



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA POSTMODERNA

ANDY HARGREAVES (*)

PENSANDO SOBRE EL MILENIO

Nos acercamos a un nuevo milenio. A pesar de la arbitrariedad histórica de los orígenes del calendario contemporáneo, la cuenta atrás hacia un nuevo siglo trae una embriagadora abundancia de referencias sobre el milenio. El presidente de Estados Unidos, Bill Clinton, en su discurso de toma de posesión de la presidencia en enero de 1997, habló de construir un puente hacia el siglo XXI. Philip Schlechty (1990) escribió un influyente libro sobre la escolaridad en el siglo XXI (*Schooling for the Twenty First Century*) para el que Bill Clinton escribió el prólogo. En él afirmaba que la escuela del siglo XXI produciría «trabajadores del conocimiento», con el alumnado realizando «tareas de conocimiento». En Inglaterra, *La National Commission on Education (1993)* escribió un informe (*Learning to Succeed*) que hablaba de forma estimulante y motivadora sobre el profesorado del «siglo veintiuno». El discurso sobre el siglo veintiuno también impregna el lenguaje político y los pronunciamientos gubernamentales de otros muchos países. En todas partes existe la sensación de que la escolaridad y la sociedad están cambiando

profundamente y que cambiarán o deberían cambiar todavía de forma más profunda en el próximo siglo.

Sin embargo en el ámbito de la educación algunos autores, en especial los historiadores, están menos convencidos de estos cambios. El historiador británico de la educación, Gary McCulloch, (en prensa) por ejemplo, expresa serias dudas sobre la mayor parte del pensamiento que sobre el milenio tiene lugar en el discurso contemporáneo sobre la educación.

Una metáfora de cambio potente y poderosa late en la idea de pasar a una nueva página para encontrar las nuevas necesidades del siglo veintiuno, y es atractivo creer en la idea de desarrollo de un anteproyecto razonable y amplio que servirá para este propósito. El impacto transformador de las nuevas tecnologías y la imagen de la aurora de una nueva época «postmoderna» tiende a subrayar firmemente estas posibilidades para el futuro en un sentido que las hace aparecer como ilimitadas. Tales imágenes pueden utilizarse de forma constructiva para desarrollar visiones coherentes e inspiradoras para una reforma radical y holística. Al mismo tiempo, sin embargo, sufren un problema característico. En primer lugar, tienden a idealizar el futuro, a construir castillos en

(*) International Centre for Educational Change. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. Canadá.

el aire que contrastan vivamente con los inabordable dilemas del imperfecto presente. Generan un discurso casi utópico que produce grandes expectativas de cambio radical y fundamental. Parece más bien que esta tendencia puede convertirse en desencanto y alienación si se fracasa en llevar a cabo la reforma o en beneficiarse de ella. En segundo lugar, tienden a no tomar en consideración o a ignorar las continuidades heredadas del pasado, «telescopean» el pasado para dibujar conclusiones simples y globales de los problemas particulares que necesitan resolverse. En ambos sentidos sirven como mecanismos de mercado para promover nuevas posibilidades de educación en un nuevo siglo, diseñado para atraer la atención de los consumidores que crecen cansados de los viejos productos que ya les son familiares.

McCulloch ha señalado (consultar también Popkewitz, 1986) que la bibliografía sobre el cambio educativo y social en el siglo veintiuno, con sus descripciones o alusiones a la postindustrialización permite, desde luego, un exceso eufórico. Habla de nueva economía, formas más dinámicas de trabajo y producción, aproximaciones más autoconscientes y autorreflexivas para elegir los estilos de vida, mayor representación de las mujeres en parcelas de poder y sobre todo del «triumfo del individuo». A quienes expresan dudas sobre los beneficios demostrables de esta nueva era, rápidamente se le rechaza como meros «agoreros» (Naisbitt & Aberdene, 1990). McCulloch tiene razón al decir que existen otros escenarios del siglo veintiuno además de los heroicos y optimistas y hay que suponer que han de reconocerse y comprometerse con ellos.

En 1996, me pidieron en Australia que trabajase durante un día con 300 directores y vicedirectores de secundaria. Una buena parte de ellos había trabajado en pequeños grupos durante el año anterior (ayudados por un «experto» futurista), para desarrollar una visión mejorada de las escuelas en el año 2020. Como hice un viaje de siete ho-

ras de tren para ir a trabajar con ellos, leí la versión final de esta visión. Su lectura me intrigó y me preocupó. El documento daba rienda suelta a una exaltada y entusiasta celebración sobre el pronosticado final de la escolaridad y la enseñanza tal como la conocemos, en el próximo siglo, en favor de procesos superiores y estructuras de ayuda para aprendizajes positivos y dinámicos. Las organizaciones educativas ya no se llamarían escuelas sino centros de aprendizaje. A los profesores se les llamaría facilitadores. La tecnología electrónica permitiría que el aprendizaje fuese distribuido «justo-a-tiempo» mediante formas adaptadas para responder a las necesidades individuales. Bases de datos electrónicas y realidad virtual ampliarían, profundizarían y avivarían la naturaleza del aprendizaje. Un aprendizaje considerable podría realizarse en casa, pero el centro de aprendizaje ofrecería preparación por parte de los «facilitadores» además de oportunidades para conectarse con los compañeros. Los niños se organizarían en función de su edad de aprendizaje más que por la cronológica, y el aprendizaje estaría disponible para todos a lo largo de toda la vida, adquiriéndose a través de créditos de educación o aprendizaje (en la forma de una «Edutarjeta») que tuviese en cuenta las necesidades de aprendizaje a largo plazo.

Cuando llegué, un día antes del encuentro, me encontré con los organizadores y se notaba que yo no era el único que se sintió incómodo con la excesivamente heroica calidad de la declaración. También se sentían así muchos de los directores de escuelas del Estado que habían decidido no participar en su proceso de desarrollo. Por la noche, mientras estaba sentado en la habitación del hotel, me devanaba los sesos sobre cómo enfrentarme críticamente con la visión elaborada por la asociación, con el espíritu alentador de un «amigo crítico» en vez de responder con rechazo o incluso de forma ofensiva a un documento en el que muchos educadores con larga experiencia habían invertido considerable esfuerzo y no poca energía.

En las primeras horas de la mañana la solución que pensé fue comenzar el día con ese grupo, transmitiendo un imaginario telenoticias para el año 2020. Dado que el informe de su propia visión había presentado una utopía o «sociedad ideal» como una realidad, mi collage de noticias, frenéticamente escrito, presentó una imagen contraria de tragedia social y educativa. Debido a que el contexto era australiano, las noticias específicas que inventé no resultarán culturalmente familiares a muchos lectores españoles, así que no las describiré en detalle. Los temas de los que hablé fueron:

- La escasez de recursos alimenticios (en este caso pescado) han llevado a cortar las relaciones con países que hasta ahora eran estrechos colaboradores comerciales. Esto a su vez da lugar a cuestiones relativas a la conexión de la educación de forma pragmática y utilitaria a metas económicas y comerciales a corto plazo que pueden desestabilizarse fácilmente por desarrollos políticos imprevistos.

- Un sistema educativo privatizado haciéndose cada vez más vulnerable al control comercial (en este caso por una empresa dedicada al ocio), en la que las imágenes visuales entretenidas se tendrán más en cuenta que la calidad del contenido en el aprendizaje de los niños.

- La capitalización de la diversidad étnica por el consumismo y la comercialización. De este modo, los héroes deportivos de las minorías culturales que en principio modelan la movilidad y el logro social se convierten en patrocinadores de un estilo de gurús para productos de diseñadores de moda.

- Las injusticias que conlleva la elección a la carta de los centros y el sistema de cheque escolar en educación, hace que las familias que han sufrido desempleo intergeneracional y pobreza no tengan las estrategias o recursos culturales para elegir de forma acertada.

- La trivialización de la historia y la cultura como se evidencia en la clausura

de museos convencionales junto con la apertura de centros de patrimonio cultural de realidad virtual y la creciente sustitución de conciertos para orquesta por multitudinarios y populares musicales.

- La explosión del plagio a través del correo electrónico e Internet, debido a que los estudiantes quieren mejorar sus logros y el atractivo de sus portafolios para competir de forma más efectiva por las escasas oportunidades de empleo en una economía beligerante.

La sociedad postmoderna o postindustrial no presagia futuros que sean inevitables, mucho menos que tengan la garantía de ser beneficiosos o deseables. En relación al crecimiento de las nuevas tecnologías en la educación, por ejemplo, Neil Postman (1996, p. 192) observa que «todo cambio tecnológico es un pacto fáustico. A cada ventaja ofrecida por cada tecnología, siempre le corresponde una desventaja». Además, «las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca se distribuyen de forma equitativa entre la población. Esto significa que cada nueva tecnología beneficia a unos y perjudica a otros». Lo mismo puede decirse en general para las perspectivas sobre el siglo veintiuno.

POSTMODERNISMO O POSTMODERNIDAD

Junto a la euforia *económica* por la globalización y la postindustrialización que aparece en numerosa bibliografía empresarial, en la bibliografía educativa orientada hacia el futuro y en los documentos políticos derivados de ella, se ofrecen celebraciones igualmente optimistas sobre el cambio *cultural* que el pensamiento postmoderno parece anunciar para el nuevo siglo. Este tipo de celebración cultural es característico de lo que ha venido a conocerse como postmodernidad. En mi libro *Changing Tea-*

chers, *Changing Times*, (Hargreaves, 1994, p. 38) ¹, defino el postmodernismo de la forma siguiente:

La postmodernidad es un fenómeno estético, cultural e intelectual. Engloba un conjunto particular de estilos, prácticas y formas culturales en el arte, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y amplía el discurso intelectual, a modo de pastiche, collage, deconstrucción, ausencia de linealidad, mezcla de períodos y estilos, etc.

Las teorías de la postmodernidad seducen a los lectores hacia un nuevo y en muchas formas peligroso tipo de relativismo. Éste no es el mismo relativismo sociológico y filosófico presente en el pensamiento educativo y social de finales de los años sesenta y principios de los setenta. Entonces se argumentaba que los significados que la gente atribuía a una situación, organización o suceso, variaban de forma subjetiva según la posición en la que se encontraba cada individuo, sus intereses en relación a él y su experiencia vital. Los estudiantes percibían las clases de forma diferente a los docentes. Los enseñantes trataban a los estudiante de clase trabajadora de forma diferente que a los de clase media a los que atribuían características diferentes. Los significados y las acciones eran configuradas por el contexto en el que la gente vivía y trabajaba o por su biografía. Organizaciones tales como la escuela contenían realmente realidades múltiples, percibidas de formas diferentes por el profesorado, el alumnado, los directivos y las familias.

Sin embargo, estos significados diferentes no se consideraban como irreconciliables. Siguiendo el trabajo clásico de Weber (1968) sobre la *verstehen* y las discusiones fenomenológicas de Schutz (1973) sobre la intersubjetividad, se concebían los significados como algo a compartir por los individuos, susceptible de fraguar o negociar perspectivas comunes. Mediante

el lenguaje, podíamos comunicar nuestros significados y acceder a los de los otros. El lenguaje y la comunicación, en especial, como argumentaba Habermas (1973), si no estaban limitados por las diferencias de poder, podían utilizarse para crear un discurso que uniese a la gente. En un mundo en el que las experiencias presentes y las historias de vida pasada parecen dividirnos, el lenguaje y el discurso podían en última instancia, acercarnos, creando comprensión y sentido de comunidad y haciendo posible avanzar los ideales de justicia y democracia.

En las teorías relativistas del postmodernismo, sin embargo, no se considera que el lenguaje sea capaz de unirnos y de crear sentido de comunidad. Más bien nos divide y nos condena a un mundo cacofónico en el que todas las voces son diferentes y ninguna es, en términos racionales, más válida que la otra. En el postmodernismo, el lenguaje no nos conecta, nos constituye. Y nos constituye a todos nosotros de manera diferente. De este modo, los postmodernos se fascinan con las irreconciliables y diversidades de color, cultura, género, preferencias sexuales, necesidades especiales, personalidades múltiples, etc. y con los discursos respectivos a través de los que cada una de estas identidades se constituye. En la teoría postmoderna, no es el lenguaje el que crea a los sujetos humanos, sino que es el discurso el que constituye a los sujetos y las identidades. En todo esto, las realidades materiales de renta, riqueza, ocupación, oportunidades y clase, que estructuran la vida de los individuos de forma diferente y afectan de forma significativa su experiencia educativa y lo que obtienen o no obtienen de ella, quedan en un segundo plano o se niegan. Como también se niega la posibilidad de que exista un lenguaje compartido, un punto de vista o posición racional a través

(1) A. HARGREAVES (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata. (N. de la T.)

de los cuales estas realidades materiales u estructurales puedan describirse. Esto es así porque no existen discursos privilegiados y son sólo aquellos que han sido previamente silenciados y ahora han de ser escuchados, a los que hay que dar credibilidad (Maxey, 1991; Cherryholmes, 1988; Rorty, 1982). Una de las críticas más soberanas de esta epistemología postmoderna ha sido realizada por John O'Neill.

Se nos pide que creamos que ahora los seres humanos están separados por género y raza –aunque no se habla de clase–, que no puede existir conocimiento, política o moralidad universal. Estas ideas no han crecido entre las masas derrotadas por las esperanzas vacías de nuestra especie. No son las masas las que han enfermado de injusticia y explotación las que oprimen sus vidas, debilitan sus familias, matan de hambre a sus hijos, asesinan y los aterrorizan cada hora del día y la noche en cada rincón del mundo. No, no es esta gente la que ha abandonado el idealismo, el universalismo, la verdad y la justicia. Son los que ya han disfrutado de esas cosas los que las denuncian en nombre de los otros. Las dos partes, desde luego, nunca se encuentran. Cada una permanece en la otra parte del gran muro de las clases sobre el que parpadean las imágenes de la cultura de masas, en una parte, y la de la cultura profesional y de élite, en la otra.. Los que pertenecen a la élite se han convencido que la pared es de cultura más que de posesiones. Esta idea atrae a la élite cultural ya que lo que ellos poseen –y también lo que no poseen– es sobre todo capital de tipo simbólico, en especial lenguaje y práctica profesional. (O'Neill, 1995, pp. 1-2).

Cuando fui a visitar a mi madre en Inglaterra, me quedé en su pequeño apartamento de la Seguridad Social, y cuando me explicó que la municipalidad no le arreglaba la puerta principal que estaba rota, y que la permitía poder mantener el calor del piso, porque tenía muy pocos recursos (resultado de las políticas thatcheristas), y

porque creían que «si le ponían una nueva a ella todo el mundo querría una», mi madre no estaría experimentando un problema de lengua, signos o discurso. Para ella, no contar con una puerta nueva no es esencialmente un problema de discurso, es un problema económico, material y de clase, resultado de políticas que perpetúan e intensifican las diferencias de clase.

Las trascendentes realidades de la era postmoderna no son los debates sobre la lengua o el discurso que preocupan a complacientes intelectuales universitarios, sino los cambios sustanciales en el trabajo, la pobreza, la seguridad económica, la política, las opciones de vida individuales y la cultura cotidiana que afecta a mucha gente en todo el mundo. Estos cambios son menos tratados por el postmodernismo como un tema de estilo, expresión y pensamiento, que por la postmodernidad que los considera una condición social básica. Esta condición se basa en patrones particulares de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. La condición de la postmodernidad es en muchos sentidos responsable de las ideas e imágenes del postmodernismo que mucha gente siente (Harvey, 1989; Turner, 1990). Por ejemplo, la complejidad e incertidumbre que sienten y a veces celebran en exceso los teóricos del postmodernismo son el producto de unos desarrollos sociales específicos. Éstos incluyen los excesos de información incoherente y algunas veces contradictoria, resultado de la facilidad y la rapidez de la difusión posibilitada por las nuevas tecnologías; un mayor contacto entre los sistemas de valores morales y espirituales debido a la globalización de los viajes, la emigración y la comunicación; y las crisis manufacturadas que surgen del deseo de los gobiernos que intentan fragmentar a los ciudadanos, desestabilizar la confianza de la gente en el estado de bienestar, manteniendo «flexible» la fuerza de trabajo y asegurando que todos permanezcan en desequilibrio (Giddens, 1995; Berliner &

Biddle, 1996). Son más las realidades económicas, políticas y culturales postmodernas que las sensibilidades intelectuales del postmodernismo las que tienen implicaciones más significativas en el cambio educativo contemporáneo y en cómo podemos entenderlo e incluso configurarlo.

La pasada década ha sido testigo de esfuerzos monumentales para llevar a cabo una significativa reforma educativa en muchos países de Occidente y de otros lugares. Aunque no esté todavía claro hasta dónde y con qué profundidad estos cambios han impregnado las prácticas básicas de enseñanza y aprendizaje en el aula, la global reestructuración educativa no tiene precedentes (con clases organizadas por edades, donde se enseña de forma separada en clases aisladas y expuestas a un currículo estándar) al final del siglo pasado, y desde la generalización del sistema de asignaturas de la escuela secundaria en las primeras décadas del siglo veinte (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). Hoy, la tendencia hacia unas escuelas gestionadas de forma más local o autogestionadas se ha presentado como irresistible (Caldwell & Spinks, 1992). En todas partes se están reconstruyendo currículos nacionales con gran detalle, y a veces en forma de amplios marcos de referencia (Goodson, 1995). Los requerimientos curriculares se definen menos en términos del contenido a cubrir y tiempo a dedicar al contenido, que en términos de estándares, metas o resultados a alcanzar (Campbell & Neill, 1994). En las clases, la evaluación del alumnado se hace más intensa, continua y «auténtica», mientras que en el sistema las pruebas estandarizadas no sólo persisten sino que todavía se siguen ampliando (Earl & LeMehieu, 1997). Y todos estos cambios están afectando al trabajo del profesorado que se está convirtiendo en una tarea más profesional y compleja en algunos aspectos, pero menos profesional en otros (Hargreaves & Goodson, 1996).

Estos significativos cambios educativos se han precipitado debido a los giros fun-

damentales en el tejido social, económico y político de muchas sociedades. La competitividad global y la extendida influencia y circulación del capital financiero internacional está reduciendo el apoyo del Estado (y la presión de los impuestos que conlleva) en el bienestar social en general y la educación pública en particular. Los sistemas educativos están funcionando cada día más según las líneas del mercado, a las familias se las ha reinventado como «clientelas» o «clientes», el listado de resultados se publica para que las escuelas puedan compararse unas a otras, y las escuelas (y sus directivos) se dedican de forma creciente a tomar conciencia de su imagen y a dar una buena impresión en la gestión para poder competir de forma eficaz por los «clientes» y así continuar existiendo. De manera general, la globalización de la información y la diversión, junto con la reestructuración internacional, crea grandes incertidumbres morales (ya que las ideas, la información y el sistema de creencias se sitúa en un contexto más amplio), incertidumbre científica (ya que el conocimiento se invalida con una celeridad nunca vista), cambios en la comprensión de tiempo-espacio (ya que el flujo de información se acelera), se intensifica la conciencia de imagen (por la influencia de las tecnologías cada vez más visuales y la competencia del mercado) y surgen impulsos para reinventar las ideas de comunidad y de identidad nacional (lo que también sucede a través de la educación) como formas de contrarrestar estas influencias globalizadoras.

En muchos aspectos, quizás ya estamos entrando en una nueva era social, en una era de globalización, en «un proceso social en el que los límites geográficos en las organizaciones sociales y culturales retroceden y en el que la gente es cada vez más consciente de que están retrocediendo» (Waters, 1995, p. 3). La era globalizada que hemos definido como postmoderna se distingue por dos características. En primer lugar es un orden económico que muestra

cada vez menos atención a las fronteras nacionales y que amenaza de forma creciente la integridad del Estado y de todas sus políticas sociales. En segundo lugar es la extensión multiplicada de nuevas tecnologías y de sus efectos de largo alcance en las formas de aprender, la consciencia de la imagen, la comunicación instantánea, la aniquilación del espacio y el tiempo, y los patrones radicalmente diferentes de organización y de coordinación entre organizaciones.

Son estos dos cambios fundamentales en la organización económica y en la tecnología de la información los que, me parece, marcan la impronta de nuestro tiempo como un período social y educativamente distinto. McCulloch y otros pueden acertar al advertirnos sobre el exceso de optimismo a través del cual algunos pensadores influyentes interpretan estos tiempos postmodernos, en especial los escritores mercenarios al servicio de las grandes empresas cuyo consejo se puede comprar en las librerías de la mayoría de los aeropuertos. También habría que tener cautela con los teóricos sociales o los comentaristas cuya disposición hacia el milenio es melancólica y que creen que la era postmoderna y la reforma educativa que se lleva a cabo sólo puede acabar en lágrimas (Robertson, 1996; Smyth, 1993). La fascinación por el cambio tampoco nos debe llevar a dejar de lado los puntos de continuidad con el pasado, por ejemplo, con las formas en las que los cambios tecnológicos anteriores distorsionaron y reestructuraron la vida cotidiana, o la continuidad con antiguos y resistentes patrones educativos y de desigualdad social. Hirst y Thompson (1995) llegan más lejos al argumentar que la tesis de la globalización ha sido muy exagerada y que los Estados están menos indefensos frente a la reestructuración económica mundial de lo que muchos escritores afirman. Hacen notar que las economías capitalistas han trascendido las fronteras nacionales desde

hace décadas y que la globalización simplemente lleva estas tendencias más lejos. Giddens (1990), de forma similar, afirma que no estamos viviendo en una era postmoderna que rompe con su moderna predecesora, sino que estamos experimentando el movimiento de la postmodernidad en una nueva fase de modernidad «alta» o «tardía» (aunque parece, sobre todo, que está jugando con las palabras más que analizando el fenómeno).

Además de este énfasis respecto de la continuidad en el cambio, los historiadores de la educación han señalado que desde 1920, la «gramática escolar» básica, en términos de sus prácticas esenciales, aprendizaje y organización de los estudiantes, no se ha visto afectada por las diferentes olas de cambio social y reforma educativa (Tyack & Tobin, 1994). Además, más allá de un relativamente pequeño número de contextos anglófonos, los efectos educativos de la globalización todavía tienen que ser demostrados no sólo históricamente, sino también a través de suficientes entornos geográficos diferentes, para poder adherirse a esa tesis (Wells et al., en prensa).

Así, existen amplias razones para el escepticismo sobre la naturaleza de los tiempos que vivimos y sus implicaciones en la educación. Sin embargo, a pesar de todas las dudas, la existencia de un masivo mercantilismo de la escolaridad, junto al impacto de las nuevas tecnologías, apunta de forma decisiva hacia una nueva era en la educación y a su reestructuración. Lo que una actitud escéptica apropiada puede hacer en este contexto es profundizar en la comprensión sobre estos tiempos, sus promesas y amenazas. Al mismo tiempo, es importante documentar los efectos de la reforma social y educativa en la experiencia cotidiana del profesorado y el alumnado en los centros. Por tanto, quiero sugerir que el desafío de la investigación educativa en la era postmoderna es conectar las narrativas localizadas de los estudiantes, los docentes y las familias en sus propias

escuelas, a la imagen más amplia o a las grandes narrativas del cambio social y educativo que tienen lugar «ahí afuera», más allá de las paredes de la clase, y estudiar cómo afectan de forma directa a sus vidas, tras ellas. Cómo ha de llevarse a cabo esta investigación y cómo difundirla es en sí mismo un importante tema de discusión, aunque no me voy a referir a él ahora (Hargreaves, 1996). Por el contrario, quiero concentrarme en las agendas de investigación básicas que, desde mi punto de vista, deberían ser prioritarias en la era postmoderna.

UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN PARA LA ERA POSTMODERNA

ÉXITO, SELECCIÓN Y EQUIDAD

Sea lo que sea lo que las escuelas deban hacer, lo que sí es cierto es que tendrían que estar al servicio de los estudiantes. Justamente, existe una encendida discusión sobre cómo las escuelas deberían servir a los estudiantes y con qué finalidades (Brouillette, 1996). Pero parece difícil no estar de acuerdo en que las escuelas deberían ser valoradas en primer lugar por lo bien que atienden a los estudiantes.

Históricamente, las escuelas han clasificado y seleccionado a los estudiantes a través de diferentes canales educativos (para prepararlos para diferentes destinos ocupacionales). De forma clara, esta selección se ha basado en los méritos, los resultados o habilidades, pero en realidad las escuelas también han clasificado a los estudiantes por clase social, raza, género y otros tipos de incapacidades. Muchos de estos mecanismos de distribución han sido institucionalmente explícitos, y, de este modo, sus efectos han sido relativamente fáciles de observar. Los estudiantes han sido clasificados para centros académicos o de formación profesional, o para niveles

altos y bajos en las escuelas. En las clases, especialmente con los más pequeños, la clasificación ha sido más sutil, dividiendo a los estudiantes en grupos basados en la capacidad, o por ejemplo utilizando con ellos un currículum o un estilo de enseñanza que captase con más facilidad a alumnos de algunos bagajes etnoculturales que otros. Pero incluso aquí, la diferenciación ha tenido lugar según concepciones bastante estrechas de capacidad (como la matemática y la lingüística) y comportamiento (la sumisión). De este modo, el proceso de clasificación y selección ha sido construido más como una escalera, con los niños subiendo más y más peldaños hasta que al fallar en un curso, un examen o una prueba estandarizada, se rompe uno de los peldaños, y ya no puede alcanzar el resto.

En el cambiante sistema educativo del mundo postmoderno, la clasificación y la selección tiene lugar no tanto poniendo a los niños en una escalera vertical de movilidad, como mediante su emplazamiento en una compleja parrilla de identidad y oportunidades. En los tiempos postmodernos, la selección educativa no consiste tanto en alcanzar el propio nivel como en encontrar el propio lugar. En muchos sitios, en los que la agrupación por habilidades en la clase todavía existe, éste se alcanza no por la selección rígida entre escuelas o grupos homogéneos, sino a través de las complejas sendas definidas por las habilidades y logros en cada una de las asignaturas. Abraham (1995), por ejemplo, ha esbozado la compleja naturaleza de la agrupación por capacidades en las diferentes materias en una escuela comprensiva inglesa, y las formas en las que se distribuye a los estudiantes por asignaturas y estatus. En este estudio, la polarización entre estudiantes es menos radical que en los sistemas de clasificación grupal más rígidos. La escuela no se divide entre grupos pro y anti escuela claramente definidos sino que se fractura en un complejo mosaico de subculturas juveniles, cada una de

ellas con su particular estilo. Sin embargo, detrás o quizás incluso a causa de esta complejidad, todavía tiene lugar una sistemática y estructurada polarización de estudiantes por clase y género. Es como el mes de febrero en Canadá. Se sabe que siempre será muy frío; pero es más difícil determinar cuánto frío hará un determinado día o en un determinado lugar.

Las geografías postmodernas de la escolaridad distribuyen a los estudiantes y sus oportunidades en forma más compleja que antes. No sólo la clasificación grupal se realiza de forma diferente, sino que en los centros, las claras distinciones entre las trayectorias académicas y profesionales se están reemplazando por mecanismos de selección que consideran a las familias como consumidoras, en un sistema más y más organizado en torno a los principios de la competitividad de mercado y la toma racional de decisiones (Kenway, Bigum & Fitzclarence, 1993).

Estos patrones postmodernos de selección y distribución educativa se han hecho incluso más complejos con la aparición de nuevas y elaboradas tecnologías de evaluación de alumnos (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). La evaluación que solía basarse en exámenes escritos o pruebas de papel y lápiz y que sólo se basaba en juicios sobre una gama restringida de las «inteligencias» del alumno, ahora se complementa con valoraciones continuas, «auténticas», basadas en situaciones reales o en exposiciones, a veces interactivas, a menudo recogidas en portafolios, y con frecuencia involucrando a los estudiantes en la evaluación de su propio progreso a medida que avanzan en el curso. Estas prácticas de evaluación más elaboradas también intentan aprehender una más amplia gama de las «inteligencias» de los estudiantes. Ampliando lo que se entiende como logro y rompiendo el velo del secreto de cómo se realizan los juicios sobre él, se ve a menudo como una forma de fortalecer a los estudiantes, especialmente a los que han

tenido más dificultad es con las formas convencionales de escolaridad y evaluación. Al mismo tiempo, los registros continuos del progreso de los estudios de los alumnos, con su implicación y la de las familias, en múltiples recorridos de estudio, se pueden utilizar no sólo para mantener a los estudiantes activamente implicados en su propio progreso (y por tanto comprometiéndolos en mantener sus esfuerzos para alcanzar el éxito), sino también para «enfriar» a los estudiantes que están teniendo dificultades con sus estudios, rebajando sus expectativas y teniendo que asumir por sí mismos momento-a-momento, fragmento-a-fragmento, la naturaleza y la extensión de su fracaso. Bajo estas circunstancias, los procesos de evaluación continua, que incluyen la implicación del estudiante, pueden equivaler a elaborados sistemas de difusión en los que las malas noticias se gestionan y se dan a conocer de forma gradual y delicada para aliviar las dolorosas realidades a las que sus receptores tienen que enfrentarse. Como en medicina, en educación, la muerte trágica o el fracaso se suele gestionar ahora a través de un proceso terapéutico de revelación dosificada más que mediante el anuncio repentino e inesperado de los resultados de las pruebas de «vida o muerte» (James, 1993).

De este modo, una pregunta clave de investigación para los educadores en la era postmoderna es:

¿De qué maneras las geografías de la selección social y educativa y las oportunidades están cambiando, qué nuevas formas de agrupar y distribuir a los estudiantes y qué nuevas tecnologías se están utilizando para evaluar, supervisar y canalizar su progreso? ¿Qué impacto tienen estas postmodernas geografías de selección educativa en las oportunidades y resultados de los estudiantes de diferentes clases sociales, diferente género, y diferentes bagajes etnoculturales?

IDENTIDAD INDIVIDUAL Y SOCIAL

Las escuelas pueden abrir o cerrar las oportunidades de los estudiantes. También enmarcan y reenmarcan sus identidades. La escuela socializa a la vez que selecciona. Siempre ha sido así. En la Unión Europea y en cualquier parte donde la emigración multicultural se ha expandido de forma significativa en los últimos años, la intersección de la socialización con la realidad de diferencias culturales ha levantado importantes preguntas sobre la organización y las prioridades de la educación pública.

Si exceptuamos el reconocimiento de algo de música, comida y festivales de las culturas minoritarias, el currículum y la pedagogía de muchas escuelas públicas ha tendido a silenciar los temas de las diferencias culturales. Para las escuelas, ser sensible a las diferencias culturales, reconocer en vez de ignorar la identidad cultural, y fomentar entre las minorías culturales la creencia de su capacidad de logro educativo, requiere modificaciones sustanciales de todos los aspectos de su práctica. Quienes aprenden una segunda lengua se ponen más rápido a la altura del resto de los estudiantes si se les enseña algunas áreas del currículum regular en su propia lengua (Corson, 1993). Algunas (pero no todas) minorías culturales se benefician especialmente bien de las pedagogías de aprendizaje cooperativo que les dan voz en la clase, con lo que pueden conectar el currículum con sus propios significados y sus identidades (Cummins, en prensa). Un conocimiento cultural específico, como por ejemplo, formas no occidentales de realizar operaciones matemáticas, pueden aumentar los logros de los estudiantes de minorías culturales si se trata como un contenido valioso del currículum, no como una problemática desviación de la norma (Nieto, 1997; Cole, et al., 1971).

En contextos en los que el número y la gama de estudiantes de minorías culturales (y de lenguas) en la clase está aumentando,

mi propia investigación indica que no existe ni un sólo contenido, un único poema, texto, canción o extracto histórico, que pueda conectar de forma significativa con los distintos bagajes, intereses y conocimientos previos de todos los estudiantes de una clase (Hargreaves & Fullan, 1997). La implicación que resulta es que para acomodarse a la diversidad cultural, las clases han de convertirse en lugares muy flexibles en términos curriculares y pedagógicos y este tipo de flexibilidad de la clase requiere una mayor flexibilidad de tiempo y espacio en las estructuras de la escuela (duración de las clases, organización de las aulas, etc.) para acomodarse y sacar partido de esta diversidad.

De este modo, acomodarse de forma adecuada a la diversidad multicultural en la educación, no significa simplemente ajustar el currículum para responder a los intereses de este o aquel grupo. A algunos autores les preocupa que las prácticas de este tipo, basadas en las buenas intenciones de alentar el orgullo étnico puedan, de manera inadvertida, llevar más al separatismo cultural que a la comprensión e interacción transcultural (Postman, 1996). Cuando el profesorado intenta planificar, para dar respuesta a las necesidades de diferentes grupos culturales, corre el riesgo de estereotiparlas. Ryan (1995) muestra que en un entorno muy multicultural en el que los estudiantes tienen acceso a muchas culturas incluyendo las de masas a través de la música y el vídeo, estas culturas no se corresponden de forma clara con las características y expectativas de un grupo o subcultura en particular, sino que desarrollan identidades flexibles, intercambiando la esencia y estilo de su conversación y comportamiento a medida que se trasladan de un entorno y grupo social a otro. De este modo, el profesorado, en lugar de intentar predecir y planificar para dar respuesta a las necesidades de grupos culturales cerrados en sí mismos, sería mejor que comenzase a consultar a los estudiantes y desarrollase siste-

mas de enseñanza y aprendizaje en los que se potencie la implicación de los alumnos.

En contextos de diversidad cultural y elaborada imaginaria tecnológica, las identidades de los estudiantes son variadas y cambiantes. El reto para el profesorado y las escuelas consiste en cómo acomodar estas identidades flexibles y también ¡qué hacer de ellas! En este sentido, una segunda cuestión básica para la agenda de investigación en los tiempos postmodernos podría organizarse en torno a la pregunta:

¿Hasta qué punto y de qué maneras las escuelas y el profesorado reconocen y capitalizan o son incapaces de reconocer y capitalizar las flexibles identidades de una población estudiantil diversa? Y también, ¿hasta qué punto y bajo qué condiciones estas flexibles identidades de los estudiantes crean complejas y auténticas «comunidades de la diferencia» dentro y fuera de la escuela o se destruyen en procesos de fragmentación?

NUEVAS TECNOLOGÍAS

En estos momentos, uno de cada tres jóvenes de las escuelas de Norteamérica tiene acceso a un ordenador personal (Hargreaves & Goodson, 1992). Muchos más hacen un uso extensivo de la televisión, el vídeo y la cultura musical de la calle. Para la juventud actual, la geografía del aprendizaje se expande más allá del espacio físico de la escuela. Las nuevas tecnologías permiten a los estudiantes salir fuera y conectarse con otros estudiantes, otros profesores, otros mundos, navegando por Internet y conduciendo por la autopista de la información sin la supervisión, ayuda o intervención inmediata de un profesor. Algunos tipos de aprendizaje, en principio, pueden fácilmente tener lugar tanto en casa como en la escuela» Ahora, la escolaridad está disponible en el ciberespacio.

De hecho, la escolaridad en casa está experimentando un crecimiento espectacular en muchos países. Los niños pueden saber más de informática que sus profesores y ser capaces de aprender de forma más sencilla a través de ella. A menos que el profesorado se dé prisa en utilizar la informática en sus clases, la influencia que tendrán en sus estudiantes sin duda se resentirá. De la misma forma, sin embargo, en su prisa por competir con la era de la informática y mantener la atención del alumnado, el profesorado corre el riesgo de reducir la educación a un mero entretenimiento y, como resultado, perder de vista sus finalidades más amplias (Postman, 1992). La era de la informática está haciendo desaparecer las paredes de la escuela y la autonomía y autoridad del profesorado dentro de ellas.

De forma fundamental y extensa, las nuevas tecnologías han comenzado a redefinir la geografía social de la escolaridad. Internamente, desafían la segregación espacial de la escolaridad en clases y asignaturas separadas. Externamente, la capacidad de los estudiantes para acceder al conocimiento y a la información de manera independiente y para comunicarse con otros chicos y adultos en el plano internacional, está comenzando a disolver los límites entre la escuela y la comunidad, convirtiendo la «relevancia» del currículum en un asunto global y no en algo meramente inmediato y espacialmente «local». El profesorado no debería capitular sin reflexionar ante las nuevas tecnologías, pero tampoco las puede dejar de lado. Los estudiantes no se lo permitirán.

Una guía útil para entender e involucrarse de forma crítica en el impacto educativo de las nuevas tecnologías ha sido realizada por Bigum & Kenway (en prensa). Estos autores describen cuatro discursos o «campos» en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: el entusiasta, el anti-escuela, el agorero y el crítico.

Los entusiastas son inequívocamente los impulsores de la utilización de las nue-

vas tecnologías de la información en la educación. De forma no sorprendente, entre los más ardientes defensores están los propios creadores de las empresas de esas nuevas tecnologías (Gates, 1995). Éstas se ven como un valor intrínseco, como algo deseable e inevitable, como algo que requiere un profesorado que sepa sacarles el mejor partido, y como algo que merece la dedicación de los máximos recursos posibles. El discurso de los entusiastas en torno a las nuevas tecnologías es un ejemplo evidente, del que se queja McCulloh, del pensamiento sobre el próximo milenio y el siglo veintiuno. En los escenarios de los entusiastas, las nuevas tecnologías son un regalo para la educación y los únicos problemas son el desarrollo tecnológico y la actuación humana. El ejemplo australiano descrito anteriormente revela hasta qué punto el discurso de los entusiastas está influyendo en las metas y los planes de los educadores con experiencia.

Los anti-escuela llevan los argumentos de los entusiastas hasta sus límites y ven a los ordenadores como portadores del fin de la educación institucionalizada en escuelas y clases tal como la conocemos ahora. Según Perelman (1992), poner ordenadores en las escuelas es como aplicar un motor de combustión interna a un caballo. Un mundo de aprendizaje totalmente conectado, sin paredes, es el sueño utópico de los anti-escuela. Para ellos, las nuevas tecnologías han hecho finalmente posible el sueño de Ivan Illich de una sociedad desescolarizada.

Los agoreros se oponen totalmente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las consideran las destructoras de la letra impresa y la conversación cara a cara por las que los agoreros sienten una añoranza e inclinación nostálgicas. Neil Postman (1992) dice que en la era de la información en realidad tenemos demasiada información, mucha de ella superficial y organizada de forma indiscriminada. Clifford Stoll (1995) es quizás el más articulado y vitriólico representante de esta posición:

Las redes informáticas nos aíslan más que juntarnos unos a otros. A través de la red sólo necesitamos relacionarnos con una parte de un individuo. Y si no nos gusta lo que vemos, desenchufamos o lo quemamos. No necesitamos tolerar la imperfección de la gente real... perdemos la capacidad para establecer interacciones espontáneas con gente real.... Todos queremos que los niños experimenten calidez, interacción humana, el entusiasmo del descubrimiento y un sólido bagaje en lo fundamental: leer, llevarse bien con otros, formarse en valores cívicos... Sólo un docente, en vivo, en la clase, puede proporcionar esta inspiración. Esto no puede pasar con un conferenciante, un televisor o la pantalla de un ordenador.

A los agoreros les preocupa que como los ordenadores proliferan cada vez más, la enseñanza y el aprendizaje llegue a basarse en ellos, y que la tecnología comience a dictar más que a asistir el aprendizaje (Goodson & Magnan, 1995). Por ejemplo, la escritura creativa inspirada emocionalmente y generada por el profesorado con pasión, imaginación y un rico vocabulario puede ser eclipsada por la escritura asistida electrónicamente que sólo se concentra en la comunicación técnicamente adecuada. A la escritura de textos en formatos de «señalar y hacer clic» le puede faltar la riqueza de las narrativas más lineales disponibles en los libros (Roberts, 1996). Tal como Stoll expresa de forma sucinta, «simplemente dirigiéndote a un ordenador con un problema, limitas tu capacidad para reconocer otras soluciones. Cuando la única herramienta que conoces es un martillo, todo te parece un clavo»

Finalmente, los críticos, comparten el escepticismo de los agoreros sobre la prisa para informatizar las escuelas, pero son menos despectivos respecto a lo que las nuevas tecnologías ofrecen. También les preocupa la idea del aislamiento humano, las formas de trivialización del currículum, la proliferación de información excesiva y a veces repugnante, etc. Pero también re-

conocen algunos de los argumentos de los entusiastas sobre las posibilidades de acceso a la tecnología de la información. Pero al contrario que los entusiastas, sus argumentos críticos van más allá de los problemas técnicos de la utilización y se sitúan en temas fundamentales, en relación a la desigualdad de acceso, donde los estudiantes económicamente desaventajados no pueden permitirse tener ordenador en casa, además de las diferencias de género y las desigualdades en la forma de acceder y utilizar el ordenador.

Lo que los críticos reconocen, de forma realista, es que la informática introduce nuevas posibilidades educativas a la vez que elimina otras. Abogan por desarrollar la competencia de la gente en el uso de nuevas tecnologías en la educación, pero de manera reflexiva, crítica y equilibrada. Su posición (que también es la mía) sugiere un tercer punto para la agenda postmoderna de investigación:

¿De qué formas las nuevas tecnologías educativas aumentan y lo disminuyen el logro de los estudiantes, sus identidades y su igualdad de oportunidades?

LA COMUNIDAD

En la mayor parte del mundo desarrollado la gente está viviendo una crisis de comunidad. Quizás las escuelas ofrezcan una de las últimas y más grandes esperanzas de resolverla. La ciencia y la tecnología, la planificación racional y la modernización han erosionado la tradición y eliminado los lugares donde prosperó la comunidad (Giddens, 1995). El agradable desorden de la tienda de la esquina ha sido reemplazado por las líneas perfectas, el anonimato de los recintos peatonales y el centro comercial. Muchos miembros de las clases medias han abandonado la ciudad por la seguridad de los barrios residenciales en los que los vecinos se preocupan más por

su césped que por los otros vecinos. La pertenencia a iglesias cristianas está desdiciendo, así como la asistencia a los servicios religiosos (Hargreaves & Goodson, 1992). El precio de convertirse en consumidores ha sido el anonimato y la alienación. Y el precio más alto lo han pagado aquellos que son demasiado pobres para participar en la sociedad de consumo, supliendo las deficiencias de su existencia con la dislocación y la desolación de los viejos centros urbanos que la modernización ha dejado atrás (Baumann, 1992). Hobsbawm (1995, p. 334) resume el destino de la comunidad en su historia del siglo veinte. Argumenta que:

La revolución cultural de final del siglo veinte puede... ser mejor entendida como el triunfo del individuo sobre la sociedad, o mejor, como la ruptura de los lazos que en el pasado habían convertido a los seres humanos en tejido social.

Existen evidencias recientes de que la gente está luchando por recrear una suerte de comunidad y el sentido y el apoyo que se encuentra en ella. Demandan compañerismo, buscan un sentido. Eso se puede ver en los grupos de ayuda y autoasistencia que comienzan a florecer en todas partes (Giddens, 1990), en el resurgir de los fundamentalismos religiosos (Ignatieff, 1992), en los grupos de conversación y las comunidades virtuales que se están estableciendo en Internet (Rheingold, 1993), en las reconstrucciones simuladas de la tradición en las restauraciones de los centros urbanos (Harvey, 1989; Shields, 1994) y (lo más amenazador) en la tendencia en Norteamérica de construir viviendas de alto «standing» y presentarlas como «comunidades cerradas» dentro de los límites amurallados que mantienen a los bárbaros de las clases bajas fuera de sus puertas (Soja, 1989).

La lucha por recuperar el sentido de comunidad no debería crear enclaves de élite. No debería separarnos sino beneficiarnos a todos. Etzioni (1993) sostiene

que si se quiere reconstruir la infraestructura moral de nuestras comunidades, la escuela debería entrar donde otras instituciones como la Iglesia o el estado de bienestar han fracasado. Sergiovanni (1994) argumenta que las escuelas deberían representar un papel más vital y esencial en la construcción de la comunidad, proporcionar asistencia, desarrollar relaciones, crear fines comunes y fomentar un sentido de solidaridad entre la gente, en torno a algo que les sobrepasa. Debido a esta conveniencia geográfica y su conexión con la vida de muchas familias, el vecindario de la escuela es el foco más evidente para estos esfuerzos constructores de la comunidad.

Sin embargo, las escuelas secundarias en particular, actúan de forma más bien pobre en las comunidades. Su organización se basa más en las asignaturas y el contenido que en la preocupación por los estudiantes (Noddings, 1992). El profesorado de los centros de secundaria a menudo colabora en las asignaturas de un mismo departamento, en torno al contenido de un curso, pero es raro que actúen, a través de los departamentos, sobre los estudiantes (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). El alumnado de secundaria dispone de poco espacio o de recursos en la escuela que pueda considerar como suyos (D. Hargreaves, 1982). Está viviendo una vida postmoderna diferente y compleja, pero pasa mucho tiempo atrapado en las estructuras burocráticas e inflexibles de la escuela.

En las escuelas secundarias occidentales, la creciente necesidad del sentido de comunidad se ve frustrada por el pesado legado de la burocracia organizativa.

Al decir todo esto es importante no romantizar la idea de comunidad. Los escritores comunitarios en Estados Unidos abogan y evocan recuerdos nostálgicos de comunidades perdidas en las que la gente comía y conversaba en familia. Una concepción de la comunidad basada en una imagen del salón social de la clase media (Etzioni, 1993). Del mismo modo, los pasa-

dos movimientos de la escuela comunitaria en Inglaterra intentaban atraer a gente culta de las ciudades para enseñar en los «village colleges» de las sociedades rurales. Un idilio en el que la inocencia incorrupta sería mejorada por la elevación personal de la educación. Las comunidades de clase obrera, en realidad, no solían ser así. Junto a la ayuda mutua y el apoyo estaba la superpoblación, la invasión de la intimidad, la ausencia de libertad. Las comunidades de clase obrera suponían más una lucha que un idilio (Baran, 1988). De este modo, repensar la contribución de la educación a la comunidad significa hacerlo en contextos de clase trabajadora a la vez que en los de clase media, y en entornos de gran diversidad lingüística y cultural a la vez que en los religiosos y culturalmente singulares. De aquí que un cuarto tema de la agenda de investigación para la era postmoderna sea:

¿Hasta qué punto y de qué maneras las escuelas están ahora sirviendo en las condiciones complejas y diversificadas de la era postmoderna a la comunidad, construyendo comunidades o siendo comunidades?

PROFESIONALIZACIÓN Y DESPROFESIONALIZACIÓN

Sean cuales sean los desafíos educativos de la era postmoderna, si el profesorado no ha desarrollado la capacidad de darles respuesta de forma efectiva, entonces no hay esperanza para un cambio educativo positivo que establezca una diferencia en el aula.

La enseñanza ha sido siempre un trabajo exigente. Incluso en los primeros ejemplos de la educación de masas, los docentes luchaban solos en sus clases para acabar el programa con grandes grupos de, a menudo, aprendices poco predispuestos, con pocos libros de texto o escasos recursos como ayuda, y con poca recompensa y reconocimiento por sus penas. Nunca se podía enseñar y aprender

sin referirse a las necesidades del control de la clase, y el éxito y la supervivencia del profesorado dependía de su capacidad para conseguir un equilibrio entre ambas circunstancias.

En la era pre-profesional, la enseñanza se veía como algo complicado desde el punto de vista de la gestión, pero simple desde el punto de vista técnico, una vez que se había aprendido a ser docente a través del aprendizaje práctico, y mediante ensayo-error individual. El «buen» profesor era el «verdadero» profesor que «se dedicaba a su propia ocupación», demostraba lealtad y se ganaba la recompensa personal a través del servicio, «cualquiera que fueran los costes». En esta época, los docentes eran prácticamente aficionados: «sólo necesitaban llevar a cabo las directrices de sus superiores con más conocimientos» (Murray, 1992, p. 495).

Estas imágenes pre-profesionales de la enseñanza y del desarrollo del profesor hoy en día todavía permanecen en los pliegues de la profesión, y aparecen como particularmente prominentes en las percepciones públicas de la enseñanza entre los adultos cuya propia escolaridad y experiencia con los profesores tuvo lugar en esta época pre-profesional, y en la de aquellos cuyas ideas sobre la enseñanza permanecen allí enraizadas (Sugrue, 1996; Weber & Mitchell, 1996). Si uno mantiene una imagen simple y pre-profesional de la enseñanza, el profesorado necesita muy poca formación, el tiempo de preparación no es demasiado costoso (dado que las demandas de la preparación no son muy grandes) y los recortes en el presupuesto que reducen el tiempo de contacto con otros colegas fuera del aula parecen tener pocas consecuencias en la calidad de lo que sucede en ella (porque se asume que el profesorado controla y mantiene todo su trabajo en el dominio individual de su clase). La enseñanza, sin embargo, ha cambiado como también lo ha hecho el desarrollo del profesor, y de este hecho se

derivan un conjunto de implicaciones para la práctica y la investigación.

Durante el último cuarto de siglo, la enseñanza ha continuado siendo exigente y además ha aumentado su grado de complejidad técnica. Una nueva época de autonomía profesional desafía la singularidad de la enseñanza y las tradiciones incuestionadas en las que se basaba. Mientras el reto era a menudo retórico, justificaba, sin embargo, el principio de que el profesorado tenía el derecho de escoger los métodos de enseñanza que pensase eran los mejores para sus estudiantes. Esta opción se expresaba mediante un conflicto ideológico, de alguna forma polarizado entre lo tradicional y lo progresista. Como era el primer resquicio de elección, abierto en la tarea docente, había que salvaguardar más que nunca la autonomía y la protección de las interferencias. El traspaso de la formación inicial del profesorado a las universidades y el crecimiento de la formación permanente impartida por expertos, añadió peso a las reivindicaciones de cualificación en la que se asentarían los derechos de autonomía del profesorado.

Pero la autonomía profesional puede tanto inhibir como fomentar la innovación. Pocas innovaciones van más allá de la adopción de una satisfactoria puesta en práctica y todavía menos se institucionalizan en el sistema como un todo (Fullan, 1991). Los beneficios de la formación permanente casi nunca se integran en la práctica del aula, ya que los profesores que asisten a un curso vuelven a las escuelas donde se encuentran con colegas poco entusiastas y poco comprensivos que no han compartido con ellos el aprendizaje. La pedagogía se estanca cuando los docentes no quieren o no pueden destacarse de sus colegas y hacer por sí mismos mucho más que cambios modestos (Rosenholtz, 1989). La edad de la autonomía profesional proporcionaba al profesorado una deficiente preparación para abordar los profundos cambios que estaban comenzando a pro-

ducirse y contra los cuales las puertas del aula ofrecían a menudo protección.

En muchos lugares de Occidente, desde la mitad hasta el final de los años 80, la autonomía individual del docente se hacía insostenible como forma de responder a las crecientes complejidades de la escolaridad. El mundo en que el profesorado trabajaba estaba cambiando, como también lo hacía su propio trabajo. Sin embargo, la persistencia del individualismo en la enseñanza significaba que las respuestas de los docentes a los retos que encontraban eran a menudo *ad hoc*, sin coordinarse con los esfuerzos de sus colegas y basadas en su propio conocimiento y habilidades y sin poder dar respuesta a las cambiantes demandas (Fullan & Hargreaves, 1996). Este período se convirtió en un tiempo en el que los docentes comenzaron a ser reunidos por sus directivos para compartir ideas, resolver problemas, discutir casos, planificar de forma conjunta, poner en común sus experiencias y recursos y explorar formas de integrar su trabajo de manera más efectiva.

De este modo emergió una época de profesionalismo colegiado en el que se comenzaron a realizar esfuerzos crecientes para construir sólidas culturas docentes de colaboración para desarrollar un propósito común; para afrontar la incertidumbre y la complejidad; para responder al cambio rápido de manera efectiva; para crear un clima en el que se valore correr riesgos y la mejora continua y en la que los docentes desarrollen un fuerte sentido de eficacia, y creen culturas profesionales de aprendizaje continuo, conectados con las prioridades de la escuela, que reemplacen los patrones de desarrollo profesional individualistas, episódicos y débiles, conectados con las prioridades de la escuela.

La profesionalidad, aquí, es extensiva, no restringida (Hoyle, 1974), «nueva» más que «vieja» (D. Hargreaves, 1994), colegiada y colectiva más que autónoma e individual (Hargreaves & Goodson, 1996). La era

del profesional colegiado está marcada por la existencia de una cada vez mayor diversidad y los esfuerzos para armonizarlo con un creciente repertorio de estrategias de enseñanza. También se caracteriza por un allanamiento de las jerarquías organizativas, por tendencias hacia el desdibujamiento de los límites entre los departamentos de materias, entre los dirigentes y los dirigidos, y por algunos indicios que ofrecen intentos de alcanzar la integración en la búsqueda de resultados que los docentes compartan.

Al mismo tiempo, el profesorado ha asumido estos cambios experimentando una creciente expansión y difuminación de su rol, sin tener un claro sentido de donde deberían acabar sus obligaciones y responsabilidades (Campbell & Neill, 1992). Muchos docentes hablan de que su trabajo se ha intensificado. El sentimiento de culpa es notable (Hargreaves, 1994). Contenidos claramente definidos, objetivos y estándares pueden hacer sentir al profesorado que se les pone «en una camisa de fuerza de contenidos» como si estuviesen «enseñando en una caja» (Helsby & McCulloch, en prensa). En Inglaterra, Helsby (1995, p. 325) evidencia cómo las respuestas del profesorado al Currículo Nacional revelan «una percepción de pérdida de autonomía, un aumento de la prescripción y una disminución de la confianza». El trabajo de Robertson (1996) en Australia indica que las escuelas autoorganizadas han aumentado el volumen de trabajo del profesorado con trabajo burocrático en vez de aumentar su capacidad real de toma de decisiones. En términos similares, Jeffrey & Woods (1996) muestran como los sistemas intrusivos de inspección producen:

indicadores de un asalto al sentido de profesionalidad (del profesorado). El profesorado sentía miedo, angustia, rabia, desesperación, depresión, humillación, pena, culpabilidad... Mostraban signos de pérdida de confianza en su rol profesional, sentimientos de inadecuación, disminución del estatus, deshumanización,

reducción de la autonomía y debilitamiento del compromiso.

De este modo, la profesionalidad docente en la era postmoderna parece estar encontrando corrientes contradictorias de cambio: convirtiéndose en más profesional, en algunos aspectos, y menos profesional en otros. En este sentido, un tema de investigación crucial para lograr un cambio positivo en la era postmoderna es:

¿En qué sentido la profesión docente está desprofesionalizándose o aumentando su profesionalización? Y ¿cuáles son los efectos de estos patrones de profesionalización en el desarrollo de las capacidades del profesorado para trabajar de forma eficaz en contextos de cambios rápidos y complejos?

CONCLUSIÓN

La lista de agendas de investigación que he delineado no es exhaustiva. Pero esto no es casualidad. Su finalidad es dirigir la atención hacia la capacidad de la gente para actuar de forma constructiva e implicarse críticamente en los complejos cambios sociales y educativos de la era postmoderna, de forma que aumenten los logros y la implicación de todos los estudiantes, e igualar las oportunidades y resultados entre ellos, independientemente del color, la clase, el género o las incapacidades. Pensar sobre el próximo milenio puede ser divertido y seductor. Pero los cambios y los desafíos que he esbozado son reales y urgentes, y nuestra lucha ahora ha de ser cómo implicarse en ellos de forma que mantengan e incluso vayan más allá los propósitos de logro, cuidado y justicia social que mucha gente cree deben siempre guiar el cambio educativo.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, J.: *Divide and school: Gender and class dynamics in comprehensive*

education, London, Falmer Press, 1995.

BARAN, S.: *Community education: From the can to the ree*, unpublished mimeograph, Department of Sociology, University of Stirling, 1988.

BAUMAN, Z.: *Intimations of postmodernity*. London, Routledge, 1992.

BERLINER, D. y BIDDLE, B. J.: *The manufactured crisis: Myth, fraud, and the attack on America's public school*. Reading, MA, Addison Wesley, 1995.

BIGUM, C. y KENWAY, J. (en prensa). «New information technologies and the ambiguous future of schooling – some possible scenarios», in Hargreaves, A., et al. (eds.): *International handbook of educational change*. The Netherlands, Kluwer Press.

BROUILLETTE, J.: *A geology of school reform*, Albany, SUNY Press, 1996.

CALDWELL, B. y SPINKS, J.: *Leading the self-managing school*. London and Washington, Falmer Press, 1992.

CAMPBELL, R. J. y NEILL, S. R.: *Primary teachers at work*, London, Routledge, 1994.

CHERRYHOLMES, C.: *Power and criticism*. New York, Teachers' College Press, 1988.

COLE, M. et al.: *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*, New York, Basic Books, 1971.

CORSON, D.: *Language, minority education and gender: Linking social justice and power*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 1993.

CUMMINS, J. (en prensa): «Language issues and educational change», in Hargreaves, A., et al. (eds.): *International handbook of educational change*. The Netherlands, Kluwer Press.

EARL, L. M. y LE MAHIEU, P. G.: «Rethinking assessment and accountability», in Hargreaves, A. (ed.), *Rethinking educational change with heart and mind, The 1997 ASCD yearbook*. Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S.: *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press, 1991.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *What's worth fighting for in your school* (2.ª edición). New York, Teachers' College Press, 1996.
- GATES, B.: *The road ahead*. New York, Viking, 1995.
- GIDDENS, A.: *Beyond left and right*. Stanford, Stanford University Press, 1995.
- *Modernity and self-identity*. Cambridge, Polity Press, 1990.
- GOODSON, I. F.: *Studying the curriculum*. Buckingham, Open University Press, 1995.
- GOODSON, I. F. y MANGAN, J. M.: «Computers in schools as symbolic and ideological action: The genealogy of the ICON», *The Curriculum Journal*, 1992, 3(3), pp. 261-276.
- HABERMAS, J.: *Knowledge and human interests*, London, Heinemann Press, 1973.
- HARGREAVES, A.: *Changing teachers, changing times: teachers' work culture in the postmodern age*. London, Cassell y New York, Teachers' College Press, 1994.
- «Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy, and practice», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1996, 18(2), summer, pp. 161-178.
- HARGREAVES, A. y FULLAN M.: *What's worth fighting for beyond your school?* Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation, and New York, Teachers' College Press, 1997.
- HARGREAVES, A. y GOODSON, I.: *Schools for the future: Towards a Canadian vision*. Paper prepared for Employment & Immigration Council, Innovations and Programs Branch, August, 1992.
- «Teachers' professional lives: aspirations and actualities», in I. Goodson and A. Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives*. New York, Falmer Press, 1996.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J.: *Schooling for change*. Philadelphia, Falmer Press, 1996.
- HARGREAVES, D.: *The challenge for the comprehensive school*, London, Routledge y Kegan Paul, 1982.
- «The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development», *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10 (4), pp. 423-38.
- HARVEY, D.: *The condition of postmodernity*, Oxford, Blackwell, 1989.
- HELSEBY, G. y MCCULLOCH, G. (eds.) (en prensa): *Teachers and the national curriculum*, London, Cassell.
- HELSEBY, G.: «Teachers' construction professionalism in England in the 1990's» *Journal of Education for Teaching*, 1995, 21(3), pp. 317-332.
- HIRST, P. y Thompson, G.: *Globalization in question*, Cambridge. UK, Polity Press, 1996.
- HOBBSBAUM, E.: *Age of extremes: The short twentieth century 1914-1991*, London, Abacus, 1995.
- IGNATIEFF, M.: *Blood and belonging*. London, Chatto & Windus, 1993.
- ILLICH, I.: *Deschooling society*, London, Calder & Bryars, 1973.
- JAMES, N.: «Division of emotional labour: Disclosure and cancer», in Fineman, S. (ed.), *Emotion in organization*. London, Sage, 1993.
- JEFFREY, B. y Woods, P.: «Feeling deprofessionalized: The social construction of emotions during an Ofsted Inspection», *The Cambridge Journal of Education*, november, 1996.
- KENWAY, J.; BIGUM, C. y FITZCLARENCE, L.: «Marketing education in the postmodern age». *Journal of Education Policy*, 1993, 8(2), pp. 105-122.
- MAXCY, S. J.: *Educational leadership: A critical pragmatic perspective*. Toronto, OISE Press, 1991.
- MCCULLOCH, G. (en prensa): «Marketing the millennium: Education for the twenty-first century», in Hargreaves, A.

- y Evans, R. (eds.), *Beyond educational reform*. Buckingham, Open University Press.
- MURRAY, C.: «Teaching as a profession: The Rochester case in historical perspective». *Harvard Educational Review*, 1992, 62(4), winter, pp. 494-518.
- NAISBITT, J. y ABERDENE, P.: *Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990's*, New York, Avon Books, 1990.
- National Curriculum on Education: *Learning to succeed*. London, Heinemann, 1993.
- NIETO, S. (en prensa): «Cultural difference and educational change in a sociopolitical context», in Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A. y Hopkins, D. (eds.), *International handbook of educational change*. The Netherlands, Kluwer Press.
- NODDINGS, N.: *The challenge to care in schools*. New York, Teachers' College Press, 1992.
- O'NEILL, J.: *The poverty of postmodernism*. London, Routledge, 1995.
- PERELMAN, L. J.: *School's out: Hyperlearning, the new technology, and the end of education*, New York, William Morrow, 1992.
- POPKEWITZ, T.: «Educational reform and its millennial quality: The 1980's». *Journal of Curriculum Studies*, 1986, 18(3), pp. 267-283.
- POSTMAN, N.: *Technopoly: The surrender of culture to technology*, New York, Alfred A. Knopf, 1992.
- POSTMAN, N.: *The end of education*, New York, Vintage Books, 1996.
- RHEINGOLD, H.: *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*, New York, Addison-Wesley, 1993.
- ROBERTS, P.: «The future of writings», *Independent Sunday Newspaper*, 1996, september 29, pp. 11-14.
- ROBERTSON, S.: «Teachers work, restructuring and postfordism: Constructing the new professionalism», in Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.), *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press, 1996.
- RORTY, R.: *Consequences of pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982.
- ROSENHOLTZ, S.: *Teachers' work place*, New York, Longman, 1989.
- RYAN, J.: *Student communities in a culturally diverse school setting: Identity, representation and association*. Toronto, OISE, 1995.
- SCHLECHTY, P.: *Schools for the twenty-first century: leadership imperatives for educational reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- SCHUTZ, A.: *Collected papers I*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1973.
- SERGIOVANNI, T. J.: *Building community schools*, San Francisco, Jossey Bass, 1994.
- *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*, San Francisco, Jossey Bass, 1992.
- SHIELDS, R. (ed.): *Lifestyle shopping*. London, Routledge, 1992.
- SMYTH, J. (ed.): *A socially critical view of the self-managing school*, London, Falmer Press, 1993.
- SOJA, E. W.: *Postmodern geographies*. London, Verso, 1989.
- STOLL, C.: *Silicon snakeoil*, New York, Doubleday, 1995.
- SUGRUE, C.: «Student teachers' lay theories: Implications for professional development», in Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.), *Teachers' Professional Lives*, London y New York, Falmer Press, 1996.
- TURNER, B. S.: «Periodization and politics in the postmodern», in Turner, B. S. (ed.), *Theories of modernity and postmodernity*. London, Sage, 1991.
- TYACK, D. y Tobin, W.: «The grammar of schooling and why has it been so hard to change». *American Educational Research Journal*, 1994, 31(3), Fall, pp. 453-480.
- WATERS, K.: *Globalization*. London, Routledge, 1995.
- WEBER, M.: *Economy and society: An outline of interpretive sociology*, London, Bedminster Press, 1968.

WEBER, S. y MITCHELL, C.: «Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching», in I. F. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives* Washington, 1996, D.C. Falmer Press, pp. 109-26.

WELLS, A. S.; CARNOCHAN, S.; SLAYTON, J.; ALLEN, R. y VASUDEVA, A. (en prensa): «Globalization and educational change», in Hargreaves, A., et al. (eds.): *International handbook of educational change*. The Netherlands, Kluwer Press.