los paradigmas y sus consecuencias».

Los tres paradigmas en cuestión eran: el objetivo-cuantitativo, el interpretativo-cualitativo y el crítico-teórico. Gage es considerado el padre de la investigación sobre la enseñanza, una actividad académica firmemente asentada en el primero de estos paradigmas. Su discurso fue un intento de aminorar la competencia entre los partidarios de una u otra perspectiva. Abogó por una formación más amplia para los investigadores educativos. Profetizaba esperanzado una aproximación ecuménica que diera como resultado una generación de investigadores «igualmente preparados y leales a las aproximaciones de los psicólogos, antropólogos, sociólogos, economistas y politólogos». (Gage, 1989, p. 146).

En su discurso, Gage, que había estado a la cabeza del más glorioso período de la investigación educativa (en un tiempo en el que coincidieron fondos e investigadores singulares), recogió un momento de turbulencia en esa historia. La disciplina reinante, la psicología, estaba siendo destronada por otras disciplinas. Y esas otras disciplinas se basaban en métodos que desafiaban las creencias aceptadas de lo que entonces se consideraba como investigación educativa. La batalla estaba teniendo lugar en las publicaciones académicas desde hacía varios años y, desde luego, el estado presente puede ser sólo una tregua, ya que siguen existiendo guerrillas de los dos bandos. ¿Qué llevó a este estado de cosas? En las siguientes secciones rastreamos algunos de los hechos que llevaron a la guerra de paradigmas.

UN POCO DE HISTORIA

El conocimiento científico, como cualquier otro, es un producto de un tiempo y un lugar. La ascendencia de la psicología como una disciplina separada de la filosofía e íntimamente ligada a las estadísticas contribuyó a una aproximación objetivo-cuantitativa de la investigación. Se esperaba que, como la psicología se había convertido en la vía preferida para el estudio del aprendizaje, estos estudios dependían de análisis cuantitativos, en particular porque las ciencias sociales utilizaban el modelo de las naturales. Entre tanto, los antropólogos estaban ocupados en estudiar culturas lejanas, preferiblemente aquellas que demostrasen la «superioridad» de las tradiciones judeocristianas características de las culturas «civilizadas».

Los sesenta fueron años de turbulencia social en Estados Unidos. Comenzaron de forma favorable con la elección de nuestro joven y atractivo presidente Kennedy y su elocuente llamada a la colaboración. Pero el orden social se deterioró rápidamente dado que las demandas de derechos civiles pusieron de manifiesto la división racial del país, el asesinato siguió al asesinato, y Vietnam desafió la presupuesta invulnerabilidad del país. Los antropólogos y los sociólogos comenzaron a utilizar sus conocimientos en nuestras ciudades. Mostraron que las culturas y los sistemas sociales no tenían que ser extranjeros para ser diferentes. Y los métodos que requerían observación e interpretación más que el registro y análisis de datos, todo proveniente de las tradicionales perspectivas cuantitativas, eran poco útiles para el estudio de los acontecimientos sociales.

Los nuevos métodos llevaron a hallazgos interesantes que iluminaron y desafiaron las nociones aceptadas sobre la conducta. Baratz y Baratz (1988), por ejemplo, discutieron la etiqueta «culturalmente desaventajado» que entonces se aplicaba a la infancia de las minorías urbanas. Mu-

chos educadores culpaban de las dificultades académicas de los niños y niñas a la carencia de estímulo lingüístico y cultural en sus casas. En lugar de desventaja cultural Baratz encontró entornos muy estimulantes cuando se aventuraron en las casas, hablaron con las familias e interactuaron con los niños y niñas.

Mediante un estudio etnográfico de la vida del profesorado, la socióloga Dee Ann Spencer (1988) descubrió que no era la falta de interés lo que impedía a los educadores implicarse de forma más completa en la vida profesional sino las múltiples exigencias en su horario. A través de dos años de intenso estudio cualitativo que la llevó a las casas y aulas de sus informantes, Spencer encontró que las vidas de las profesoras estaban atestadas de inevitables responsabilidades familiares que no sólo trascendían su vida profesional sino que también a menudo ponían en peligro su salud.

El antropólogo John Ogbu (1988) estudió la vida de los jóvenes afroamericanos y desarrolló una nueva teoría para explicar su aparente falta de motivación para rendir en la escuela. Ogbu realizó la distinción entre minorías voluntarias e involuntarias y describió cómo diferían en su comportamiento social. Argumentó que los afroamericanos, los hispanos y los americanos nativos son minorías involuntarias, gente conquistada a la que se les atribuye una posición como de casta en la que prácticamente no tienen poder. En esta posición sus aspiraciones vienen disminuidas, en oposición a las de la mayoría.

Harry Wolcott pasó un tiempo por la sombra de un director de escuela primaria que, según reveló su estudio, no pasaba el tiempo en su despacho deliberando cuidadosamente las decisiones a tomar. Por el contrario, pasaba la mayor parte de su tiempo interactuando con el profesorado, las familias y el alumnado, tomando las decisiones necesarias a medida que era preciso. La investigación de Wolcott llevó a una comprensión diferente del papel del

director entre los investigadores y reforzó lo que los directores habían venido diciendo durante años, que existía una gran discrepancia entre su formación y su práctica laboral (Wolcott, 1973).

A finales de los años ochenta, el *Beginning Teacher Evaluation Study* (BTES) utilizó múltiples métodos de recogida de información para documentar la utilización del tiempo en la clase y su relación con el rendimiento del alumnado. Su sorprendente descubrimiento sobre las grandes discrepancias en la cantidad de tiempo que diferentes docentes dedicaban a la enseñanza, y el tiempo realmente dedicado a la enseñanza productiva, no hubiese sido posible sin llevar a cabo micro-observaciones en las aulas (Berliner, 1990).

Se podrían citar muchos más estudios para demostrar la creciente influencia de la antropología y la sociología en la investigación educativa además de la creciente influencia de los investigadores feministas y de las minorías que han aportado sus propias perspectivas críticas a tener en cuenta en la investigación. Hacia finales de los sesenta la «etnografía» había sido incorporada en el repertorio de recursos de muchos investigadores del ámbito de la educación, pero los métodos cualitativo-interpretativos todavía eran sospechosos en la academia. Los cursos de estadística seguían siendo los guardianes de los que habían elegido la carrera de investigación educativa, y en muchas instituciones de enseñanza superior se ofrecían pocos o ningún curso sobre métodos cualitativos. Los estudios cuantitativo-objetivos eran todavía a menudo los únicos aceptados para satisfacer los requerimientos de las tesis doctorales. Los estudiantes interesados en otros estilos de investigación tenían que encontrar al amigable y metodológicamente raro profesor y esperar que les pudiesen ser útiles, o buscar ayuda en los departamentos de antropología o sociología. Y, más allá de *The Anthropology & Education Quarterly*, pocas publicaciones en Estados Unidos estaban dispuestas a publicar estudios cualitativos.

El final de los años setenta presentó otro desafío para los que permanecían anclados en el paradigma cuantitativo-objetivo: la teoría crítica. Los partidarios de este paradigma derivaban sus perspectivas teóricas del trabajo de los filósofos europeos y los críticos sociales, y se basaban en comprobadas teorías educativas del brasileño Paulo Freire. Estos teóricos críticos rechazaban no sólo los métodos utilizados por los investigadores que realizaban estudios sobre la enseñanza, sino también la propia idea de la investigación separada del compromiso político. Para los teóricos críticos la importancia del poder en la sociedad, y la función de la escuela en la definición de la realidad social, son fundamentales. Criticaban la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsaban a los investigadores del ámbito de la educación no sólo a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad, sino a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. Para los teóricos críticos la objetividad no era necesariamente un componente deseable de la investigación. Su finalidad era la transformación social (Aronowitz y Giroux, 1985).

El grupo de investigadores críticos que siguen el paradigma crítico-teórico es pequeño pero está comenzando a crecer. Su presencia en el encuentro anual sobrepasó 10 sesiones por primera vez en 1990 y casi dobló (de 13 a 22) en 1995. Aunque su número es pequeño, su influencia ha llegado más allá de sus presentaciones en el encuentro anual gracias a su prolífica producción bibliográfica. A través de sus escritos ha aumentado la consciencia de los investigadores sobre las luchas políticas que tienen lugar fuera de la escuela. Como resultado, muchos estudios que no se incluirían bajo la categoría de «teoría crítica» reflejan, sin embargo, una visión crítica que podría no haber existido sin la influencia de teóricos críticos como Stanley Aronowitz y Henry Giroux (1985), Michael Apple (1986), Peter McLaren (1991) y otros.

Los éxitos de los estudios cualitativos y mixtos que, como el BETS utilizan más de una estrategia, y la adopción o ayuda de tales métodos por prestigiosos investigadores cuantitativos tradicionales como Lee J. Cronbach y Gene Glass, animaron a los jóvenes académicos a ampliar el repertorio de sus métodos de investigación. A su vez, pudieron animar el interés de sus estudiantes por los estudios interpretativos-cualitativos y como resultado ampliar el apoyo para este tipo de investigación. Pero, a medida que estos métodos ganaban respeto durante los años ochenta, también recibieron más atención de aquellos que los rechazaban. Su presunta falta de rigor científico, validez y generabilidad fueron citadas como imperfecciones fatales de ese paradigma, y sus seguidores fueron acusados de perseguir una ciencia «blanda» que no merecía el respeto de la academia. El escenario estaba preparado para la «guerra de los paradigmas» descrito por Gage (1989).

Los noventa parecen ser un período para la consolidación. Aunque abundan los legitimistas de las dos partes, se puede decir que la mayoría de los investigadores educativos son ahora capaces de reconocer el valor de las diferentes perspectivas para los problemas educativos. Podemos no haber alcanzado la armonía académica esperanzadamente profetizada por Gage (1989), pero muchos de nosotros nos las hemos arreglado para desarrollar un mutuo respeto por nuestras posiciones, reconocer nuestras propias limitaciones teóricas, e inspirarse en los puntos fuertes de cada uno para compensarse. Como en la reaproximación propuesta por Gage, los investigadores del ámbito de la educación, al final, pueden haberse dado cuenta de que los paradigmas necesitan estar en oposición y que no hay razón para que exista antagonismo entre los objetivistas, los interpretativos y los teóricos críticos.

Quizá porque, como explica Gage (1989, p. 142), «finalmente se entendió que nada sobre la investigación cuantitati-

va impedía la descripción y el análisis de los procesos del aula con métodos interpretativo-cualitativos». Y nosotros podemos añadir, que una perspectiva crítica es un componente necesario de la búsqueda de la mejora de la escuela.

Así, cuando nos acercamos al final de siglo y a la aurora de un nuevo, la investigación educativa parece estar más fuerte pero no necesariamente más sana. Más fuerte porque los investigadores han aprendido a comenzar no con un método sino con una pregunta. Y la cuestión puede ser respondida utilizando múltiples perspectivas, cada una proporcionando diferentes tipos de comprensión. Ahora es bien reconocido que la cuestión define al método, no al revés. Los límites entre las disciplinas y paradigmas se hacen más difusos y como respuesta, los programas de formación se han hecho más amplios.

Desafortunadamente, también estamos en una época de presupuestos limitados acompañados de una disminución de la confianza en la investigación. La salud de la investigación educativa está amenazada no sólo por estas realidades, sino también por la tendencia de los investigadores a seguir los temas hacia los que el dinero fluye: evaluación, estándares, estructuras organizativas. Entre tanto, los problemas de equidad, expectativas, influencias culturales, han sido dejados a un lado. Muchos miembros de la comunidad de investigadores educativos pueden estar evitando los temas más duros que son la plaga de la educación en Estados Unidos y, haciendo esto, su capacidad para llevar a cabo investigación valiosa puede verse comprometida.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Los manuales de investigación publicados por la AERA sobre varios temas a intervalos regulares son un buen indicador de las tendencias en los campos relevan-

tes. Recientemente la Asociación ha publicado tres manuales de *Investigación sobre la enseñanza* y uno de *Investigación sobre la Administración de la Educación*. Nuevas ediciones de estos tres volúmenes están en preparación. Cada una de estas producciones muestra una tendencia en los respectivos campos, desde una perspectiva lineal y positivista hacia una interpretativa, tal como se describe a continuación referido a la administración de la educación.

El primer manual sobre *Administración de la Educación* se publicó en 1988 pero las referencias bibliográficas cubrían hasta 1985. El segundo manual de este ámbito está ahora en preparación y puede publicarse en 1998. Dado que no existe un volumen para realizar la comparación, nos limitamos a comparar la tabla de contenidos del primer manual con la propuesta para el segundo. Las diferencias entre estos dos documentos son fáciles de encontrar y en estas diferencias podemos situar la evidencia de la evolución de este campo de estudio.

ANÁLISIS DE LOS MANUALES

Utilizamos once códigos para clasificar los 33 capítulos de la tabla de contenidos del primer *Manual de investigación sobre la Administración de la Educación* (Boyan, 1988). El mayor número de capítulos (6) se inscriben en la categoría de «teoría». Ésta incluye capítulos sobre varias teorías administrativas, liderazgo, poder y autoridad, y cambio planificado. Dos categorías comprenden los segundos, grupo más numeroso: «comportamiento administrativo» y «políticas», cada uno de los cuales incluye cinco capítulos. Así, casi la mitad de los capítulos de la edición de 1988 estaban dedicados a teoría, comportamiento administrativo y política. Las tres siguientes categorías incluían tres capítulos, cada uno titulado: «temas de equidad», «financiación» y «métodos de investigación».

Los 25 capítulos propuestos para el segundo *Manual de investigación sobre la Administración de la Educación*, están divididos en nueve categorías. Tres de ellas comprenden 17 capítulos, más de tres quintos de los capítulos propuestos. La «teoría» es de nuevo predominante en esta nueva edición, con seis capítulos. Sin embargo, las otras dos categorías predominantes —«temas sociales» y «pedagogía»— no se encontraban en la primera edición. Seis de los restantes ocho capítulos entran en las categorías utilizadas para la edición de 1988 (conocimiento base, comportamiento administrativo, temas de equidad y métodos), y dos necesitaron de nuevas categorías: temas internacionales y la formación de administradores escolares. Así, más de la mitad de los capítulos en la nueva edición del manual, se dirigen a preocupaciones que bien no existían o eran consideradas menos relevantes en 1988.

Un análisis complementario sugiere diferencias más profundas entre la vieja y la nueva edición del manual. Mientras se dedica en los dos volúmenes seis capítulos a «teoría», las perspectivas adoptadas por sus respectivos compiladores difieren claramente. En la primera edición la teoría tiene primacía sobre el entorno escolar. De hecho, hubiese sido posible escribir sobre cualquiera de los temas incluidos en los capítulos de teoría de la primera edición sin nombrar para nada a la escuela, tal era la distancia existente entre la investigación y el campo de actuación en el que se suponía se iba a aplicar. Por el contrario, en la segunda edición, el entorno escolar sólo está ausente de uno de los títulos de los capítulos de la categoría de teoría, y es el que se refiere al liderazgo. Los otros cinco capítulos de esta categoría incluyen todos la palabra «escuela» en el título, y desarrollan perspectivas teóricas basadas en el entorno escolar.

La perspectiva centrada en la escuela de la segunda edición también se evidencia en la inclusión de cinco capítulos relacionados con temas de enseñanza. Una

nueva categoría, «pedagogía», también se añadió al análisis para poder considerar estos capítulos. La necesidad de incluir esta categoría sugiere que los problemas de la administración de la educación se ven ahora más como de enseñanza que meramente organizativos. Este cambio es más notorio en la sección titulada «organizaciones» que ahora incluye una subsección titulada «visiones emergentes sobre el aprendizaje y la enseñanza» que a su vez incluye tres capítulos sobre la enseñanza. El énfasis pedagógico que sugiere esta sección simboliza una nueva perspectiva para el estudio de las organizaciones escolares. Se hubiese considerado fuera de lugar en la sección «organizaciones» de la primera edición que tenía muy poco interés por la pedagogía.

Los otros dos capítulos asignados a la categoría «pedagogía» se incluyen en la última sección del índice propuesto para la segunda edición: «repensando los desafíos del liderazgo educativo». De este modo, el liderazgo, en esta edición, se concibe como un reto que implica no sólo la mejora de la enseñanza sino también responsabilidades que van más allá de las paredes de la escuela y se dirigen hacia la comunidad. Este grado de apertura al mundo fuera de la escuela es otra de las características que distinguen la primera de la segunda edición del manual. La imagen del administrador proyectada por el contenido de la primera edición se derivaba de constructos teóricos basados en la teoría organizativa, que se derivaba de la empresa. Los roles de los administradores educativos, tal como los concebían estos teóricos, se definían sin tener en cuenta el entorno escolar. Es decir, se concebía que el papel administrativo requiere un determinado conjunto de comportamientos independientes del contexto en el que lleva a cabo su trabajo.

En la propuesta de la segunda edición la administración se sitúa en un mundo más amplio. Esto se nota, en primer lugar, por la inclusión de un capítulo sobre la internacionalización de la administración de

la educación en la primera sección, y continúa con varios capítulos que tocan temas tales como economía, consumismo y relaciones con la comunidad. La nueva edición proyecta una imagen muy diferente del administrador de la educación. Según los compiladores de la segunda edición se espera que los administradores presten más atención a la enseñanza, y construyan relaciones en la escuela y fuera de ella en las comunidades que la rodean. Su trabajo no se concentra en el estrecho foco del control de la organización y sus productos. Ahora se concibe como muy dependiente y teniendo que dar respuesta al contexto en el que se sitúa la escuela.

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La aproximación a la investigación en la administración de la educación sugerida en los capítulos de estos dos volúmenes, refleja los cambios que han tenido lugar en este ámbito durante los años transcurridos desde su publicación. Estos cambios no se han producido sólo en la administración de la educación. La llegada de este campo de estudio ha seguido, más que precedido, a los cambios en la formación del profesorado y la psicología de la educación.

La investigación y práctica en administración de la educación en Estados Unidos ha de verse en el contexto de la práctica de la administración de la escuela y esta práctica se ha visto afectada por los aires de reforma. Además, las reformas frecuentemente han sido contradictorias, de este modo, los logros de un conjunto de reformadores han devenido a menudo en la meta de la siguiente generación de reformadores. Además, los ímpetus de las reformas suelen residir más en las preocupaciones sobre las condiciones de la sociedad que han de ser corregidas por las escuelas que en los intereses pedagógicos (Tyack, 1990).

Sin embargo, la reforma nacional de la educación es difícil de alcanzar en un país donde los distritos escolares están financiados de forma tan desigual y donde no hay política educativa federal o currículum nacional.

EL EMERGENTE LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCENA POLÍTICA NACIONAL

Al no aparecer la educación como un punto de la Constitución de Estados Unidos de forma implícita, esta responsabilidad recae en cada uno de los estados. Y la evolución de la escolaridad pública en los estados con departamentos de educación débiles sitúa esta responsabilidad de manera clara en las manos de los administradores locales. Ellos, y las familias del alumnado, seleccionan y supervisan al profesorado. La responsabilidad y el rendir cuentas significa hacer lo que la comunidad local quiere (Tyack, 1990). El control local de las escuelas ha sido un elemento básico del esfuerzo de Estados Unidos por educar a las masas, pero, como veremos más adelante, la fe pública en este proceso se ha erosionado poco a poco.

La primera mitad de siglo vio un movimiento conducido por la primera generación de líderes profesionales formados en los Departamentos o Facultades de Educación. Se aliaron con los líderes de la empresa preocupados por la capacidad del país para competir en el plano internacional. Esta alianza logró la consolidación y estandarización de las escuelas e impuso que los profesionales de la educación fuesen titulados (Tyack, 1990).

La ideología que guiaba a estos primeros reformadores se basaba en la gestión científica y eficiente y estaba influenciada por expertos en eficiencia organizativa como Frederick Taylor, el «padre de la ges-

ción científica». La gestión científica era un híbrido de dos creencias paralelas: la teoría positivista y su aplicación práctica en el campo de la producción (Taylor, 1911).

Una de las mejores descripciones de la influencia de Taylor en las administraciones escolares puede encontrarse en la obra de Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*. Callahan ofrece ejemplos gráficos de la voluntad de los superintendentes³ de imitar a la empresa en su búsqueda de modos mejores y más baratos de educar al alumnado (Callahan, 1962). Por ejemplo, se introdujo en la escuela el concepto de cadena de montaje de producción y la inspección en el taller se convirtió en la supervisión en la escuela. Estas tempranas influencias en las escuelas han sido difíciles de erradicar. A pesar de la competencia de otros paradigmas, la metáfora de la fábrica, y la influencia del positivismo, continúa estando presente en las escuelas de Estados Unidos, incluso al acercarnos al final de siglo (English, 1992).

Un gran reto para el positivismo surgió en los años sesenta en los Estados Unidos cuando los movimientos sociales sacudieron al poder. Preguntas sobre el valor de la educación se incorporaron rápidamente en las agendas de los gobiernos federales, estatales y locales. Los grupos que habían sido marginados por el discurso nacional desafiaron algunos de los presupuestos y logros básicos de anteriores reformadores y pidieron un papel en la toma de decisiones. Al encontrar resistencia local, se volvieron hacia niveles más altos del gobierno en busca de respuestas, erosionando así el control local tradicional (Tyack, 1990).

Las cuestiones sobre el valor de la educación surgidas en este período no se avenían a las soluciones teóricas que guiaban a la administración educativa. Romper las barreras de la segregación y dar acceso a quienes se les había negado el acceso a

(3) Son los directores de los distritos escolares. (N. de la T.).

la educación, eran temas de política social. Las respuestas a qué «debería» hacerse no se encontraban en las teorías científicas o en la investigación empírica. Muchos investigadores comenzaron a estudiar las desigualdades educativas que afectaban a los minusválidos, las mujeres y las minorías étnicas y raciales (Culberston, 1988). Pero, mientras esta investigación servía para iluminar los problemas, no cambiaban las condiciones sociales. Sin embargo, los programas federales tales como la educación bilingüe y *Headstart* (consultar el glosario), se instalaron en las escuelas para mejorar sus condiciones. Y los administradores escolares de repente, se encontraron con la necesidad de planificar y evaluar los logros de los numerosos programas federales recién impuestos. Así, el análisis de las políticas y la evaluación educativa se convirtieron en temas de investigación en administración de la educación (Tyack, 1990; Culbertson, 1988).

La soberanía del consejo escolar local también comenzó a cambiar en 1970. Siguiendo una decisión de la Corte Suprema, asignando más responsabilidad a los estados para compensar las desigualdades en la financiación, la parte estatal del presupuesto local de la escuela experimentó un gradual pero consistente aumento. A medida que aumentaba el nivel de fondos estatales, también lo hacía el poder de los estados para pedir responsabilidades a los consejos escolares locales. Así, «el rendimien- to de cuentas» comenzó a referirse a la responsabilidad local, a la del gobierno del estado y al público en general; a los contribuyentes, más que a la comunidad escolar local.

LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS COMO UNA HERRAMIENTA PARA EL RENDIMIENTO DE CUENTAS

En Estados Unidos el vehículo privilegiado para establecer responsabilidades es la prueba estandarizada. La tecnología de la

prueba estandarizada se desarrolló a comienzos de siglo, pero fue mediante su utilización en el reclutamiento y selección de personal militar durante la Primera Guerra Mundial cuando se les comenzó a considerar como una posible herramienta para promover la responsabilidad en las escuelas. Su utilización en la valoración de políticas educativas se institucionalizó después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las pruebas estandarizadas ya comercializadas comenzaron a utilizarse para tasar las actuaciones de los estudiantes. La administración anual de pruebas estandarizadas se convirtieron desde entonces en una rutinaria actividad programada en el calendario escolar de Estados Unidos.

Las pruebas de logro estandarizadas se administran en este momento prácticamente en cada escuela pública del país una vez al año. Sus resultados se publican como una rutina en el periódico local y se realizan comparaciones entre distritos vecinos, entre estados y, cuando se dispone de resultados internacionales, entre Estados Unidos y otros países. Estas comparaciones publicadas, a menudo mal entendidas y mal representadas por los medios de comunicación, han tenido un papel en el aumento de la preocupación del público por la calidad de la educación en Estados Unidos. Estas preocupaciones han sido la fuente de corrientes contradictorias de reforma. Un tema al que nos referiremos más adelante.

DESAFÍOS PARA EL PARADIGMA DOMINANTE

Las presiones sobre la educación y los cambios de perspectiva en la investigación han afectado la influencia relativa de las disciplinas sobre la administración de la educación. La indagación psicológica y sociológica que había propulsado el movimiento teórico durante la primera mitad del siglo, dio paso a la política y a la economía de la educación en su segunda mitad. Al mismo tiempo, la antropología, más

en consonancia con los intereses emergentes de investigación, se convirtió en una influyente disciplina (Culbertson, 1988).

El estudio etnográfico de Wolcott (1973) sobre el director escolar, abrió nuevas vías y pronto fue seguido por otros estudios (entre otros, Mintzberg, 1973; Smith y Andrews, 1989; y Morris, et al., 1984) que eran más cualitativos que cuantitativos, más inductivos que deductivos y más cercanos a la antropología que a la psicología. Estos estudios descriptivos de «directores en acción pusieron» en cuestión presupuestos asumidos por los trabajos teóricos sobre el papel del director. En vez de implicarse en la identificación de objetivos específicos, deliberar para tomar decisiones y evaluar, los directores observados por los investigadores se movían rápidamente de un tema importante a otro. Gobernaban la escuela hablando con otras personas, en general de una en una, a lo largo del día (Morris, et al., 1984).

La legitimidad del movimiento teórico fue más erosionada por los teóricos críticos que creían que la búsqueda de una ciencia de la conducta de la administración de la educación era errónea y estaba mal dirigida (Culbertson, 1988). Este grupo desafió la tendencia de los teóricos tradicionales a separar los temas administrativos de los educativos y abogaron por un examen más crítico de las ideologías de la escolaridad (Foster, 1986).

Otros desafíos al paradigma científico tuvieron sus orígenes en la práctica de los administradores escolares. Los licenciados se saturaron de las teorías organizativas promovidas por los académicos y encontraron a la ciencia administrativa irrelevante para el trabajo cotidiano de las escuelas. Y los que siguieron el liderazgo de Greenfield (1985) en fenomenología, o de Foster (1986) en teoría crítica, continuaron compitiendo por el centro de la escena durante los años ochenta (Culbertson, 1988).

LA ESCUELA COMO FULCRO SOCIAL

Llegaron los noventa y, con ellos, un sentido más desarrollado de la importancia del estado de la economía en Estados Unidos. Al desaparecer la amenaza del «imperio del mal», la atención de la nación se volvió hacia el desafío económico presentado por una Europa cada vez más unida y más fuerte económicamente y, desde luego, por el Japón. Los peligros económicos externos, en combinación con los cambios sociales internos en forma de una creciente sociedad diversificada, parecían amenazar la estabilidad del país. Grupos previamente silenciados encontraron su voz y pedían de forma estridente su justa parte del reparto nacional. Era de nuevo el momento de «re-formar» las escuelas.

Los cambios demográficos y el imperativo económico de educar a todos los niños y niñas para más y más altos niveles de logro están aumentando las expectativas públicas sobre las escuelas hasta niveles casi insostenibles. Ya no es suficiente leer, escribir y contar, concebidas como las originales intenciones que caracterizaban el movimiento de la escuela común en la primera parte del siglo. Este listón, más tarde elevado por el requerimiento del diploma de escuela secundaria, ha sido de nuevo elevado por la promesa del Presidente de dos años de educación post-secundaria para cualquier estudiante motivado. Estas fuerzas combinadas suponen unos retos formidables para las escuelas públicas. Pero las escuelas se encuentran trabajando con menos moral y menos ayuda financiera en una estructura de clases sociales cada vez más polarizada, en la que la clase está tan relacionada con la raza o la etnia que una se utiliza a menudo como sustituta de la otra.

TENDENCIAS EMERGENTES

¿Cómo han afectado estas demandas cambiantes a la investigación sobre la ad-

ministración de la educación en Estados Unidos? De nuevo, como señala Culbertson (1988), las cuestiones planteadas no las responde la investigación de forma adecuada. Las actividades de investigación se centran de manera creciente en la mejora de la escuela desde el presupuesto de que el arreglo de la escuela significa el arreglo de la nación. Sin embargo, mejores evaluaciones, más ordenadores, una formación del profesorado más efectiva, no parecen satisfacer a un público al que ha animado a no confiar en las escuelas. Cada vez que el objetivo parece poder alcanzarse, se aumenta la barrera y, una vez más, los educadores son colocados a la defensiva (Berliner y Biddle, 1995).

Las preguntas sobre lo que «debería» pasar han de comenzar con el análisis de lo que está pasando, y las ideas para configurar el futuro sólo se pueden basar en nuestras mejores previsiones sobre lo que el futuro pueda traer. De este modo la reforma es, en el mejor de los casos, un juego de suerte. Y la efectividad del esfuerzo dedicado a «reestructurar», «reformar», o «reinventar» las escuelas públicas, evidentes en el programa de 1995 de la AERA, sólo podrán calibrarse en el futuro. Existen muchas ideas compitiendo, algunas extraídas de rigurosas investigaciones, y algunas basadas en diferentes nociones de cómo deberían ser las escuelas. Estas nociones, a menudo sin el apoyo de ninguna evidencia más allá de la creencia personal, reflejan los ímpetus de la prisa actual por privatizar las escuelas públicas. Quizá como los surfistas surcando el océano, hemos de esperar la «gran ola» en el contexto social que pueda propulsar una idea compatible con su viaje hacia la playa.

Nuestra historia de la educación no fomenta el optimismo. Como Cuban (1984) afirmaba, la innovación educativa es como una tormenta en el mar: mientras la superficie hierve, la arena del fondo permanece impenetrable.

EL MODELO EMPRESARIAL, UNA VEZ MÁS

La influencia de la empresa en la administración de la educación fue muy fuerte en los años cincuenta, decreció en los setenta bajo una aproximación más humanística, y reemergió con furia renovada en los ochenta. El gobierno Reagan, muy cercano a la empresa, alentó una perspectiva de modelo empresarial para la gestión pública, incluso a sabiendas de las obvias deficiencias de este modelo. Como se percibía a las escuelas como ineficaces, se iban a convertir en más eficaces convirtiéndolas en empresas. Irónicamente, esta tendencia coincidía con una paralela en el mundo empresarial que reavivaba su interés por una teoría de gestión olvidada.

Después de la Segunda Guerra Mundial, W. Edward Deming, un teórico de la organización de Estados Unidos, fue enviado a Japón para «americanizar» la estructura económica jerarquizada del país. Su teoría del *Total Quality Management* (TQM) encontró allí una audiencia receptiva y dio como resultado un renacimiento de la economía japonesa con consecuencias paradójicas para Estados Unidos. Las enseñanzas de Deming, que no habían sido tenidas en cuenta hasta hace poco en su propio país, convirtieron a Japón en el más formidable competidor de Estados Unidos, y centró la atención de las empresas de este país en el TQM.

El modelo de la TQM para las organizaciones ha sido adoptado de una u otra forma por muchas empresas de éxito en Estados Unidos (por ejemplo, Motorola y Chrysler). Aunque el inventor del modelo podría no reconocer su configuración en algunos entornos, la retórica del TQM se ha institucionalizado en las empresas del mundo. La escuela, una vez más, ha seguido sus pasos.

El TQM no es totalmente incompatible con la educación. Su núcleo central es la satisfacción del cliente y esto también es un objetivo valioso para las escuelas. El

problema es que mientras la empresa vende productos con los que los clientes se pueden identificar con claridad, la escuela prepara a ciudadanos. De este modo, los clientes de las escuelas no son claramente identificables: ¿son los estudiantes, las familias, la comunidad, la patronal, la nación o todos ellos? Además, estos clientes potenciales no están de acuerdo sobre las cualidades que distinguen a un ciudadano deseable de uno no deseable. Las cuestiones sobre el papel de un ciudadano en una democracia son políticas, no pedagógicas, y están en el corazón de muchas controversias nacionales por resolver. Estas diferencias nacionales se reflejan en la presuposición de varios grupos de clientes sobre el correcto papel de la escuela. ¿Debería fomentar la escuela el cuestionamiento del *estatus quo*, debería preparar ciudadanos sumisos dispuestos a aceptar la autoridad? Estas cuestiones y, en consecuencia, el papel que el TQM debe representar en la escuela, no están siendo consideradas por la mayoría de aquellos educadores que eligen esta aproximación.

El TQM todavía no ha realizado una aparición individual como tema en el programa anual de la AERA pero a menudo marca el énfasis de los esfuerzos de reforma en las escuelas. Aunque su valor en este entorno todavía no ha sido demostrado, los partidarios del TQM continúan atrayendo a docenas de conversos entre los educadores deseosos de responder a las demandas públicas de reforma. Una vez más la educación ha supeditado el emblema pedagógico a las metas de la empresa y la eficacia.

RESUMEN

Un examen de la investigación en el ámbito de la administración de la educación revela varias metas contradictorias. Por una parte, existe la demanda de aumentar el grado de atención a los estudian-

tes individuales por parte de la escuela. Esta demanda ha llevado a prestar más atención a las actividades pedagógicas del administrador de la educación y a descentralizar el gobierno de la escuela. También ha llevado a la aparición de pequeños pero crecientes movimientos de escuelas por contrato (consultar glosario) mediante estrategias que transfieren dinero público hacia escuelas públicas organizadas y gestionadas de forma independiente. La existencia independiente de estas escuelas les permite actuar más allá del control de los distritos escolares. Se supone que esta autonomía superará la obstrucción que se percibe como una plaga en las instituciones públicas.

Por otra parte, quienes están visiblemente preocupados por el bienestar económico del país, piden de forma creciente que se midan los niveles de éste mediante pruebas estandarizadas que puedan asegurar a las familias, las comunidades y la empresa la calidad de la escuela. Estos partidarios ignoran de forma interesada los males sociales que afectan al país, que se reflejan y no se originan en las escuelas. A pesar de las evidencias contrarias sugiriendo que los denominados problemas de las escuelas son en realidad problemas sociales relegados, las autoridades del gobierno han optado por otorgar una creciente responsabilidad a las escuelas como paliativo para sus electores, tanto en el plano estatal como federal (Berliner y Biddle, 1995). Además, estas reformas educativas se van a realizar con ayuda de la empresa y siguiendo sus modelos, sin mirar su valor como vehículo de cambio educativo.

Esperamos poder ser perdonados por nuestro pesimismo frente a una historia que parece moverse de forma circular. La investigación educativa parece tener poco valor duradero en un sistema social en el que la empresa reina de forma suprema siendo a menudo muy poco rentable. El siglo comenzó y parece estar acabando, con la empresa teniendo el control de las ideas

por las que Estados Unidos juzga el éxito de nuestras escuelas.

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Durante la mayor parte del siglo veinte la disciplina que ha dominado la investigación educativa en Estados Unidos ha sido la psicología de la educación. (Berliner, 1993; Hilgard, 1996). Aunque el «abuelo» de este campo (William James [1842-1910]), y los «tío abuelos» (John Dewey [1859-1952] y G. Stanley Hall [1844-1924]) intentaron mantener el foco en el campo de la práctica, fallaron. Bajo la dominación del «padre» de la psicología de la educación, E. L. Thorndike (1874-1947), se convirtió en una disciplina académica, enseñada en todas las universidades, instituciones en las que la práctica tenía un estatus más bajo que la teoría, y en la que la investigación científica publicada era la moneda preferida.

Thorndike fue un positivista ardiente, dedicado a la psicología empírica, cuantitativa y conductista. De este modo, la psicología de la educación al comienzo del siglo veinte era como un área aplicada de la nueva psicología científica, llevando los métodos y las ideas de la «ciencia» a los «pobres, equivocados e ineficaces educadores». Inherente a esta perspectiva era el desdén por la práctica y una gran arrogancia.

Cambios en la psicología de la educación. La psicología de la educación académica, aclamada como la «ciencia maestra» para liderar a los educadores, floreció en la primera parte del siglo (Berliner, 1993), pero dos hechos significativos provocaron su transformación después de la década de los cincuenta. Durante la Segunda Guerra Mundial muchos psicólogos experimentales académicos relevantes (B. F. Skinner, Robert Gagné, entre otros), fueron asignados en el Ejército a proyectos educativos aplicados, en particular a aquellos relacionados con la selección, instrucción y eva-

luación de los militares alistados. Como joven psicólogo experimental (Robert Glaser, por ejemplo) también se implicó en investigación educativa mientras hacía el servicio militar. Su trabajo constituyó una valiosa contribución para la educación después de la guerra.

El segundo hecho que aumentó el interés por la práctica educativa fue el lanzamiento del Sputnik. Con este suceso la educación se convirtió en una prioridad nacional e importantes sumas de dinero se adjudicaron a temas educativos. El triunfo soviético había situado a Estados Unidos a la defensiva educativa.

En este momento la psicología de la educación todavía estaba ligada al paradigma positivista, cuantitativo y conductista que vio su más completa expresión en E. L. Thorndike. Y debido a este prestigio, la psicología de la educación dominó la nueva y acomodada investigación educativa y el desarrollo de la comunidad en el comienzo de la era post Sputnik. Pero los años sesenta fueron una década de gran agitación en la política nacional de Estados Unidos (asesinato de figuras públicas, el éxito del movimiento de derechos civiles, el crecimiento del feminismo, del movimiento de libertad de expresión y las protestas por la guerra del Vietnam) y la comunidad universitaria dedicada a la investigación educativa no era inmune a esta época inquieta y frívola. La hegemonía de la psicología de la educación acabó cuando lo hizo la década de los sesenta.

LA PÉRDIDA DE INFLUENCIA DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Una de las razones para la pérdida de influencia de la psicología de la educación fue que había tenido un éxito importante. Formó a una nueva generación de investigadores en las diferentes áreas del currículum, lectura, ciencias y matemáticas, en particular. Estos investigadores establecien-

ron programas de investigación inherentes al área del currículum en la que estaban trabajando y desarrollaron ideas sobre metodología y evaluación que eran diferentes de las sostenidas por la comunidad de psicología de la educación en general. En la actualidad, los ámbitos de la lecto-escritura, las ciencias, las matemáticas, la educación física, los estudios sociales, la historia, todos ellos tienen sus propias comunidades de investigación. Los métodos y los conceptos de la psicología de la educación ya no se requieren para llevar a cabo investigación en estas áreas curriculares y, de este modo, la influencia de esta disciplina antecesora ha disminuido considerablemente.

La segunda razón de la pérdida de influencia de la psicología fue el crecimiento de otras ciencias sociales, en particular de la antropología. Durante años los antropólogos se habían dedicado a la búsqueda de la «etnometodología», métodos que sólo son apropiados para el estudio científico de los humanos, pero que conservan la complejidad de los entornos sociales y materiales en los que se encuentran los humanos y que reconocen, al mismo tiempo, que las ocupaciones humanas son de naturaleza teleológica. Por el contrario, los métodos de la psicología educativa derivados de las ciencias físicas y de la agricultura, buscaban simplificar los análisis y no tenían en cuenta los aspectos teleológicos del comportamiento humano. El desafío a la psicología educativa tradicional que surgió de la afinidad de muchos investigadores educativos por los métodos cualitativos, interpretativos y críticos, comenzó en este momento.

También se comenzaron a notar en este momento las influencias, después de la Segunda Guerra Mundial, de los europeos que estaban más familiarizados con métodos cualitativos e interpretativos. Los trabajos de Piaget y de los psicólogos soviéticos se introdujeron en la corriente principal de la psicología de Estados Uni-

dos durante los años sesenta, exponiendo así a los investigadores educativos a conceptos y métodos de los que prácticamente no se había oído hablar al comienzo de la década. Y como si esto no fuera suficiente, los años sesenta también vieron el ascenso de las ciencias cognitivas fuera del campo de la psicología. Esto proporcionó un reto al paradigma conductista que impregnó la disciplina de la psicología académica general, y con el que la psicología de la educación estaba íntimamente relacionada.

A la psicología educativa tradicional le costó entender la fuerza de las nuevas formas de pensar sobre la mente y los métodos para estudiar la actividad mental. Como resultado, otros miembros de la comunidad académica, informáticos, lingüistas, físicos, matemáticos, se implicaron en lo que fue una vez el dominio casi exclusivo de la psicología educativa (Gardner, 1985). De este modo, la increíblemente exitosa psicología educativa de la primera mitad del siglo, tuvo competidores en la comunidad de investigadores de la educación después de los años sesenta. Como consecuencia de esta fermentación, la investigación educativa en general y la psicología de la educación en particular, son ahora mucho menos ortodoxas y mucho más heterogéneas de lo que habían sido durante la mayor parte del pasado siglo. Aunque en estos momentos la comunidad de la psicología educativa está más fraccionada, también es más grande y más viva de lo que había sido desde los años veinte. En esa época, Thorndike estaba llevando a cabo una investigación básica en docenas de áreas que estaban relacionadas, pero no emanaban, de las prácticas del aula.

INTERESES DE INVESTIGACIÓN CONTEMPORÁNEOS: UNA PEQUEÑA MUESTRA PARA UN GRAN CAMPO

La diversidad de la psicología de la educación hace muy difícil describirla, pero fundamentalmente tiene que ver con

el hecho de que la educación tiene relación con cuatro lugares comunes: 1. *alguien* (p. e. profesorado, ordenadores, películas, libros); 2. *enseñando algo* (p. e. currículum, estrategias de resolución de problemas, arte); 3. *a alguien* (p. e. alumnado de escuela infantil nuevos empleados); 4. *en algún contexto* (p. e. aulas, escuelas con alumnado empobrecido, en el estancamiento). Y la *enseñanza de algo* requiere la garantía de que *algo*, desde luego, se aprendió. Esto plantea el tema de la tasación (evaluación), uno de los pilares de la psicología de la educación. Enseñar algo a alguien también requiere que el otro esté dispuesto, de alguna manera, a aprender. Esto convierte a la motivación y a las diferencias individuales en asuntos centrales de la psicología de la educación. De este modo, el campo es un activo y amplio espectro de áreas de investigación. A continuación presentamos una parte de los intereses contemporáneos de la comunidad de la psicología de la educación.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Desde los años sesenta, la psicología de la educación ha desarrollado una área de especialidad en investigación sobre la enseñanza. El punto clave aquí fue el desarrollo del *Handbook of Research on Teaching and Learning*, compilado por N. L. Gage (1961) bajo el patrocinio de la Asociación Americana de Investigación Educativa. El manual no fue una mera compilación de lo que se sabía sobre la enseñanza y la mejora de la escuela en la era post Sputnik, sino un suceso intelectual, la fundación de un campo de indagación que, antes de esta publicación, sólo preocupaba a unas docenas de investigadores. En un principio el estudio de la enseñanza se guió por modelos simples de conducta, utilizando metodología psicológica tradicional. La mejor manera de describirla es como ecléctica, una característica de muchos ámbitos de

investigación aplicada, una tradición de la psicología funcionalista americana (Berliner, 1990).

El funcionalismo trata de lo útil, de lo que funciona, y no sobre lo que es teóricamente elegante. El modelo de proceso (conducta del docente)-producto (logro del estudiante) que definió el comienzo de la investigación sobre la enseñanza tuvo un éxito importante. Se hallaron correlaciones entre los comportamientos del enseñante y los estudiantes. Por ejemplo, entre el tiempo dedicado a la lectura y los resultados en los logros de lectura. Los experimentos a menudo confirmaron los hallazgos correlacionales. El segundo manual (Travers, 1973) no tuvo tanto éxito como el primero, quizás porque el campo se encontraba todavía en su infancia. Sin embargo, el libro contenía algunos capítulos excepcionales. Pero en el momento de la tercera edición del *Handbook of Research on Teaching and Learning* (Wittrock, 1986), el enorme crecimiento del conocimiento base sobre enseñanza, derivado de dos décadas de investigación, era evidente. Este volumen contenía varios capítulos excelentes por la abundancia de estudios recién realizados que fueron presentados, y la sabiduría mostrada por la comunidad de investigadores sobre la realización de investigación sobre la enseñanza.

A mitad de los años sesenta, los modelos para realizar investigación sobre la enseñanza se consideraron demasiado simples (p. e. Michael Dunkin y Bruce Biddle, 1974). De este modo, cuando apareció el tercer manual, escrito en la primera parte de los años ochenta, se presentaron otras concepciones de la actividad de investigación, incluyendo las visiones cognitivas sobre la investigación sobre la enseñanza. En este volumen, Lee Shulman (1986) y Brophy y Good (1986) describieron el paradigma de la mediación (comportamiento del *docente-cognición/comportamiento del estudiante*- logro del estudiante), y por tanto situaron las actividades mentales del estu-

dian­te en el cen­tro del pa­ra­di­gma más si­m­ple de pro­ce­so-pro­duc­to que ha­bía orien­ta­do las pri­me­ras in­ves­ti­ga­cio­nes so­bre la en­se­ñan­za. La in­ves­ti­ga­ción ya se ha­bía de­se­ña­do de for­ma ex­pli­ci­ta pa­ra es­tu­diar es­tos pro­ce­sos me­dia­do­res y el éxi­to de es­tos pro­gra­mas de es­tu­dio se vie­ron co­mo de­sar­rol­los sig­ni­fi­ca­ti­vos en la com­pren­si­ón, la pre­dic­ción y el con­trol de la en­se­ñan­za en el au­la (p. e. Fos­her *et al.*, 1980; Ber­li­ner, 1990a; Do­yle, 1978).

El ter­cer ma­nu­al tam­bién con­te­nía un ca­pí­tu­lo so­bre el pen­sam­ien­to del docen­te, se­ña­lan­do la plena en­tra­da de la psi­co­lo­gía cog­ni­ti­va en la in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­ñan­za. Éste era un cam­po de es­tu­dio que ni exis­tía cuan­do apa­re­cie­ron los dos pri­me­ros ma­nu­ales. Las dis­tin­tas áre­as des­cri­tas en el ter­cer ma­nu­al (in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­ñan­za de la lec­tu­ra, las ma­te­má­ti­cas, las ar­tes, etc.) es­ta­ban to­das im­pre­gna­das por los con­cep­tos e ideas cog­ni­ti­vas re­cie­nen­te­men­te de­sar­rol­la­dos. Este ter­cer ma­nu­al tam­bién con­te­nía un ca­pí­tu­lo fun­da­men­tal so­bre in­ves­ti­ga­ción in­ter­pre­ta­ti­va (Erick­son, 1986) que re­fle­ja­ba el cam­bio en la me­to­do­lo­gía que ha ca­rac­te­ri­za­do a la in­ves­ti­ga­ción edu­ca­ti­va en el úl­ti­mo cuar­to del si­glo XX.

La cuar­ta edi­ción del *Handbook of Re­search on Teaching and Learning* se está pre­pa­ran­do en este mo­men­to (Richar­dson, en pre­pa­ra­ción). El com­pila­dor y el con­se­jo edi­to­ri­al del nue­vo vo­lumen es­tán de acuer­do en que el ám­bi­to se en­cuen­tra en un «se­mi-caos» y que el nue­vo ma­nu­al ha de re­fle­jar este he­cho por­que, *a*) el caos es por sí mis­mo in­te­re­san­te y *b*) nin­gún úni­co mar­co/paradigma/concep­tu­ali­za­ción po­dría en­glo­bar el ám­bi­to o in­clu­so log­rar el acuer­do del con­se­jo edi­to­ri­al. Este re­conocimien­to de la frag­men­ta­ción en to­rno a la in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­ñan­za tie­ne su con­tra­par­ti­da en la psi­co­lo­gía de la edu­ca­ción co­mo dis­ci­pli­na, y en la in­ves­ti­ga­ción edu­ca­ti­va en ge­ne­ral. La in­ves­ti­ga­ción edu­ca­ti­va en Es­ta­dos Uni­dos al fi­nal del si­glo XX se ca­rac­te­ri­za por la he­te­ro­do­xia y no por la or­to­do­xia. Los

efec­tos del pen­sam­ien­to pos­to­mo­der­no han im­pre­gna­do este cam­po, al igual que lo ha he­cho con to­das las otras ac­ti­vi­da­des in­te­lec­tu­ales de los años no­ven­ta.

La cuar­ta edi­ción co­men­za­rá con una am­plia se­cción de ca­pí­tu­los de fun­da­men­ta­ción, pa­ra si­tu­ar la ac­tual in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­ñan­za en el con­tex­to más am­plio de las cor­rien­tes in­te­lec­tu­ales de las que for­ma parte. En esta se­cción se in­clu­irán un con­jun­to de ca­pí­tu­los cor­tos a cargo de pen­sa­do­res en edu­ca­ción que ha­yan afec­ta­do a la in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­ñan­za (Jurgen Huber­man, Lev Vy­go­tsky, Maxine Green, Paolo Freire, Nel Nod­dings, John Dewey, etc.).

En el nue­vo ma­nu­al, se de­di­ca una se­cción de cin­co ca­pí­tu­los al alu­mno, pero *no* co­mo un alu­mno ge­né­ri­co. En es­tos ca­pí­tu­los será fun­da­men­tal el tema de las di­fe­ren­cias en­tre apren­di­ces. Se pon­drá el énfasis en la en­se­ñan­za que se adap­ta a las ne­ce­si­da­des edu­ca­ti­vas es­pe­cia­les del es­tu­dian­te ademas de pa­ra quié­nes son lin­güís­ti­ca, cul­tu­ral y étni­ca­men­te di­fe­ren­tes, y pa­ra la po­bla­ción que tam­bién di­fiere en la clase o el gé­ne­ro. Ya no se pien­sa que la for­ma apro­pia­da de con­cep­tu­ali­zar esta áre­a de in­ves­ti­ga­ción sea la con­cep­ción de en­se­ñan­za co­mo una ac­ti­vi­dad ge­né­ri­ca. En esta nue­va con­cep­ción del cam­po, las di­fe­ren­cias in­di­vi­du­ales en­tre los es­tu­dian­tes de­ter­mi­nan el com­por­ta­mien­to del docen­te y el de­se­ño de los es­tu­dios de in­ves­ti­ga­ción.

La se­cción de mé­to­dos de este nue­vo ma­nu­al pre­sen­ta­rá mu­chas apro­xi­ma­cio­nes cuali­ta­ti­vas a la in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­ñan­za, mien­tras que los mé­to­dos cuan­ti­ta­ti­vos que­da­rán re­le­ga­dos a un ca­pí­tu­lo cor­to. Este ciclo evo­lu­ti­vo de los mé­to­dos cuali­ta­ti­vos –de no apa­re­cer en los dos pri­me­ros ma­nu­ales, a un solo ca­pí­tu­lo en el ter­ce­ro, a re­pre­sen­tar la me­to­do­lo­gía do­mi­nan­te del cuar­to ma­nu­al–, con­sti­tu­ye una de las ten­den­cias más sig­ni­fi­ca­ti­vas de la in­ves­ti­ga­ción edu­ca­ti­va en este cuar­to de si­glo. Esta ten­den­cia se­ña­la, pa­ra mu­chos, que la in­ves­ti­ga­ción so­bre la en­se­

ñanza y la investigación educativa en general, es demasiado compleja para los tipos de métodos que caracterizaron a la investigación a mitad en los años cincuenta. Si esto es o no verdad constituye el tema de un debate permanente, incluso entre los autores de este artículo. Pero en este momento, la comunidad de investigadores educativos en general, y la de investigadores sobre la enseñanza en particular, han hecho su elección. En la actualidad predominan los métodos cualitativos, incluyendo formas de estudio prestadas y adaptadas de las humanidades.

El nuevo manual acabará con una sección sobre los docentes y la enseñanza que es bastante diferente de la de los manuales anteriores. Incluirá capítulos sobre las acciones colectivas del profesorado, sobre el cambio de los docentes y sobre la enseñanza como actividad moral. Estos temas no se hubiesen considerado apropiados para las ediciones anteriores del manual.

La historia probablemente juzgará que los primeros manuales en este ámbito de estudio eran muy empíricos, basados en datos, pero ideológicamente simples. Por otra parte, el cuarto manual puede verse como mucho más ligero de datos empíricos pero mucho más complejo ideológicamente. Los investigadores debatirán si esto es bueno o no, pero representa las tendencias que emergen de esta particular comunidad de estudio.

PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

Una importante área de la psicología de la educación ha sido la psicología de la instrucción. Hace quince años, Lauren Resnick (1981), escribiendo para el *Annual Review of Psychology* apuntó que los problemas del mundo real de la instrucción comenzaban a guiar el desarrollo de la psicología de la instrucción:

A la psicología de la instrucción le ha pasado algo interesante. Ha llegado a formar

parte de la corriente principal de investigación sobre la cognición humana, el aprendizaje y el desarrollo. Durante unos veinte años ha aumentado de forma gradual el número de psicólogos que dedican su atención a cuestiones relevantes para la instrucción. En los últimos cinco años, este aumento se ha acelerado de forma que ahora es difícil trazar una línea clara entre psicología de la instrucción y el cuerpo principal de investigación básica sobre procesos cognitivos complejos. La psicología de la instrucción ya no es psicología básica *aplicada* a la educación. Es fundamentalmente investigación *sobre* los procesos de instrucción y aprendizaje (Resnick, 1981, p. 660).

Buenos ejemplos de la fusión de la investigación básica sobre la instrucción con la instrucción escolar se encuentran en el Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (1990, 1992). Allí, se diseña la instrucción situada utilizando materiales multimedia de gran interés intrínseco para el alumnado, por ejemplo, la película de *Indiana Jones en el templo maldito*. La instrucción básica se estudia pero se envuelve en entornos ricos y motivadores planeados para enseñar hechos y habilidades de resolución de problemas relacionados con el currículum escolar. El grupo ha reconocido el poder de la comunidad en el aprendizaje, y se han unido con otros para construir «experimentos de diseño» (p. e. Brown, 1992a, 1992b) para estudiar el desarrollo de comunidades de enseñanza y aprendizaje potentes en escuelas reales. Los principios instructivos derivados de Lev Vigotsky, Jerome Bruner, y la emergente investigación cognitiva antropológica que estudia el aprendizaje a través del proceso del aprendiz, proporcionan una guía para el desarrollo de estas comunidades.

Algo fundamental para estas comunidades de aprendizaje es la noción de cognición distribuida (Salomon, 1993). Desde esta visión, el conocimiento no lo posee simplemente un individuo. El conocimiento existe en el intercambio entre indivi-

duos, además de en los contextos en los que éstos se encuentran. Los grupos sociales y los materiales disponibles –por ejemplo, ordenadores y libros– forman parte de los recursos cognitivos de un individuo. Es decir, la cognición está distribuida entre todos los miembros del grupo. El estudio de estas comunidades de aprendices está en sus primeros estadios, pero lo más interesante es que las premisas sobre las que estas comunidades de aprendices se basan son revolucionarias para la noción tradicional de estándares.

MOTIVACIÓN

El trabajo actual de Richard Snow y sus colegas sobre *conation* y *volition*, está estrechamente aliado con una psicología influyente al comienzo del siglo XX, pero que cayó durante largo tiempo en el olvido (p. e. Snow, Corno y Jackson, 1990; Corno, 1993). Esta investigación toma en serio el tema de la motivación y la voluntad, las dimensiones teleológicas del funcionamiento humano que estuvo ausente de la psicología americana durante demasiado tiempo. Esta área de investigación está más relacionada con los investigadores europeos de lo que están la mayoría de las áreas de investigación educativa en Estados Unidos.

Otra parte del campo de la motivación al que se le ha prestado atención recientemente es el de la calificación competitiva. Aumenta la evidencia de que los efectos de un sistema escolar y una sociedad que confía en exceso en las gratificaciones externas y en la competición, erosiona el sano desarrollo de la juventud (Covington, 1992). En estos momentos, muchos están buscando técnicas alternativas de tasación (evaluación) que permitan realimentación sobre los resultados a los estudiantes y las familias sin la devastación del ego que acompaña a las comparaciones de las realizaciones frente a la norma. Tales compara-

ciones siempre convierten en perdedores a mucha gente.

DIFERENCIAS ENTRE EXPERTOS Y NOVATOS, APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y METACOGNICIÓN

La investigación contemporánea sobre las diferencias entre expertos y novatos se basa en los conceptos y métodos de la psicología cognitiva (consultar K. Ericsson, 1996). Estudiando la actuación de los expertos en alguna actividad compleja –jugar al ajedrez, enseñar o pilotar un avión– se profundiza en la comprensión de los procesos cognitivos de los expertos y de los novatos. Estas diferencias tienen implicaciones para la formación y el desarrollo del talento en un amplio espectro de actuaciones humanas, desde la joyería y el patinaje sobre hielo, a la programación de ordenadores y la toma de decisiones médicas. La instrucción estratégica y la metacognición son dos áreas relacionadas de investigación sobre la pericia. Se ha descubierto, por ejemplo, que los mejores alumnos (estudiantes expertos) utilizan estrategias: comprueban sus respuestas en matemáticas, vuelven hacia atrás cuando leen, se hacen sus propias preguntas cuando estudian, etc. Los estudiantes mediocres o novatos, no se implican tan a menudo en estas actividades cognitivas. Evidenciar las diferentes estrategias utilizadas por estudiantes de éxito frente a los que fracasan es una de las áreas de estudio en la investigación experto/novato, otra consiste en aprender a enseñar esas estrategias a los estudiantes con menos éxito y hacer que las apliquen en los entornos habituales de aprendizaje. Se está comprobando que esto es extraordinariamente difícil de conseguir en este momento.

Un segundo y relacionado problema de la investigación psicológica está en relación con la metacognición: el control del propio aprendizaje y la memoria. La actividad metacognitiva permite la detección y

corrección de errores durante el proceso de aprendizaje. Los expertos parecen utilizar este tipo de mecanismos, mientras los novatos parecen no contar con las habilidades metacognitivas necesarias para aprender con éxito. Controlar la propia cognición permite al estudiante saber si ha de utilizar o no estrategias de aprendizaje, y cuándo determinadas estrategias se han de utilizar. Éstas son decisiones necesarias en el proceso de aprendizaje, ya que parece que la aplicación táctica de estrategias de aprendizaje es tan importante como poseerlas.

LA PSICOLOGÍA DE LAS MATERIAS ESCOLARES

Lee Shulman (1981) describió el resurgimiento del interés de los psicólogos de la educación por la enseñanza escolar. Él y sus estudiantes ayudaron a promover este interés revigorizando un tema venerable de la psicología de la educación, uno que estuvo activo durante los años treinta y luego se perdió como un asunto de actividad investigadora en la disciplina: el estudio de las materias escolares. Este tema incluye la psicología del currículum y la instrucción, no solamente la psicología de la instrucción en su forma genérica e independiente del currículum (consultar Shulman, 1987; Shulman y Quinlan, 1996). Ahora, la psicología de las materias escolares no es solamente la aplicación de sentido común de la psicología de Thorndike, sino una aproximación cognitivo-psicológica interesada tanto en el pensamiento del alumno, como en la estructura de la materia a aprender y de las formas de explicación disponibles para el docente (como muestra de esta vital y contemporánea bibliografía de psicología de la educación consultar Wineburg, 1996; Linn, Songer y Eylon, 1996; DeCorte, Greer y Verschaffel, 1996). La investigación en esta área demuestra el creciente interés de los psicólogos de la educación en los proble-

mas de la instrucción y la práctica en el mundo real.

LA EVALUACIÓN (ASSESSMENT)

En este momento, parece existir el mismo interés que ha existido siempre en la teoría clásica de las pruebas estandarizadas, pero además, han aparecido nuevos intereses. Ahora parece haber una mayor preocupación por *a*) la valoración de portafolios, para reflejar mejor el logro de los estudiantes en el aula; *b*) pruebas de realización, una forma tradicional de valoración recuperada ahora porque el ámbito ha aprendido que las clásicas pruebas estandarizadas no pueden fácilmente dar cuenta de los aspectos complejos de la cognición humana; *c*) la valoración informal llevada a cabo por el profesorado en el aula, porque la valoración informal, realizada en la acción por docentes sensibles que tratan de dar sentido a un grupo de estudiantes muy heterogéneos, es como se llevan a cabo la gran mayoría de las valoraciones. Estos datos son también los que el profesorado utiliza para tomar decisiones sobre la enseñanza o sobre la necesidad de servicios especiales para determinados estudiantes; y *d*) evaluación de programas, que ahora se reconoce como un proceso político para ser llevado a cabo por un conjunto de científicos sociales e investigadores de ciencias humanas, para educar a los que toman decisiones en la toma de opciones responsables en una nación democrática (para una síntesis de estas perspectivas consultar Cronbach, 1982).

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Los métodos utilizados por los psicólogos de la educación se han ido ampliando para utilizar *a*) casos, documentando los problemas genuinos a los que se enfrenta la gente real en la educación; *b*) estudios

naturalistas, para que los investigadores puedan aumentar la validez externa; c) investigación cualitativa, porque muchos en este campo han decidido que no todo lo que se puede describir debe medirse; y d) pequeñas muestras, estudios intensivos, porque los psicólogos de la educación han aprendido que se aprenden cosas diferentes pero útiles de los estudios en profundidad basados en pocos informantes, más que de los estudios sobre muchos sujetos cuyos pensamientos apenas se conocen.

Los diseños experimentales con sus concomitantes inferencias estadísticas y los análisis correlacionales promovidos por Thorndike, se ven como menos útiles de lo que han sido. Es el efecto sistémico (entorno total) lo que a menudo necesita estudiarse. Muchas de las técnicas analíticas enseñadas a los psicólogos de la educación no se ocupaban de las relaciones recíprocas. Estaban diseñadas para el estudio de sólo unas cuantas variables. Mientras esto puede simplificar el análisis de la mayoría de las situaciones educativas, estos métodos pueden no ser adecuados para los procesos que ahora parece importante estudiar (consultar Salomon, 1991). La etnometodología, más que la bioestadística, se está convirtiendo en una fuente importante de nuevas ideas para los psicólogos de la educación que escojan trabajar en los entornos de la escuela sobre problemas educativos genuinos (consultar Behrens y Smith, 1996).

EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En función del trabajo de investigación sobre los problemas de la escuela o en los entornos de la escuela, los psicólogos de la educación han inventado o modificado conceptos y métodos que han sido de enorme utilidad a la psicología académica, en particular, y también a las ciencias sociales, en general. En Estados Unidos, las

contribuciones contemporáneas a la metodología asociadas a la psicología de la educación incluyen el metaanálisis, la teoría de la generalización, y el concepto de validez consiguiente, para nombrar sólo unas pocas. Las contribuciones contemporáneas a la psicología general incluyen la teoría de las múltiples inteligencias; los conceptos de cognición distribuida y aprendizaje situado con sus raíces, desde luego, en la teoría Vygotskyana; la teoría cognitiva asociada con la investigación básica sobre aprendizaje estratégico y metacognición; el perfeccionamiento de las formas de aprendizaje en cooperación; la elaboración del concepto de pensamientos ingenuos y la complejidad del cambio cognitivo; etc. (Berliner, 1992, 1993). Así, la mayoría de los psicólogos de la educación en Estados Unidos ya no se ven a sí mismos como simplemente el canal mediante el cual los métodos y conceptos de la psicología general se emplean para resolver problemas educativos seleccionados por un psicólogo de la educación. Hoy, sobre todo como consecuencia del trabajo basado en la escuela de la era post Sputnik, muchos psicólogos de la educación se ven como científicos sociales cuya misión es trabajar en colaboración con el profesorado sobre muchos de los problemas de la educación, tal como los definen los educadores en la práctica. En el albor del próximo siglo, la psicología de la educación parece prestar mucha más atención a los problemas de la práctica.

La descripción de Richard Snow (1981) sobre la psicología de la educación parece estar ganando. Este autor dijo: «Nuestro trabajo es psicologizar sobre los problemas y temas de la educación, y no sólo traer la psicología a la educación, como si fuésemos misioneros realizando el trabajo del Señor. Pensar que la tarea de los psicólogos de la educación es la psicologización de los problemas y temas de la educación difiere, de forma importante, concebirla como un medio para aplicar la psicología a

la educación o una forma de pasar conocimiento entre la educación y la psicología. La tarea de psicologización requiere que los psicólogos de la educación aporten sus considerables talentos, su rica perspectiva disciplinar, sus conceptos, métodos y hábitos mentales para interesarse por los problemas genuinos de los administradores, el profesorado, el alumnado, el currículum y la enseñanza, la formación docente, etc.». Como Snow apuntó, los intereses de la psicología de la educación residen en los problemas del ámbito de la educación».

Existe una diferencia sutil pero fundamental en la forma en que la psicología de la educación ha sido percibida tradicionalmente e incluso en la manera en que los psicólogos de la educación han pensado sobre ella. Esta perspectiva reconoce tanto la importancia de entender los problemas que se encuentran los individuos al intentar que la escuela tenga éxito, como la importancia de la perspectiva disciplinar. Esta forma de definir a la psicología de la educación proporciona dignidad al trabajo de los educadores. *Su trabajo, más que la disciplina de los psicólogos de la educación, se convierte en la base de cualquier estudio.* En el reconocimiento de la primacía de los problemas de la práctica viene implícito que los psicólogos de la educación tienen licencia para explorar con mayor profundidad las fuerzas sociales, morales, políticas y económicas que han ignorado durante más de la mitad del siglo, pero se reconoce ahora que afectan a los procesos psicológicos que prefieren explorar.

El siglo comenzó con la psicología de la educación como una ciencia dominante, la disciplina privilegiada de la investigación educativa. El siglo termina con otras ciencias sociales siendo privilegiadas; viéndose a la propia ciencia como sólo una entre muchas visiones de los procesos educativos, y no más privilegiada que ninguna de esas otras visiones. Mientras muchos psicólogos de la educación contemporáneos aceptan la pérdida de estatus de su campo

como la primera ciencia de la educación, muchos rechazan la afirmación de que las formas no científicas de estudiar la educación puedan proporcionar el mismo conocimiento fidedigno sobre los procesos educativos.

A pesar de los desafíos del pensamiento postmoderno y la teoría crítica, la psicología de la educación no desea dejar atrás las tradiciones científicas de las que ha emergido, aunque durante el pasado cuarto de siglo ha visto el campo profundamente transformado. Parece que la meta de la psicología de la educación, para su segundo siglo, es conocer a los educadores tal como son, en el contexto en el que trabajan, a través de las múltiples lentes proporcionadas ahora por la ciencia psicológica. Si tiene éxito, los psicólogos de la educación aumentarán su comprensión sobre los docentes y los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, el contexto social y el currículum, en los entornos escolares reales. Éste sería un logro no poco ambicioso.

RESUMEN Y PREDICCIONES SOBRE EL FUTURO

Las visiones presentadas sobre la investigación educativa en Estados Unidos deben parecerles confusas a los lectores de este artículo. Esto es porque son confusas. Por un lado, tenemos una comunidad educativa con energía, expansiva y en ampliación, que está más atenta que nunca a las necesidades del profesorado y el alumnado en las aulas. Por otra parte, tenemos un público general también con energía pero estrecho de miras y cada vez más receloso. Mientras la primera ha ganado confianza en su capacidad para influir en la experiencia educativa de los estudiantes de forma positiva, la segunda se inclina más y más a rechazar tanto a los investigadores como a los educadores profesionales, y miran al pasado en busca de consejos.

Muchas familias y los políticos que ellas eligen, han decidido dar primacía a la autoridad familiar sobre los hijos mientras desdeñan la potente contribución pedagógica de los investigadores y el profesorado. De este modo, mientras los investigadores del ámbito de la educación han proporcionado asesoría a algunas escuelas y a algunos docentes, su influencia suele ser sabotada por los que creen que es una amenaza para la autoridad religiosa o familiar. Muchos de estos ciudadanos creen que aprender consiste en memorizar hechos, y prefieren restringir el pensamiento a la resolución de problemas elegidos por los que detentan la autoridad. Estas estrechas limitaciones no dejan lugar a la realización de todo el potencial humano deseado por la mayoría de los miembros de la comunidad de investigadores. Los hallazgos de la investigación y la experiencia profesional están todos subsumidos por un pequeño, pero ruidoso y políticamente influyente, grupo de padres. Desde luego, se cree que permitir la realización del potencial del alumnado es una amenaza al propio tejido de la familia y a la propia sociedad (Berliner, 1997).

Algunos conceptos se han abierto camino en algunas aulas de Estados Unidos y se han institucionalizado: el valor del refuerzo positivo, la importancia del tiempo en el aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, las pruebas con referencia a la norma, son productos reales y en general no controvertidos de la investigación educativa, que han ayudado a cambiar el entorno escolar. Otras influencias de la investigación educativa pueden verse en muchas de las interesantes escuelas en las que el constructivismo se ha asentado. En estas escuelas a los niños se les da la oportunidad de aprender haciendo, de enseñar y disciplinarse unos a otros, a respetar y aprender de los que son diferentes a ellos, a explorar nuevos y viejos medios, a reconocer que todo el mundo

tiene algo que ofrecer. El profesorado, los directivos y las familias buscan lo mejor que la investigación y la teoría educativa tiene que ofrecer y la llevan a los estudiantes. Desafortunadamente, lo que se valora en un entorno se rechaza en muchos otros y, a medida que acaba el siglo, la investigación educativa en Estados Unidos ha sido marginada de la corriente principal de las prácticas escolares. Precisamente en el momento que estaba teniendo más sensibilidad por el mundo de la práctica.

Cuando escribíamos este artículo, nos sorprendieron las similitudes en la evolución de cada uno de los tres campos a los que nos hemos referido. Nos encontramos marcando los mismos mojonos tanto si examinábamos los métodos de investigación, la administración de la educación, o la psicología educativa. En cada uno de estos campos, y sospechamos que en el resto de las áreas de investigación educativa que no hemos estudiado, se ha producido un notable giro. Hemos visto el paradigma positivista, objetivista de la primera parte del siglo, evolucionando en su mayor parte hacia un paradigma interpretativo a medida que nos acercamos al milenio. Esto no significa que el positivismo (y sus correlativos métodos experimentales y análisis estadísticos) no estén representados en la investigación educativa de los Estados Unidos, sólo que ha perdido su posición privilegiada. Ahora tiene que competir con una variedad de perspectivas interpretativas y con la teoría crítica para llamar la atención de los investigadores del ámbito de la educación y los diseñadores de políticas.

La evolución de los campos que hemos descrito también han demostrado un cambio en la relación entre la teoría y la práctica en Estados Unidos. La distancia tradicional entre teóricos y prácticos se ha estrechado, aunque la distancia sea todavía grande. La primacía de la ciencia representada por investigadores como E. L. Thorndike en psicología de la educación ha sido arrinconada por los investigadores

que entran en las aulas y permanecen junto a ellas. Esto se ejemplifica en el programa de investigación de Ann Brown (1994b) y Magdalena Lampert (1990). Estas tendencias llevan a nuestras predicciones sobre el futuro de la investigación educativa en Estados Unidos.

Predecimos un estrechamiento de la separación entre investigación y práctica, en parte, tal como hemos argumentado anteriormente, debido a la ascendencia del paradigma cualitativo y la perspectiva de los teóricos críticos. Esperamos que esta tendencia se vea apoyada por un reconocimiento debido desde hace tiempo, de que la investigación al servicio de las escuelas debía ser como mínimo recompensada, por las instituciones académicas de Estados Unidos, del mismo modo que la publicada en la mayoría de las revistas de investigación. También prevemos que los métodos seguirán siendo plurales. No parece probable en el futuro la hegemonía de un método sobre los demás.

Sin embargo, irónicamente, también hemos de predecir una reducción en la cantidad global de investigación educativa en Estados Unidos. Por tres razones. En primer lugar, la lucha continua para equilibrar la balanza del presupuesto federal hace difícil pensar que se incremente el presupuesto para investigación básica en educación. En segundo lugar, los diferentes estados nunca han contribuido demasiado a la investigación básica y, todavía más, con la excepción de las empresas y las ciencias biológicas y físicas, su ayuda para la investigación en Estados Unidos está desapareciendo. Las humanidades y la educación se ven demasiado a menudo como partes necesarias pero caras y no productivas (p. e. no aportan ganancias) en las modernas universidades de investigación. De este modo, la Universidad de California, en Berkley, intentó cerrar su Facultad de Educación hace quince años y la resucitó sólo alineándola con investigación en ciencias y matemáticas. La Universidad

de Chicago, hogar de John Dewey y otros distinguidos líderes educativos a lo largo de los años, cerró su centro de formación de profesorado hace veinticinco años y ahora está en proceso de cerrar totalmente su departamento de educación.

Una última razón para la reducción de la investigación educativa se producirá por la reducción de puestos permanentes y a tiempo completo para el profesorado universitario en Estados Unidos. En los últimos veinticinco años se ha hecho patente una peligrosa tendencia, que sigue creciendo, que consiste en contratar profesorado a tiempo parcial. Estos puestos no permanentes reducen considerablemente el coste de la educación universitaria porque su coste es bajo y no tiene beneficios sociales. A veces llevan a las facultades de educación profesorado de enseñanza primaria y secundaria cualificado, con un gran conocimiento de la vida en las aulas, para garantizar la mayor relevancia de los cursos. Pero, al contrario del profesorado ordinario de la facultad, no se espera que el profesorado asociado realice investigación. Por lo que la actividad investigadora se reducirá en muchas universidades a medida que cambie la composición del personal, desde departamentos con personal fijo y orientado a la investigación, a los que contratan mucho profesorado asociado del que se espera más que transmita saber, que lo genere.

Al predecir el futuro es importante considerar otro factor. A la ciudadanía de Estados Unidos se le ha dicho de forma incesante que sus escuelas públicas no eran buenas y muchos, ahora, piden que se las abandone. Una de las alternativas propuestas sustituiría escuelas públicas por privadas, proporcionando a cada familia un vale de escaso valor monetario para utilizarlo en la educación de sus hijos como ellos quieran. Otro, ya puesto en marcha en muchos estados, permite la creación de escuelas públicas por contrato organizadas de forma independiente, liberadas de los supuestos constreñimientos de la burocracia.

Los que proponen estos planes dejarán al «libre mercado» determinar la calidad educativa que la gente quiere para sus hijos. En tal entorno, la libre búsqueda dará paso a la mercadotecnia, y la investigación educativa se convertirá en una propiedad, como la investigación de las compañías de tabaco o las farmacéuticas. El libre intercambio de ideas se verá así, severamente restringido, y la investigación que emerja será más susceptible de ser distorsionada para representar los intereses de los que pagan la investigación, más que de los estudiantes y las familias.

El futuro de la investigación educativa en Estados Unidos parece brillante, si consideramos la vitalidad de la comunidad de investigación, su crecimiento en las últimas décadas y su cosecha de aportaciones. Desafortunadamente, el futuro de la investigación educativa es mucho menos esperanzador cuando examinamos las fuerzas sociales que pugnan ahora en Estados Unidos. Las décadas venideras revelarán lo que pasa.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W.: «Teachers and texts: A political economy of class and gender relationships in education», in L. Weiss, (ed.), *Class, race and gender in American education*. Routledge y Kegan Paul, NY, 1986.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H.: *Education under siege*. Bergin y Garvey, NY, 1985.
- BARATZ, S. S. y BARATZ, S. C.: «Early childhood intervention: the social base of institutional racism», in YETMAN, N. R. (ed.), *Majority and minority: The dynamics of race and ethnicity in American life* (3.ª ed.), Allyn y Bacon, Boston, 1982.
- BEHRENS, J. T. y SMITH, M. L.: «Data and data analysis», in BERLINER, D. C. y CALFEE, R. C. (eds), *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989). Macmillan, New York, 1996.
- BERLINER, D. C.: «Educational psychology meets the Christian right: Differing views of children, schooling, teaching and learning», *Teachers College Record*, 98(3), 1997.
- «The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking», *Educational Psychologist*, 24, 1990, pp. 325-344.
- BERLINER, D. C. y BIDDLE, B. J.: *The manufactured crisis*. Reading, Addison-Wesley, MA, 1995.
- BERLINER, D. C.: «What's all the fuss about instructional time?», in BEN-PERETZ, M. B. y BROMME, R. (eds.), *The nature of time in schools*. Teachers College Press, New York, 1990.
- «Telling the stories of educational psychology», *Educational Psychologist*, 27, 1992, pp. 143-161.
 - «The Science of psychology and the practice of schooling: The one hundred year journey of educational psychology from interest, to disdain, to respect for practice», *Master lectures, 1992*. American Psychological Association, Washington, D. C., 1993.
- BROPHY, J. y GOOD, T. L.: «Teacher behavior and student achievement», in WIT-TROCK, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.), Macmillan, New York, 1986.
- BROWN, A. L.: «Design experiment: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom setting», *Journal of the learning sciences*, 2(2), 1992a, pp. 141-178.
- «The advancement of learning», *Educational Researcher* 23 (8), 1994a, pp. 4-12.
- CALLAHAN, R. E.: *The cult of efficiency*, University of Chicago Press, Chicago, 1962.
- *Cognition and Instruction Group at Vanderbilt*: «Anchored instruction and its relationship to situated cognition», *Educational Researcher*, 19 (6), 1990, pp. 2-10.

- «The jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program, description, and assessment data», *Educational Psychologist*, 27, 1992, pp. 29-315.
- CORNO, L.: «The best laid plans: modern conceptions of volition and educational research», *Educational Researcher*, 22 (2), 1993, pp. 14-22.
- COVINGTON, M. V.: *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge University Press, New York, 1992.
- CRONBACH, L. J. (With the assistance of K. SHAPIRO): *Designing evaluations of educational and social programs*. Jossey-Bass, San Francisco, 1982.
- CUBAN, L.: *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1940-1980*, Longman, NY, 1989.
- CULBERTSON, J. A.: «A century's quest for a knowledge base» in BOYAN, N. J. (ed.), *Handbook of research in educational administration: A project of the American Educational Research Association*. Longman, NY, 1988.
- DECORTE, E., GREER, B. & VERSHAPELL: in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 491-549). Macmillan, New York, 1996.
- DOYLE, W.: «Paradigms for research on teacher effectiveness», in SHULMAN, L. S. (ed.), *Review of research in education*, (Vol. 5, pp. 163-198). Peacock, Itaska, IL, 1978.
- DUNKIN, M. L. & BIDDLE, B. J.: *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974.
- ENGLISH, F. W.: *Educational Administration: the human science*. Collins, NY, 1992.
- ERICKSON, F.: «Qualitative methods in research on teaching», in WITTRICK, C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) Macmillan, New York, 1986.
- ERICKSON, K. A. (ed.): *The road to excellence*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, 1996.
- FISHER, C. W. & BERLINER, D. C. (eds.): *Perspectives on instructional time*. Longman, New York, 1985.
- FISHER, C. W., BERLINER, D. C.; FILBY, N. N.; MARLAVE, R.; CAHEN, L. S. & DISHAW, M. M.: «Teacher behaviors, academic learning time, and student achievement: an overview», in DENHAM, C. & LIEBERMAN, A. (eds.), *Time to learn*. United States Department of Education, National Institute of Education, Washington, D.C., 1980.
- FOSTER, W.: *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, Prometheus, NY, 1986.
- GAGE, N. L. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Macmillan, New York, 1963.
- «The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989», *Teachers College Record*, 91, 2, Winter, 1989, pp. 135-150.
- GARDNER, H.: *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books, New York, 1985.
- GREENFIELD, T. P.: «Theories about organizations: A new perspective and its implications for schools», in HUGHES, M. (ed.), *Administrative education: International challenges*, 1975, pp. 71-99, M. Hughes, London.
- HIEBERT, E. H. & RAFHAEL, T. E.: in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 550-602). Macmillan, New York, 1996.
- HILGARD, E. R.: «History of educational psychology», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 990-1.004). Macmillan, New York, 1996.
- LAMPERT, M.: «When the problem is no the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching», *American Educational Research Journal*, 27, 1990, pp. 29-63.
- LANGERMANN, R. C.: «Spencer Foundation», Chicago, I. L., 1996.

- LINN, M. C.; SONGER, N. B. & EYLON, B. S.: «Shifts and convergences in science learning and instruction», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 438-390). Macmillan, New York, 1996.
- MACLAREN, P.: «Critical pedagogy: Constructing and arch of social dreaming and a doorway to hope», *Journal of Education*, 173, 1, 1991, pp. 9-34.
- MINTZBERG, H.: *The nature of managerial work*. Harper & Row, NY, 1973.
- MORRIS, V. C.; CROWSON, R. L.; PORTER-GEHRIC, C. & HURWITZ, Jr., E.: *Principals in action: The reality of managing schools*. Charles E. Merrill, Columbus, OH, 1984.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION: *A nation at risk: The imperatives for educational reform*. United States Department of education, DC, 1983.
- OGBU, J.: «Class stratification, racial stratification and schooling», in WEWIS, L. (ed.), *Class, race and gender in American education*. State University of NY Press, NY, 1988.
- RESNICK, L. B.: «Instructional psychology», in ROSENZWEIG, M. R. and PORTER, L. W. (eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 32). Annual reviews, Palo Alto, CA, 1981.
- RICHARDSON, V. (ed.) (en preparación): *Handbook of research on teaching* (4th ed.). American Educational Research Association, Washington, D. C.
- SALOMON, G. (ed.): *Distributed cognitions*. Cambridge University Press, Cambridge, England, 1993.
- (eds.): «Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systematic approaches to educational research», *Educational Researcher*, 20 (6), 1993, pp. 10-18.
- SHAVELSON, R. J. and BERLINER, D. C.: «Erosion of the education infrastructure», *Educational Researcher*, 17 (1), 1988, pp. 9-12.
- SHULMAN, L. S. & QUINLAN, K. M.: «The comparative psychology of school subjects», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 399-422). Macmillan, New York, 1986.
- SHULMAN, L. S.: «Educational psychology returns to school», in KRAUT, A. G. (ed.), *G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 2), American Psychological Association, D. C., 1981.
- «Knowledge and teaching: foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57, 1987, pp. 1-22.
- «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective», in WITTROCK, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed). Macmillan, New York, 1986.
- SMITH, W. F. & ANDREWS, R. L.: *Instructional leadership: How principals make a difference*. American society for curriculum development, Alexandria, V. A., 1989.
- SNOW, R. E.; CORNO, L. & JACKSON, D.: «Individual differences in affective and cognitive functions», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310), Macmillan, New York, 1996.
- SNOW, R. E.: «On the future of educational psychology», *Newsletter for educational Psychologists*. (Division 15, American Psychological Association), 5 (1), 1981, p. 1.
- SPENCER, D. A.: *Lives of Contemporary Women Teachers*, Longman, NY, 198-.
- TAYLOR, F.: *The principles of scientific management*, Harper & Row, NY, 1911.
- TRAVERS, R. M. W. (ed.): *Second handbook of research on teaching*, Macmillan, New York, 1973.
- TYACK, D. & CUBAN, L.: *Tinkering toward Utopia: A century of school reform*. Cambridge, Harvard University Press, MA, 1995.

- TYACK, D.: «"Restructuring" in historical perspective: tinkering toward Utopia», *Teachers College Records*, 92, 2, Winther, 1990, pp. 170-191.
- WINEBURGG, S. C.: «The psychology of learning and the teaching of history», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 423-437), Macmillan, New York, 1996.
- WITTROCK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), Macmillan, New York, 1986.
- WOLCOTT, H. F.: *The man in the principal's office: an ethnography*, Holt, Rinehart & Winston, NY, 1973.

GLOSARIO

Distritos escolares. En Estados Unidos el sistema educativo está casi totalmente descentralizado. Cada uno de sus 50 estados tiene su Departamento de Educación que ejerce su autoridad sobre los distritos escolares. El número de distritos en cada estado varía enormemente. Por ejemplo, la ciudad de Nueva York, con unos ocho millones de habitantes, actúa como un sólo distrito. Sin embargo, la ciudad de Phoenix, con menos de tres millones de habitantes, está dividida en veinticuatro distritos. Cada distrito escolar recibe fondos del estado, pero éstos son complementados por los recaudados en cada distrito sobre la base del valor de la propiedad que existe dentro de sus límites. Esto da como resultado una autonomía e independencia de los distritos dentro de las regulaciones que determina el Departamento de Educación de cada estado, así como también grandes desigualdades en los recursos con que cuenta el distrito.

Escuelas por contrato (charter schools). La desconfianza hacia la escuela pública que se ha venido fomentando durante los últimos quince años desde el gobierno, ha

generado varias ideas diseñadas para acabar con la escuela pública. Una de ellas es la de dotar de fondos a organizaciones o individuos que deseen organizar una escuela independiente del distrito escolar que le corresponde. Estas escuelas quedan libres de las exigencias de la burocracia y los sindicatos (ambos identificados como fuentes de problemas por distintas organizaciones), aunque continúan bajo la autoridad del estado. Varios estados están experimentando con esta idea que, aún sin estar claramente definida, va ganando el respaldo popular a través del país.

Vales escolares (school voucher). El vale escolar es otra de las ideas generadas por quienes quieren acabar con la escuela pública. Los vales representan cierta cantidad de fondos que permiten al niño asistir a una escuela diferente de la que tiene asignada. En algunos estados los estudiantes pueden elegir no sólo entre las escuelas públicas sino también entre las privadas que estén dispuestas a aceptarlos. La cantidad que representa el vale varía de un estado a otro. En algunos casos es equivalente al costo por estudiante que calcula el estado, en otros es una cifra arbitraria asignada por la legislación aprobada con este fin. Esta idea no ha llegado a ganar todavía la aceptación popular, pero está siendo adoptada en varios lugares.

Educación bilingüe. Al final de los años sesenta, el Congreso de Estados Unidos aprobó legislación para ofrecer educación bilingüe a los niños de hogares en los que el inglés no era el idioma vernáculo con el fin de mejorar su rendimiento académico. La mayor parte de los beneficiarios de esta legislación han sido hispanohablantes, pero los servicios no están limitados a esta población. A pesar de lo que sugiere el nombre, la puesta en práctica de este programa no consiste en la enseñanza en dos leguas, pues la educación realmente bilingüe es la excepción. La mayor parte de estos programas usan los fondos destinados para intensificar la enseñanza en in-

glés. La lengua vernácula, si se ofrece, se utiliza como puente con el inglés. Aunque sólo una minoría de estudiantes se pueden beneficiar de este programa, ha sido un importante foco de conflictos a través de los años.

Headstart. Este programa, también fruto del fermento político y liberal de los años sesenta, está dedicado educación de niños pobres en edad preescolar con el fin

de prepararlos para el ambiente escolar. Los fondos llegan al estado principalmente del Gobierno Federal. El éxito de este programa ha sido documentado a través de varios estudios extensos y rigurosos que han verificado resultados positivos para los participantes al cabo de muchos años. A pesar de su éxito, *Headstart*, sólo alcanza a un pequeño porcentaje de la población a la que va destinado.