



EL CAMBIO EDUCATIVO Y LAS COMUNIDADES DISCURSIVAS: REPRESENTANDO EL CAMBIO EN TIEMPOS DE POSTMODERNIDAD

MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO (*)

UN VIRAJE EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO

El campo de estudio del cambio ha tenido una trayectoria poco habituada a los éxitos. Un repaso superficial a su corta historia, el síndrome post-spuknit señala sus comienzos, pone de manifiesto que la frustración ha sido la nota dominante. Desde sus inicios, las tendencias tecnológicas, que dominaron el campo, fracasaron al traicionar las expectativas de control de las instituciones educativas en pos del progreso socioeconómico. La frustración se ha visto, en parte, atemperada con la incorporación de aproximaciones más comprometidas con los aspectos prácticos, comúnmente relacionadas con la implementación. Más recientemente, las perspectivas cultural y política de la innovación han roto la ortodoxia técnica ofreciendo alternativas sugerentes. Sin embargo su influencia ha sido francamente limitada, sobre todo si se observa la capacidad de pervivencia de los esfuerzos de cambio de tinte gerencialista, y su versatilidad para manifestarse a través de nuevas formas a lo largo del tiempo¹.

En su obra *The New Meaning of Educational Change*, Michael Fullan (1991) nos ofrece, junto con una descripción bastante desalentadora del trayecto recorrido, un compendio de los hallazgos acumulados hasta ese momento. Viendo la trayectoria completa del cambio educativo, puede especularse que hay una patente falta de horizonte que parece lastrar su desarrollo conceptual. Se aprecia que sigue intacta la preocupación por el proceso de cambio y por las maneras de articular la implantación de innovaciones. Este modo de enfocar los asuntos del cambio ha sido predominante y, como reconoce Andy Hargreaves, ha saturado el campo:

Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el proceso de cambio, nuestra atención al fin y al contexto del cambio y a los discursos mediante los que

(*) Universidad de La Coruña.

(1) Lamentablemente, hoy sobran evidencias al respecto cuando se siguen los pasos de las innovaciones en los países occidentales; en especial el caso inglés y el estadounidense dan buena muestra de ello. Como algunos de sus cronistas mencionan, tras el señuelo de la calidad, o mejor dicho de la excelencia, como se verá más adelante, se alientan reformas que llevan a considerar la educación como un proceso de producción orientado al consumo (ELLIOTT, 1993).

se interpreta y expresa, sale relativamente mal parada. (Hargreaves, 1996, p. 50).

Sólo dos años más tarde, el mismo Michael Fullan (1993, p. 7), cambiaba el tono de la discusión para congratularse de una transformación en los asuntos del cambio. Desde su punto de vista, podían alentarse ciertas esperanzas porque formas novedosas de pensar el cambio en educación prometían sustituir claves teóricas ya estériles. En esos dos años la comprensión del cambio ha sido modificada claramente. Michael Fullan (1993) declara que ya no es suficiente estudiar los factores asociados con el éxito o el fallo de las innovaciones. Tampoco es posible aceptar la separación entre el cambio planeado y el cambio que ocurre espontánea y naturalmente. Ahora se requiere una visión holística sobre el cambio que haga posible tratar con él más proactiva y productivamente. Además, se observa la introducción de asuntos y perspectivas que están informando el desarrollo de otros campos en las ciencias sociales. Por ejemplo, se alude a la teoría del caos y al uso de referentes más intuitivos y contextualizados para interpretar cómo los conceptos relacionados con la innovación trabajan en la práctica (Fullan, 1993, p. 8).

Para entender esta rápida transformación en el discurso sobre el cambio educativo, es necesario considerar la influencia que las categorías de la modernidad han tenido en el desenvolvimiento de este área de conocimiento. Analizando *The New Meaning of Educational Change* (Fullan, 1991), Cleo Cherryholmes (1995, p. 163) menciona que el metaanálisis de Michael Fullan sirve para falsear una hipótesis implícita. Aquélla que manifiesta que las aproximaciones usadas por la modernidad para estudiar el cambio educativo, y que han estimulado la racionalidad, la jerarquía, el control y la linealidad del pensamiento, conducirían al éxito de la innovación. Los reiterados resultados de las investigaciones empíricas sobre cambio

educativo han proporcionado una gran cantidad de evidencia negativa en relación con la mencionada hipótesis implícita. Este descalabro, desde su punto de vista:

Es un ejemplo en el que lo que es moderno apunta hacia lo que es postmoderno. A la luz de la historia de Fullan considerar completamente la modernidad requiere reconocer sus límites sin renunciar a sus posibilidades. (Cherryholmes, 1995, p. 163).

Aludir a la postmodernidad resulta problemático, porque de manera inmediata se invocan ciertos demonios relacionados con las tendencias más lúdicas y menos comprometidas, que parecen vitorrear la pérdida del proyecto emancipador de la modernidad. Pero, aunque se sostenga una postura más o menos beligerante con la postmodernidad, no parece que sea posible ignorar que las formas utilizadas para conceptualizar la educación y todos los campos disciplinares en los que se concreta, entre éstos el cambio educativo, están siendo interpelados (Stephen Kemmis, 1995). Esto está produciendo un considerable desasosiego que, sin embargo, para algunos autores y autoras está resultando saludable. Este es el caso de Patty Lather y Elizabeth Ellsworth (1996). Estas autoras no consideran que tal cuestionamiento deba implicar el relevo de una gran narrativa por otra gran narrativa, sino la posibilidad de sustituir categorías exhaustas. Para Aronowitz y Giroux (1993) la crítica cultural de la postmodernidad cuestiona la lógica de los fundamentos que han configurado la base epistemológica de la modernidad. Esto supone el abandono de ciertos rasgos de ésta, pero no la ruptura definitiva. El propio Michael Apple (1996a, p. 144) señala que la perspicacia revelada por los análisis postestructuralistas, al poner de manifiesto la inexistencia de un fin utópico de las relaciones de poder, no significa que no puedan cambiarse ni transformarse las instituciones educativas. Tampoco implica renunciar a defender

posturas sociales comprometidas con la justicia social.

Formas híbridas, que compaginan los propósitos emancipadores con la crítica cultural de la postmodernidad, están poniendo de manifiesto la posibilidad de relanzar el compromiso transformador de las tendencias políticas salvando así las debilidades que han sido puestas de manifiesto certeramente desde posturas cercanas a los planteamientos postestructuralistas. Esta inestable alianza está siendo llevada al campo del cambio educativo con fórmulas como la propuesta por Dennis Carlson (1992), que trata de conectar el discurso neomarxista con las perspectivas postestructuralistas. O Stephen Kemmis (1995) que intenta desmarcarse de las pretensiones totalizadoras que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en epistemologías de progreso, como mostraré al tratar la comunidad discursiva de las políticas culturales.

En el relevo de las formas tradicionales de concebir el cambio, algunos autores y autoras están ofreciendo claves muy sugerentes. Son aquéllos que optan por no eludir las implicaciones que las recientes transformaciones culturales, sociales y epistemológicas de la postmodernidad tienen para la educación. Sus análisis incluyen referentes conceptuales hasta ahora ignorados en la comprensión del cambio. Como cabe esperar, sus desarrollos conceptuales son peculiares, pero es apreciable una predisposición clara para explorar nuevas zonas. Antes de tratar el tema de la representación del conocimiento sobre el cambio educativo en la actualidad, voy a referirme, de manera sucinta, a las propuestas de redefinición del cambio que ofrecen Thomas Popkewitz (1994a) y Andy Hargreaves (1996).

Tomas Popkewitz (1994a) es un autor con una larga experiencia en la crítica a las tendencias dominantes y, como es habitual en él, se anticipa sugiriendo un viraje que permita desprenderse de la armonía y

el consenso, que han dirigido la conceptualización del cambio, para dar cabida al conflicto y la controversia. De igual modo, propone que la preocupación por la eficacia en el funcionamiento del sistema durante el tiempo presente, se reemplace por el estudio de las relaciones de poder y saber en el cambio educativo y el modo en que configuran espacios de opresión y contestación a lo largo del tiempo. Por último, y en coherencia con su perspectiva pluridisciplinar del estudio del cambio, aboga por abolir el predominio de la psicología y dar paso a la sociología, la historia y la filosofía.

Andy Hargreaves (1996) propone sustituir la preocupación por el proceso del cambio, es decir, la focalización en los aspectos operativos, por la atención al contexto y a la definición de los propósitos del cambio en éste. La obsesión por la anticipación de las metas del programa y su sujeción a éstas cedería protagonismo a la búsqueda de los deseos y anhelos de los participantes en experiencias de cambio. Las listas de máximas para lograr el cambio educativo, en tanto que forma de capturar el conocimiento del cambio de carácter fragmentario y superficial, se reemplazarían por las descripciones, que permiten retratar la densidad y complejidad de los escenarios educativos.

Como consecuencia de este viraje en el estudio del cambio educativo se ha dejado de anhelar la certidumbre y el control y se comienza a poner toda la energía en crear categorías más sofisticadas, que permitan dar cuenta de prácticas más complejas e interrelacionadas.

LA REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO: LAS COMUNIDADES DISCURSIVAS

Este viraje conceptual, como cabe suponer, afecta también al modo de representar el conocimiento sobre el cambio

educativo. En un terreno de redefinición de categorías se hace necesario encontrar formas de representar el cambio que capten las complejas y, con frecuencia, contradictorias manifestaciones de la innovación. Manifestaciones que no se dejan retratar de modo apropiado por las modalidades previamente usadas.

Los modelos han sido la primera herramienta de representación. La literatura producida durante la primera etapa de configuración de este campo de estudio muestra que los modelos han ocupado un espacio predominante. Modelos como los de Havelock (1969) y Guba y Clark (1965 en Hoyle, 1976) han tenido una considerable influencia. Sin negar su utilidad, es evidente que los modelos pretenden la selección de aquellos elementos esenciales que puedan reflejar con precisión la realidad. Al hacer esto conectan con modos de representación claramente inscritos en la modernidad. En la búsqueda de formas alternativas de representar el cambio, las perspectivas han sido un recurso muy valioso. Las perspectivas de la innovación (House, 1988) han servido para registrar una complejidad más acorde con la identidad del cambio educativo.

Frente a la forma habitual de enfocar la conceptualización de los estudios del cambio a partir de su análisis, clasificación y generalización, Ernest House (1988, p. 5) opta por postular ciertos principios o supuestos que permitirían «dar razón» de los estudios sobre innovación. Cada una de las *tres perspectivas* que propone, tecnológica, cultural y política, contiene una imagen subyacente distintiva, en la que se apoya para interpretar los hechos y procesos de innovación. Las perspectivas actúan como marcos interpretativos que permiten discriminar los elementos de valor y decidir las pautas de acción. Como puede apreciarse,

resulta evidente el paralelismo de esta caracterización con las estructuras de racionalidad que ha elaborado Jürgen Habermas (1982) a partir de su teoría de los intereses rectores del conocimiento². Las perspectivas, según las ideó Ernest House (1988), han servido para dar cuenta de configuraciones de conocimiento que rompían la hegemonía tecnológica y planteaban marcos alternativos de interpretación y acción del cambio educativo, y han capturado más claramente las tensiones y luchas entre la ortodoxia tecnológica y la heterodoxia política y cultural. De modo que las perspectivas recogen un espectro de posiciones más amplio y ofrecen una comprensión más profunda de sus relaciones. Por su potencialidad comprensiva han sido utilizadas para dibujar las corrientes epistemológicas del cambio por diversos autores y autoras, preocupados por articular formas de pensar y actuar en un campo difuso y fragmentado. Este es el caso de M^a Teresa González y Juan Manuel Escudero (1987), Félix Angulo (1990), David Hopkins (1994). Como puede apreciarse, esta modalidad de representación tiene un alcance comprensivo mucho mayor que los modelos y permite clasificar éstos en función de sus fundamentos subyacentes.

En escenarios más recientes los marcos de conocimiento están perdiendo claridad y están apareciendo numerosas líneas de pensamiento. Los marcos tradicionales de conocimiento, que una vez se consideraron estables, son cuestionados. Un creciente número de autores consideran las orientaciones fundacionales del conocimiento, ya sean positivistas, interpretativas o marxistas, como incompletas y problemáticas. Por ejemplo, Torsten Húsen (1990) admite la incapacidad de un solo paradigma para contestar todas las preguntas. En otras palabras, un paradigma, por

(2) No puede extrañarnos, que la esfera de la innovación asumiera una forma de caracterización del conocimiento que ha organizado el análisis de las tradiciones epistemológicas del currículum, si se consideran las conexiones entre ambos.

definición, excluye aquellas preguntas que considera irrelevantes. Esta situación está configurando un escenario epistemológico caracterizado por una heterogeneidad emergente (Paulston, 1995). La tradicional guerra entre paradigmas está sustituyéndose por una disputa global entre comunidades que interactúan y, con frecuencia, son complementarias. Por esta razón el uso del conocimiento se hace más ecléctico y se alimenta por el flujo de nuevas ideas y nuevas construcciones epistemológicas que fluyen de una variedad de tendencias (Paulston, 1995, p. 151).

¿Cómo se están abordando estas alteraciones en la configuración del conocimiento del cambio educativo? Para dar cuenta de la pluralidad de escuelas y de las ambiguas relaciones que mantienen entre sí, de convivencia pero sin excluir tanto el conflicto como la complementariedad, se ha recurrido a nociones que privilegian, sobre todo, el carácter social de su elaboración y la arbitrariedad de sus posiciones. Una de estas nociones ha sido «comunidades discursivas» (Paulston, 1995, p. 152). Paulston (1995) ha usado este constructo, pero para caracterizarlas se ha servido de etiquetas académicas y de perspectivas conceptuales tradicionales, además no ha considerado cómo los grupos sociales están construyendo las nuevas líneas de pensamiento. De manera que este autor todavía hace una caracterización de las comunidades discursivas bastante conectada con formas previas de representación.

La noción de comunidades discursivas ha sido descrita por Diane Macdonell (1986). Esta autora se refiere a las comunidades discursivas como asociaciones de identidades y discursos que crean su particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y partici-

pantes en sus discursos. Este constructo aún dos poderosos conceptos: discurso y comunidad.

La noción de discurso³ ha sido sugestivamente elaborada por Michel Foucault (1979). El discurso permite dar cuenta de los procesos sociales que están involucrados en la producción de significado y en la producción de posiciones institucionales y personales. El discurso revela a un tiempo la posición y los puntos de vista desde los cuales los sujetos hablan. Porque los discursos no sólo se refieren a lo que puede ser dicho, también aluden a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Es decir, los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1993, p. 6). Los significados se crean a partir de las prácticas institucionales, de modo que las posibilidades de significación están marcadas por la posición social e institucional de quien los usa.

Cada discurso se crea a partir de un juego de inclusiones y exclusiones: en un momento determinado, entre todos los enunciados que podrían decirse sólo aparecen algunos de ellos, mientras otros se excluyen. Los discursos se configuran como posibilidad y limitación, como inclusión y como exclusión. En su seno se modifica el sentido de los términos y los significados. Al organizarse y combinarse de un modo peculiar, se limitan las posibilidades de pensamiento y se descartan alternativas. Este entramado de exclusiones e inclusiones, que es el discurso, crea lazos antagónicos con otras prácticas discursivas. Es, a la vez, producto e instrumento del poder en un contexto discursivo determinado, pero sirve también como lugar para la resistencia y lugar para el acercamiento

(3) A finales de los sesenta y durante los setenta, e inicialmente en Francia, se produjeron ciertas transformaciones en el modo de considerar cómo es construido el significado, que han tenido una repercusión trascendente no sólo en las humanidades y los estudios literarios, sino en un área considerada principalmente como *neutral*: los discursos del conocimiento (MacDONELL, 1986).

hacia la estrategia opuesta (Ball, 1993). Las formas discursivas que se estimulan o inhiben, así como la regulación de la participación en el discurso, están relacionadas con la existencia de unas reglas que constituyen y regulan el uso del lenguaje.

Los discursos educativos presentan una peculiaridad que es importante considerar. Los discursos educativos no sólo se configuran como discursos, sino que fundamentalmente se caracterizan por propagar y divulgar selectivamente discursos (Ball, 1993). Esto quiere decir que son articulados a partir de lo que Raymond Williams (1975) ha llamado la tradición selectiva. De modo que los discursos del conocimiento sobre el cambio educativo tienen la doble dimensión de configurarse como discursos y servir de vehículo selectivo a ciertos discursos.

El constructo de discurso se vincula directamente con la noción de comunidad, porque está referido a un tiempo y espacio determinados, que han sido definidos en el contexto de un período específico y un área social, económica, geográfica o lingüística dadas (Foucault, 1972 en Cherryholmes, 1988, p. 3)⁴. Por comunidad se entiende una asociación de individuos que crean modos compartidos de interpretar sus experiencias y construyen una identidad peculiar conectando individuos y grupos. Las afinidades se refuerzan, pero las diferencias no se eliminan. Una comunidad es mantenida por la contribución activa de sus miembros, incluyendo la construcción de discursos, el mantenimiento de fronteras y las relaciones con otras comunidades. Los criterios para la pertenencia, el destierro, los derechos, privilegios, denuncias y exclusiones son estrategias que contribuyen al mantenimiento de los límites de la comunidad. Pero las fronteras son un asunto de convenciones, de modo que la

distinción entre lo que está dentro o fuera de éstas suele estar sujeta a constante justificación y defensa. No todos los miembros se conocen entre sí y con frecuencia pertenecen a diferentes clases de grupos y organizaciones que configuran la comunidad, muchos de los cuales pueden estar en conflicto unos con otros. Al mismo tiempo los miembros pueden pertenecer a varias comunidades y su estancia en cualquiera de ellas es provisional, temporal e inestable. Las comunidades discursivas no están fijadas con precisión: límites y pertenencia son cuestiones flexibles (Macdonell, 1986).

La noción de comunidad proporciona un marco apropiado para incluir los nuevos movimientos sociales que emergen en las sociedades del capitalismo avanzado. Muchos de estos movimientos sociales están organizados en torno a estilos de vida y valores y proporcionan nuevas formas de comunidad en las cuales los miembros participan activamente en el proceso de construcción de identidad de dichas comunidades (Melucci, 1989 en Carlson, 1997). Los movimientos sociales no son fácilmente ubicados en espacios políticos. Cada movimiento persigue alguna clase de programa autónomo, de modo que las uniones entre movimientos e, incluso, la pertenencia a alguno de ellos es provisional, localizada e inestable (Carlson, 1997).

La noción de comunidad discursiva trata de capturar el carácter social de la producción de conocimiento y la arbitrariedad de cualquier posición epistemológica. Por este motivo puede ser muy útil para dar cuenta de la complejidad y ambigüedad de la innovación educativa y capturar las formas cambiantes en que se manifiesta. Para presentar las comunidades discursivas del cambio educativo voy a usar términos que reflejan los discursos que producen y que además las crean. La

(4) La referencia a un tiempo y espacio localizados no impide considerar las asociaciones *virtuales* como comunidades.

propuesta que voy a hacer no solamente es tentativa, sino que surge de la exclusión de ciertas regularidades en los discursos y, a su vez, de la consideración de otras. Tanto los términos como los límites, que definen las comunidades discursivas que voy a proponer, son provisionales y móviles. Por este motivo, su inclusión en una u otra comunidad no puede ser concebida netamente. Los discursos serán descritos a través de los patrones o configuraciones que van produciendo. Estos tienen que verse como producciones que interactúan y se solapan, pugnando por manifestarse. En esta lucha, que libran internamente, recurrirán, incluso, a nociones de comunidades rivales para mantener su prevalencia, algunas serán reemplazadas, otras se reformularán o pueden permanecer en la sombra para reaparecer con nueva fuerza.

Voy a describir las comunidades discursivas de *la excelencia, la reestructura-*

ción y las políticas culturales. Como pone de manifiesto su representación gráfica, no tienen fronteras claramente delimitadas, el solapamiento es la nota distintiva, especialmente en el caso de la comunidad discursiva de la reestructuración que es claramente bicéfala. Sin embargo voy a presentarlas como entidades separadas para tratar de retratar sus rasgos más acusados. Para darles a conocer me referiré a ciertos temas que son útiles para caracterizar sus diferentes personalidades: las perspectivas de innovación de las que proceden, los grupos y movimientos sociales que les dan vida, algunos ejemplos de innovaciones que se pueden inscribir dentro de sus límites, los lemas fundamentales en los que se condensan sus discursos y las prácticas de innovación en que cristalizan las acciones de sus miembros.



LA COMUNIDAD DISCURSIVA DE LA EXCELENCIA

Si algo caracteriza esta comunidad discursiva es su capacidad de supervivencia.

Sus raíces se adentran en las corrientes evolucionistas y funcionalistas del cambio educativo. Con los planteamientos neofuncionalistas ha demostrado una sorprendente capacidad de adaptación a las nuevas

«demandas ambientales». Los grupos que están construyendo su identidad tienen conexiones evidentes con movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición (Apple, 1996a).

Algunas innovaciones educativas que pueden enclavarse en esta comunidad discursiva son la reforma de 1988 en Gran Bretaña que pretendía centralizar el currículum y lo que se denomina *primera ola* de reforma en los EEUU de América, conocida también como *Regreso a lo básico*, ambas desarrolladas por administraciones neoconservadoras. Estas innovaciones son ejemplos del resurgir de las reformas arriba-abajo. El reforzamiento de este tipo de tendencias está relacionado con un conjunto complejo de cambios sociopolíticos y económicos mundiales que han alentado la diseminación de lo que se conoce como *pensamiento único*⁵. Este modo de racionalidad excluyente ha traído consigo la transferencia de la lógica del mercado a la escuela.

En los discursos educativos la lógica del mercado se cristaliza en la búsqueda de la excelencia. La idea de excelencia remite a prácticas simbólicas de determinados grupos sociales implicados en la elaboración de distinciones culturales. Por obra de estos grupos, se configuran jerarquías de excelencia que están conectadas con una cultura determinada que, a su vez, es la que les otorga valor. La jerarquía estimula la aparición de prácticas específicamente encañadas hacia la búsqueda de perfección dentro de dicha cultura. La excelencia es, de por sí, una construcción intelectual, cultural y social que no sólo sirve para representar las

desigualdades sociales, sino también *la parte de arbitrariedad que caracteriza esa construcción* (Perrenoud, 1990, p. 14). En educación, las jerarquías de excelencia reflejan las jerarquías sociales y ponen de manifiesto la prevalencia de un canon específico.

Los discursos de la excelencia toman forma en el lema del alza de los niveles de aprendizaje. El concepto de nivel es un concepto vacío o, dicho de otro modo, lleno de valores, que es empleado para delimitar un sector de la sociedad que recibirá ciertos privilegios (Baudelot y Establet, 1990). Hay una clara conexión entre la elevación de niveles educativos y las prácticas de selección y exclusión que vinculan los niveles más altos con una élite social. En el contexto de esta comunidad discursiva, la elevación de niveles significa la búsqueda de niveles más altos en los requerimientos académicos, más ciencias, más carga de trabajo escolar, más disciplina. En este sentido, los discursos de la excelencia reivindican un modo de funcionar ya establecido en el seno, no sólo de las instituciones educativas, sino de los grupos sociales. Al hacerlo *llena* de significado las categorías de excelencia, porque nos remite a un canon específico, que suele ser el de la sociedad *blanca*, occidental y el de la cultura tradicional. De lo que se trata es de legitimar una selección cultural y un modo de racionalidad propios de una racionalidad instrumental, que implica la revitalización de un legado tecnocrático y la radicalización de la meritocracia. La excusa para apoyar este rumbo para el cambio es la fidelidad a las normas del mercado so pena de perder el tren del progreso. Y es que la alusión al declive económico y social está asociada a la noción de *nivel*.

(5) La noción de pensamiento único ha sido acuñada por IGNACIO RAMONET (1995), *Le Monde Diplomatique*, para hablar de la nueva doctrina que traduce en términos ideológicos supuestamente universales los intereses de un conjunto de fuerzas económicas y más particularmente aquéllas relacionadas con el capital internacional. Puede consultarse (NAREDO, 1997).

Jean Kenway (1993, p. 189) ha realizado un análisis del discurso de la derecha en Australia durante los años ochenta que es un testimonio esclarecedor del modo en que se articula este vínculo. Bajo el *mito movilizador* de la crisis de la educación pública, la derecha ha construido un discurso de oposiciones binarias. El lado negativo de este discurso siempre corresponde a las escuelas estatales y la noción de nivel ocupa un papel destacado. El nivel aparece ligado directamente con el descenso de rendimiento en lectura, escritura y matemáticas y con las necesidades de la economía y la respuesta servil que debe dar la educación. El descenso está unido, también, a la decadencia de las disciplinas, que se refleja en la emergencia de disciplinas no tradicionales desde estudios de la mujer a educación para la paz y en la instauración de prácticas conectadas con lo que se denomina educación progresista o centrada en el estudiante. Lo que se ataca es la pérdida de valor de lo que se considera conocimiento. Para completar el cuadro, el declive en los niveles de conocimiento se asocia, además, al descenso en los niveles de comportamiento (1993, p. 191).

La comunidad discursiva de la excelencia está instrumentalizando mitos relacionados con el progreso y el declive de las sociedades occidentales. La profunda crisis socioeconómica que están viviendo las sociedades capitalistas a finales del siglo XX se compara con la idea milenarista de una época dorada de la civilización y se sostiene la contribución directa de la educación a su logro. La metáfora del declive ha sido promovida por lo que se ha denominado la *Primera Ola de Reformas* en EEUU y constituye un ejemplo de las políticas educativas fruto de la ascendencia al poder de gobiernos neoconservadores. En este sentido, la reivindicación de la excelencia tiene que verse en el contexto del

desarrollo mundial y de las tendencias demográficas y sociales que han erosionado el apoyo de la clase media y media alta a los servicios públicos y que han traído consigo el ascenso al poder de gobiernos neoconservadores en GB, en Australia y en EEUU (Boyd y Kerchner, 1988)⁶. Los cambios sufridos en la economía y la profunda crisis del capitalismo y el cambio social contemporáneo constituyen causas trascendentales de este cambio. Estas alteraciones han producido agitación e incertidumbre en la vida cotidiana de muchas personas que observan la dificultad creciente de la supervivencia. En el campo educativo se han producido luchas en sectores ideológicos y políticos para definir la forma en que la educación se relaciona con esas transformaciones (Kenway, 1993, p. 170). Aquellos grupos que persiguen la fidelidad a las normas del mercado, intentando mantenerse en la senda del progreso, son los que apoyan el lema de la elevación de niveles.

Pero, como sostienen David Tyack y Larry Cuban (1995, pp. 38-39), es irresponsable acusar al sistema educativo del declive económico. Esta clase de análisis distorsiona la relación entre educación y economía, porque impide considerar la desesperanzadora situación del mercado de trabajo en el que una importante cantidad de puestos laborales requieren escasa cualificación y un gran número de trabajadores cualificados están siendo desperdiciados. Mejorar la escuela y reformar la formación profesional no parecen tareas difíciles comparadas con el intento de mejorar el tipo de trabajos que la economía ofrece. La situación es especialmente dramática para los grupos sociales situados al margen de la cultura dominante (Apple, 1996).

La polémica en torno al progreso y al declive está contribuyendo a alimentar la

(6) Una descripción de la trayectoria seguida en el Reino Unido puede consultarse en ELLIOTT (1993 y 1995).

crisis de legitimidad que atraviesa la educación pública. La educación es uno de los últimos servicios controlados y regulados por el Estado y, por esta razón, está siendo víctima de las tendencias desreguladoras y de las presiones para la privatización. Esta es una tendencia global que pone de manifiesto cómo los valores educativos vigentes en las democracias occidentales están siendo reemplazados. En Estados Unidos se ha observado un proceso de sustitución que puede equipararse con otros ocurridos en algunos países occidentales. Desde 1980, con la presidencia de Reagan, se ha iniciado el relevo de los valores que han guiado tradicionalmente la política educativa y la excelencia ha pasado a reemplazar la igualdad. De tal forma que se ha constatado un cambio radical de la equidad a la excelencia, de la satisfacción de necesidades y el acceso a oportunidades educativas a exigencias de habilidad y selectividad, de regulaciones y cumplimiento de la ley a desregulación, de la escuela común a la elección de los padres y la competición institucional, de la preocupación por asuntos sociales y de bienestar a asuntos económicos y de productividad (Clark y Astuto, 1986 en Boyd y Kerchner, 1988)⁷.

Los discursos de la excelencia están articulando un conjunto de *prácticas selectivas* que apuestan por la exclusión para reafirmar las distinciones entre los grupos sociales. Estas prácticas de selección y exclusión toman forma, fundamentalmente, a través de la elección de centro y de la descentralización. Ambas prácticas están conectadas con otras como la privatización, la evaluación estandarizada y lo que se llama en inglés el encauzamiento o encasillamiento y que se refiere a aquel conjunto de prácticas que tratan de encasillar estudiantes *rechuyéndolos* en determinados tramos del sistema educativo y también en determinadas escuelas. Todas estas prácti-

cas tienen conexiones con tendencias desreguladoras que están dando lugar a dinámicas contradictorias. En las sociedades occidentales de fin de siglo hay un contexto generalizado de desregulación que está afectando la organización de los servicios sociales en los estados del bienestar. En la enseñanza, la desregulación se deja notar en la organización del currículum, las políticas de elección de centro y la descentralización escolar. Pero tales expresiones tienen manifestaciones paradójicas y deben ponerse en relación con prácticas indirectas de control que, más o menos encubiertamente, obstaculizan la desregulación. En esta comunidad discursiva, la evaluación actúa como un poderoso mecanismo recentralizador.

La *elección de centro* se define sobre todo en relación con los criterios usados para organizar las prácticas de diversificación escolar que promueven. En estos criterios tiene un peso definitivo el modo en que la financiación se organiza. Parece que hay pocas dudas respecto de las escasas posibilidades que tienen los criterios de equidad para ganarles la batalla a los criterios de productividad. Son estos últimos los que con bastante certeza van a primar la satisfacción de ciertos niveles de rendimiento buscando el acoplamiento a la lógica de mercado (Carnoy, 1993). Para imponer la libertad de elección de centro se tiene que articular un sistema de evaluación usando pruebas estandarizadas que permiten comparar los logros en el rendimiento, de manera que aumenta irremediablemente el control centralizado (Boyd y Kerchner, 1988). Resulta irónico que para lograr la diversificación de la oferta escolar se hayan contravenido los presupuestos de esta ideología. Esta forma de proceder ha afectado directamente al personal de la administración educativa y al profesorado que se ha visto sometido de igual modo al

(7) Sobre los avatares políticos que explican esta trayectoria puede consultarse IANNACONE (1988).

control evaluativo. Esta aparente paradoja procede de la combinación de la ideología de mercado, que sustenta la idea de la libre elección, con la búsqueda de la excelencia que exige el control del rendimiento a través del nivel para asegurar un acceso selectivo a ciertos tramos educativos o ciertas escuelas. Alentar a un tiempo la libertad de elección de centro y el alza del nivel a través de un aumento de exámenes produce una doble patologización (Torres, 1992): se naturaliza el fracaso escolar y se legitima la dependencia del currículum con respecto a la evaluación.

Tras las presiones hacia la *descentralización* o hacia la centralización, se adivina una continuidad en los argumentos que se mantienen para apoyar tanto una como otra (Tyack, 1993). Los ciclos de centralización/descentralización se sirven de la alusión a la mejora de la eficacia para invocar ambas. Los análisis políticos del tema, con frecuencia, pasan por alto la existencia de presiones al margen del sistema educativo que condicionan las prácticas de un modo decisivo. Por ejemplo, los libros de texto actúan como fuentes de homogeneización más contundentes que las directivas sobre enseñanza (Tyack, 1993). Para Richard Elmore (1993) los asuntos de centralización y descentralización remiten a un debate político en el que no se discute el contenido, ni la práctica de la enseñanza, ni las formas de mejorarla. La controversia tiene que ver con quién debería tomar decisiones en materia educativa y cómo. La postura a favor de la descentralización se apoya en argumentos contrapuestos. Por una parte, se pretende crear un mecanismo más eficaz para desarrollar las directivas estatales a través de la determinación local. Por otra, se sitúa en el marco de una ecología de razón instrumental e individualismo posesivo (Popkewitz, 1994a).

Las políticas neoconservadoras están siendo articuladas a través de un discurso de oposiciones binarias que identifica, sin asomo de dudas, a los responsables del

declive o del progreso. Esta modalidad discursiva se ha revelado muy eficaz para enganchar con la inquietud de las familias en un escenario de creciente precariedad laboral. Como lúcidamente observa Jean Kenway (1993, p. 204) se producen así crueles ironías, de forma que se considera que el Estado no puede limitar la libertad en la elección de centro, pero se le acusa, al mismo tiempo, de negligencia para regular la enseñanza conforme a las reglas del capital. En definitiva, la comunidad discursiva de la excelencia aglutina un grupo de tendencias de cambio que apoyan un poderoso intento normalizador de la nueva derecha, usando el concepto foucaultiano, que tiene repercusiones en todos los ámbitos de la educación y que se transmite a otras comunidades discursivas.

LA COMUNIDAD DISCURSIVA DE LA REESTRUCTURACIÓN

Esta comunidad discursiva se crea a partir de la interacción de un conjunto complejo de discursos sobre la innovación. Sus raíces se encuentran simultáneamente en las perspectivas cultural y tecnológica. La comunidad discursiva de la reestructuración tiene una personalidad dual y contradictoria, porque grupos con intereses contrapuestos luchan por apropiarse de sus improntas, y prácticas de innovación propias de la comunidad discursiva de la excelencia se filtran en ella.

Un amplio abanico de grupos sociales pugnan por construir su identidad, desde la nueva derecha y sectores empresariales hasta movimientos progresistas y escuelas y profesionales de la educación. Es significativo que en la mayoría de los países anglosajones la voz del profesorado haya sido silenciada en el debate político sobre la reestructuración. Según Lawrence Angus (1992, p. 16) este hecho responde a la idea de creer que el profesorado hace reclamaciones pensando en sus propios intereses

más que en las necesidades de los estudiantes o la nación. Esta asunción es compartida por los principales grupos políticos. De modo que lo que predomina son las voces de los políticos, sus consejeros, representantes de la industria y la empresa, académicos conservadores y comentaristas sociales⁸. Desde su visión la escuela es un escenario estratégico para contribuir individual y colectivamente al desarrollo y la competitividad económica de la nación. Algo que les sitúa próximos a los grupos que se ubican en la comunidad discursiva de la excelencia.

La reestructuración está conectada con la segunda ola de reformas en EEUU que se ha llevado a cabo durante los años noventa —aunque algunos autores hablan de tercera ola, como Jesse Goodman (1995)—⁹. Por contraposición a la primera ola de reformas, conocida como la *Vuelta a lo básico*, que se ha dicho está ligada a la comunidad discursiva de la excelencia, parece presentarse con ropajes opuestos, como vamos a ver.

Están próximas a la reestructuración todas aquellas innovaciones ligadas a lo que se conoce como postfordismo. Esta noción se refiere a toda una constelación de transformaciones ligadas a la actual modificación del capital en las sociedades contemporáneas y que, como en el caso del fordismo¹⁰, viene acompañada de cambios en las prácticas políticas, en las for-

mas de consumo y en el modo de organización de las instituciones públicas. De entre los cambios con una repercusión más clara en la educación pública pueden destacarse los nuevos estilos de gestión y organización, nuevas formas de consumismo y la remodelación del mercado laboral (Carlson, 1997). Estas reformas intentan transferir a la educación formas de organización y gestión empresarial que priman la flexibilidad y la participación en la toma de decisiones y formas de consumismo que promueven la diversificación de la oferta. Estos nuevos modos de producción necesitan de profesionales cualificados y comprometidos con su perfeccionamiento continuo. Pensando en qué tipo de estudiantes se pudiera acomodar a estos contextos laborales, parece claro que se necesitan sujetos que formen parte de una nueva clase laboral con altas destrezas intelectuales. Con peculiaridades asociadas a cada contexto nacional, pueden ser observadas en la mayoría de los países occidentales innovaciones conectadas con estas transformaciones (Beare y Boyd, 1993).

La llamada a la reestructuración es el lema más significativo de esta comunidad discursiva. Tras esta vaga denominación se esconde un intento de cambio amplio y global de las instituciones educativas con repercusiones en el aula, en la organización y el gobierno de las escuelas y en las condiciones de trabajo del profesorado

(8) En términos similares se refiere JOHN ELLIOTT (1995) a la exclusión de los profesionales de la discusión política en Gran Bretaña.

(9) Siguiendo con la moda de los informes gubernamentales iniciada en la primera ola de reformas, *la vuelta a lo básico*, abren este nuevo período un informe de la Carnegie Commission. A nation prepare: teacher for the 21st century y otro del Holmes Group Tomorrow's Teachers ambos aparecidos en 1986. Popkewitz (1994) ha puesto de manifiesto cómo el bombardeo de informes ha actuado como una cúpula simbólica.

(10) Lo que se conoce por fordismo responde a una forma de producción ligada a la aparición de la cadena de montaje, que se caracteriza por la fragmentación de los procesos de producción y la descualificación de los trabajadores y que ha traído consigo un conjunto de transformaciones sociales y políticas que han configurado las sociedades capitalistas. Para profundizar en este asunto hay que remitirse a ANTONIO GRAMSCI (1981). Sobre las repercusiones del fordismo en la fragmentación de la cultura escolar y el influjo de las nuevas formas flexibles de organización empresarial en el modo de organizar el conocimiento escolar puede consultarse TORRES (1994).

(Elmore, 1991). Se proponen modalidades de innovación abajo-arriba, en las que el profesorado tiene un papel protagonista y la colaboración es la clave para su desarrollo. Se hace hincapié en los aspectos organizativos buscando la reestructuración de las instituciones educativas; no se trata sólo de focalizar el cambio en asuntos de enseñanza sino también de cambiar a través de la participación en la organización (Lieberman, 1995). Se promueve currículos centrados en el desarrollo de destrezas intelectuales complejas y en el aprendizaje por descubrimiento.

Los discursos de la reestructuración están configurando un complejo y ambiguo escenario, en el que la reestructuración puede aparecer ligada tanto con la justicia social como con la competitividad (Elmore, 1991). Los análisis más clarividentes hablan de un contexto de bifurcación del cambio educativo (Fullan, 1993). Con este adjetivo se quiere poner en evidencia la naturaleza dual y contradictoria de las líneas de innovación que se desarrollan bajo la cobertura de esta denominación.

Parte del problema es que las propuestas tras las que se enarbola el cambio educativo entendido como reestructuración: participación, devolución de autoridad, dotación de poder, parecen fácilmente atribuibles a posturas progresistas, pero son engañosas en la práctica y su significado únicamente puede ser comprendido en el contexto más amplio de las decisiones políticas y sociales que las arropan (Angus, 1993, p. 12). El que se promuevan prácticas más progresistas o conservadoras depende del modo en que las prácticas de innovación dentro de esta comunidad discursiva se vean o no refrendadas por ciertos valores y prácticas sociales y económicas. Este lazo tiene profundas implicaciones porque afecta al carácter con que las nuevas propuestas son desarrolladas.

La comunidad discursiva de la reestructuración se articula en tomo a un conjunto de prácticas marcadas por la am-

bigüedad. La ambigüedad toma cuerpo a través de una retórica de buenas intenciones definidas como progresistas, que en la práctica tienen efectos contraproducentes e, incluso, promueven sutiles formas de control y recentralización. Entre estas prácticas destacan, en particular, la capacitación del profesorado y formas de organización más autónomas que se han identificado con la gestión basada en la escuela (school-based management), que a su vez está vinculada con la descentralización. Esta última es una práctica de gran alcance que está también presente en la comunidad discursiva de la excelencia. No puede extrañarnos que la elección de escuela se mantenga también en la comunidad discursiva de la reestructuración. No hay duda que la continuidad de estos asuntos pone en evidencia las conexiones con la comunidad discursiva de la excelencia. Ahora bien en el contexto de la comunidad discursiva de la reestructuración resulta difícil capturar el sentido con que se proponen, de ahí que puedan verse como manifestaciones de simulacro.

Las prácticas de innovación comprometidas con la capacitación del profesorado pretenden transformar las condiciones de trabajo del profesorado aumentando su esfera de poder. Pero los asuntos de dotación de poder no tienen un desarrollo unívoco. Como Noreen Garman (1995) pone de manifiesto hay, al menos, dos maneras de entender la potenciación. Una versión pretende ponerla al servicio de intereses previamente delimitados y, con frecuencia, ajenos al profesorado. La otra no la instrumentaliza, de manera que no restringe de antemano los cauces por los que tal ejercicio del poder debería discurrir, y asume el riesgo de la imposibilidad de anticipar los caminos que tomarán las escuelas comprometidas en tales procesos de dotación de poder. La primera modalidad es una manifestación más de las prácticas de simulación segura que son propias del escenario del capitalismo tardío (Hargreaves, 1996).

Algo similar sucede con las prácticas de innovación que promueven la *gestión basada en la escuela*. Este tipo de iniciativas pretende modificar las formas de gobierno y la estructura de incentivos de las escuelas, a través de políticas de autofinanciación y autogestión. Pero como John Smyth (1993) ha mostrado, esconde formas solapadas de control, porque se desarrollan prácticas que no retan las claves conservadoras del funcionamiento de las instituciones educativas, sino que las refuerzan de forma muy sutil. Por una parte, se está promoviendo el recorte en los presupuestos y justo se habla de reparto de poder cuando aumenta el control sobre los sectores públicos. Por otra, se está produciendo un deliberado proceso de cooperación, porque la retórica de la devolución de poder se está produciendo en un contexto de una vuelta sustancial hacia la re-centralización de los sistemas educativos. De manera que parece que las formas de gestión basada en la escuela, lejos de contribuir a la emancipación, están llevando a hacer la escolarización más rigurosa, disciplinada y académica. La lógica de esta contradicción hay que situarla en los ajustes estructurales que están ocurriendo en el capitalismo occidental, que están llevando al desmantelamiento de los sistemas educativos centralizados y a su sustitución por una ideología del mercado libre basada en la elección y la competición, en la que los ciudadanos son vistos como consumidores más que como participantes en la educación (Smyth, 1993, p. 3). De manera que se produce una contradicción entre la retórica sobre la democracia y la realidad de los imperativos económicos (1993, p. 4). Para John Smyth (1993) es un síntoma que advierte que el verdadero problema no es dar más poder sino cómo intensificarlo. Se está produciendo la sustitución de un modelo profesional de educación por otro de ges-

tión industrial. La difusividad del poder está haciendo que el centro esté incrementando su control sin perder legitimidad, porque deja de ser evidente su papel rector. Al mismo tiempo que pequeñas elites políticas están intensificando su capacidad de configurar las líneas y marcos de actuación, mientras tienen menos responsabilidad en su implementación (Smyth, 1993, p. 3)¹¹. Lo que está sucediendo es que en la práctica no se están retando los intereses fundamentalmente conservadores de las estructuras de gobierno existentes. Esto es debido a que las decisiones locales están determinadas por condiciones sociales preexistentes y a que el uso de tests y la toma de decisiones arriba-abajo se aceptan ampliamente como objetivas y basadas en la racionalidad científica libre de valores. La apariencia de equidad y democracia es debida a la naturaleza retórica del discurso que continúa definiendo equidad como igualdad de oportunidades para los no iguales y democracia como cualquier forma de participación (Anderson y Dixon, 1993, p. 59).

Como puede apreciarse no es una casualidad que estos patrones estén más cerca de posiciones conservadoras que «renovadoras». Y aparecen como evidencia clara de la cara regresiva de la reestructuración. En este sentido no es una coincidencia que la evaluación se haya convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980 (Ball, 1993, p. 161), y que tal modo de proceder se haya ido renovando hasta desarrollar una tecnología de poder que legitima la supervisión y el control de las escuelas en los años noventa. Justamente es éste uno de los rasgos distintivos de una de las configuraciones más potentes de la reestructuración: la reforma sistémica.

(11) Este proceso es lo que MICHAEL APPLE (1996a) llama la industrialización de la enseñanza.

LA REFORMA SISTÉMICA

Se ha señalado ya cómo la descentralización local y, especialmente, la gestión basada en la escuela se están planteando en un contexto de recentralización. Precisamente las tendencias centralizadoras son el punto esencial de lo que se conoce como *reforma sistémica* en EEUU. Es ésta la versión de la reestructuración que propone la combinación de reformas arriba-abajo con procesos de abajo-arriba de un modo poco claro, porque fundamentalmente busca establecer metas educativas nacionales y niveles curriculares también nacionales, lo que presumiblemente tiene que ir acompañado de un sistema nacional de evaluación del aprendizaje (Tyack y Cuban, 1995, p. 81). El concepto de reforma sistémica, elaborado por Marshall Smith y Jennifer O'Day (1991 en Vinovskis, 1996) ha marcado de modo especial la configuración de esta idea. Desde su punto de vista surge ante la situación de solapamiento y líneas contradictorias de actuación que trae consigo la peculiar organización del sistema educativo norteamericano. Supone una combinación del marco curricular nacional y la evaluación nacional con las reformas en el plano local, es decir, dentro de cada Estado¹². No obstante, manifestaciones próximas a la reforma sistémica pueden ser observadas con variaciones en otros contextos, porque fundamentalmente refuerzan ciertas líneas de cambio presentes ya en la comunidad discursiva de la excelencia.

Las reformas sistémicas aluden a propuestas de cambio que destacan especialmente el papel del Estado, están articuladas

en torno a estándares basados en contenidos, esta vez en lo que se llama procesos de aprendizaje de alto nivel, y buscan proporcionar un acoplamiento cerrado y coherente entre currículum y evaluación de los aprendizajes en el plano local (Vinovskis, 1996). Terry Astuto y David Clark (1992) critican esta aproximación de un modo contundente, porque mantiene intocable la visión más tradicional de la educación. No creen que indicadores académicos más altos y una evaluación más rigurosa de los aprendizajes a partir de objetivos puede influenciar el aprendizaje de los estudiantes. Para terminar, identifican este intento de reforma como un cambio completamente arriba-abajo y externo a los centros educativos.

Vinovskis (1996) ha hecho un pormenorizado estudio de la reforma sistémica en EEUU y viene a concluir que hay considerable desacuerdo en lo que significa, en teoría y en la práctica, la expansión del papel centralizador del Estado y el énfasis en los indicadores de contenido. Por otra parte, algunos estudios acerca de la respuesta de los distritos escolares a las demandas de centralización del currículum se han encontrado un ambiente muy complejo en el que hay que considerar los factores contextuales, las dimensiones legales y políticas, las peculiaridades demográficas y las reformas iniciadas localmente (Firestone *et al*, 1992, p. 272). Más concretamente, en aquellas comunidades locales habitadas por minorías, estudiantes con limitado nivel de inglés, madres jóvenes, etc. se ha puesto en evidencia la importancia de los asuntos de igualdad de oportunidades y la diversidad de respuestas de los

(12) Esto se lograría interviniendo en tres niveles:

- Los marcos curriculares establecerían lo que los estudiantes deberían saber.
- La coordinación de las políticas estatales proporcionaría una estructura coherente para apoyar a las escuelas al designar estrategias efectivas para enseñar el contenido fijado en los marcos curriculares.
- A través de un gobierno reestructurado del sistema, las escuelas tendrían recursos, flexibilidad y responsabilidad para designar e implementar estrategias efectivas para preparar a sus estudiantes a aprender el contenido de los marcos a un alto nivel de ejecución.

centros y comunidades ante las presiones centralizadoras. En bastantes ocasiones estas presiones fueron percibidas como parte del problema más que de la solución (Firestone *et al*, 1992, p. 272)¹³.

Pero lo que parece olvidar el propio Maris Vinovskis (1996) es que hay sobradas evidencias sobre la inoperancia de las reformas arriba y abajo. Los partidarios de la reforma sistémica ignoran que *las escuelas cambian las reformas* (Tyack y Cuban, 1995, pp. 60 y ss). Una reforma planeada racionalmente, tecnocrática y de arriba-abajo es traicionada de muchos modos cuando pasa por el tamiz de la sabiduría práctica de los educadores. Los docentes y las escuelas tienen una tradición y una cultura que no puede reemplazarse. Es éste un conocimiento ya antiguo, que Michael Fullan articuló cuando en 1982 habló del *significado del cambio*. Las innovaciones no entran en un terreno vacío, no sustituyen lo que hay, más frecuentemente añaden complejidad, porque el profesorado y los centros reconstruyen las reformas. Como han advertido algunos autores, tras estudiar el modo en que las directrices educativas son reinterpretadas en el nivel local:

Esta primacía de lo particular significa que la reforma realmente sucede en una escuela única, incluso en un aula única, en un tiempo específico (Kirp y Driver, 1995, p. 608).

Esto no quiere decir que no haya una interconexión con el nivel central, pero las directrices de éste tienen que ser o, mejor dicho, son inevitablemente definidas y reconstruidas localmente.

Aparte de resultar obvia la ignorancia de que hacen gala estas tendencias en relación con el camino recorrido por el conocimiento del cambio educativo, también

muestran una paradoja inherente. Vuelve a ponerse de manifiesto una contradicción evidente entre los esfuerzos descentralizadores (capacitación del profesorado, gestión basada en la escuela y desregulación) y las reformas centralizadoras (una mayor intrusión en el currículum, incremento de las pruebas de evaluación a través de tests para estudiantes y docentes y persistentes presiones para incrementar la evaluación externa de los centros educativos). Estas contradicciones parecen ser la seña de identidad de las prácticas neoconservadoras y neoliberales sobre el cambio educativo. Aunque indudablemente ponen de manifiesto las visiones conflictivas que con respecto a la escuela sostienen las diversas audiencias y grupos que se enclavan en lo que se conoce como nueva derecha¹⁴, muestran una fisura considerable en el entramado lógico que articula los discursos de la reforma sistémica, que suelen ser presentados sin ninguna falla.

LA REESTRUCTURACIÓN GENUINA

Los autores que abogan por un planteamiento progresista de la reestructuración suelen dedicarse a desenmascarar los discursos regresivos, marcando las diferencias.

Para neutralizar la reestructuración retórica resulta obligado considerar que los compromisos sociales y pedagógicos de una escuela son los que determinan la calidad de la acción transformadora y no los lemas a los que se vincula. Una nueva estructura puede ser necesaria para las escuelas, pero no es suficiente para asegurar la realización de ciertos tipos de compro-

(13) El estudio realizado sobre la respuesta de veintidós distritos a la reforma sistémica ofrece cuatro tipos de posturas en relación con la pasividad o no ante ésta y con respecto al desarrollo de reformas locales. Puede consultarse FIRESTONE, *et al* (1992).

(14) MICHAEL APPLE (1996a) ha utilizado la metáfora del paraguas para intentar capturar la diversidad de grupos con puntos de vista en conflicto que sin embargo coinciden en apoyar formas de educación conservadoras.

misos progresistas. La reestructuración falla al buscar el cambio estructural como un fin en sí mismo, sin examinar críticamente la valía de esta modificación a la luz de los valores pedagógicos y sociales que han condicionado la educación a través de este siglo (Goodman, 1995, p. 23). Como alternativas a los principios de la reestructuración gerencialista se plantean propuestas que abogan por prácticas pedagógicas que hagan factible una mayor presencia de la democracia social, de la experiencia existencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, del aprendizaje colectivo, del profesorado como promotor de la reforma. Los valores que vale la pena desarrollar son los valores de comunidad, indagación intelectual e implicación social. Estos valores están presentes en algunas escuelas comprometidas con su particular movimiento de reestructuración, las cuales empiezan a comunicarse unas con otras la idea de configurar una red sin producir un modelo fácilmente replicable, sino aprender una de otra y aplicar lo aprendido de su propia y única circunstancia. Esta es precisamente la situación que retratan una serie de estudios de caso sobre iniciativas singulares de apropiación de la reestructuración por parte de las escuelas (Lieberman, 1995). Justamente este enfoque desde el terreno de la práctica, pone en evidencia la importancia de buscar cauces nuevos de negociación de la responsabilidad, nuevas aproximaciones a la rendición de cuentas, la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante, la participación del profesorado para desarrollar el sentido de la propiedad de la reforma y para organizar su tiempo de trabajo con el fin de permitir la interacción con los colegas (Darling-Hammond, 1995).

Para David Tyack (1990, pp. 186-187) dos facetas de este movimiento son claves. Una estructural es la descentralización de la autoridad y la otra pedagógica se refiere al modo de hacer más viva e interesante la educación tanto para estudiantes como

para educadores. En relación con la primera, lo más importante es analizar qué decisiones pueden ser mejor tomadas en estructuras relativamente descentralizadas o centralizadas. Algunos de los discursos sobre descentralización son populistas o dan muestras de una retórica corporativa, mientras que otros muestran estrategias bien razonadas. Desde su punto de vista hay que considerar que las burocracias y las regulaciones no son simplemente malignas y perversas, en sus orígenes parecen formas apropiadas de resolver los problemas. Por ejemplo, mucho del crecimiento del personal de apoyo fue obra de un concienzudo deseo de proporcionar a los niños servicios como alimentación, cuidado, transporte, etc. Respecto al segundo rasgo pedagógico, esto ha sido posible siempre que los docentes han estado implicados como compañeros activos y desde su punto de vista es más posible con la descentralización. Pero capacitar al profesorado para darle autonomía y recursos para hacer el aprendizaje más vivo no parece compaginable con los patrones tradicionales de reforma que añaden un nuevo programa a una estructura ya existente.

Como ha podido apreciarse lo que la comunidad discursiva de la reestructuración pone de manifiesto no es que persisten las formas tradicionales de enseñanza, sino que también se perpetúan los modos tradicionales de la innovación. Lo que supone tal modo de actuar es el *olvido* de algo aprendido en reformas de signo opuesto a las que se están generalizando:

Lo que deberíamos haber aprendido de los años sesenta es que la ingeniería social centralizada no funciona cuando actúa para efectuar cambios fundamentales en la calidad del aprendizaje en las escuelas. Lo que en realidad funciona se descubrió durante los años sesenta y setenta, pero los políticos y los funcionarios gubernativos, que en la segunda ola de reformas sólo se han limitado a reforzar y robustecer el modelo de ingeniería social que surgió cuando los organismos centrales incrementaron su

influencia durante las reformas precedentes, siguen sin reconocerlo. (Elliott, 1995, p. 249)

Esto es algo que ya se había anticipado y que en esta comunidad discursiva adquiere tintes especialmente sombríos. Las prácticas de esta reforma contradicen los lemas a los que apelan: una política pública más informada, participación comunitaria, profesionalismo de los docentes (Popkewitz, 1994a, p. 133). Parece, por tanto, que el significado de la reestructuración sólo puede ser descifrado en relación con el contexto en el que se desarrolla y con los propósitos que persigue (Hargreaves, 1996).

LA COMUNIDAD DISCURSIVA DE LAS POLÍTICAS CULTURALES¹⁵

Esta comunidad discursiva es explícitamente híbrida. Surge de la convergencia de perspectivas culturales y políticas. Lo político tiene una gran relevancia al matizar lo cultural, porque sitúa lo simbólico en el contexto de la producción social de significado y resalta el conflicto y la preocupación por la transformación, rasgos más acusados de la perspectiva política. El influjo recíproco ha producido una reinterpretación y, a la vez un relanzamiento de la noción de cultura. En esta comunidad discursiva se considera que la práctica cultural y la producción cultural no se derivan de un orden social determinado, sino que son ellas mismas los principales elementos que lo constituyen. La cultura es vista como un sistema significativo a través del

que el orden social es necesariamente comunicado, reproducido, experimentado y explorado (Williams, 1986, p. 13). Al caracterizar la cultura como un sistema significativo, se la concibe como esencialmente involucrada en todas las formas de actividad social. En consecuencia, las múltiples formas de producción intelectual se consideran prácticas significativas, ya se trate de la moda, el periodismo o la educación.

La configuración de esta comunidad discursiva está ligada al itinerario seguido por las corrientes políticas. Hacia finales de los años ochenta estas tendencias se han visto sacudidas por la controversia que han suscitado las críticas de ciertos autores y autoras sobre aspectos centrales de las perspectivas críticas (Pinar *et al*, 1995, p. 27). Una de las críticas con más impacto ha sido la de Elizabeth Ellsworth (1989) que ha cuestionado tanto la estructura conceptual como la práctica diaria de la pedagogía crítica, justamente la rama de la teoría política asociada a Henry Giroux. Según esta autora, términos claves como potenciación, voz de los estudiantes o diálogo representan *palabras código* y una postura de invisibilidad. Por ejemplo, al usar una definición de potenciación tan amplia se fracasa en retar a grupos específicos, al usar una concepción de razón descontextualizada y universalizada se mantienen los mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación. La pedagogía crítica fracasa, porque no cuestiona su propia situación de una comprensión superior de los docentes sobre los estudiantes¹⁶. Muy importante para el cambio educativo es la crítica que se le ha hecho con respecto a las po-

(15) Políticas culturales es la traducción de *Cultural Politics*. En castellano una única palabra sirve para referirse a dos significados asociados con la noción de política. En inglés estos dos significados corresponden a palabras diferentes. *Policy* se refiere a los asuntos relacionados con el poder y la intervención sociopolítica a nivel macro. *Politic*, por el contrario, se refiere a esos mismos asuntos pero en el nivel micro, en los contextos institucionales y sociales de interacción humana en los que la vida diaria se despliega. Se utiliza en plural porque dichas intervenciones se caracterizan por la pluralidad y la diversidad de posiciones y discursos.

(16) Algunos años más tarde JENNIFER GORE (1996) aplicará el debate no sólo a las pedagogías críticas sino también a las pedagogías feministas.

sibilidades emancipatorias de los sujetos dentro de las estructuras de poder y dominación. El discurso crítico ha promovido el pesimismo con respecto a las posibilidades de cambio y ha ofrecido un estrecho margen de acción considerando la transformación radical que alienta la pedagogía crítica (Carlson, 1992).

Gracias a la influencia de nuevos movimientos intelectuales y sociales los planteamientos críticos están siendo reformulados. La teoría feminista, los movimientos ecológicos y especialmente el postestructuralismo (sobre todo su énfasis en el carácter discursivo de la realidad social) están alentando la redefinición de las corrientes críticas. La respuesta dada no ha sido uniforme, sino cambiante y con frecuencia ambivalente (Pinar *et al*, 1995, p. 294)¹⁷. En líneas generales se puede concretar en el declive de la clase social como principal categoría de análisis social y educativo, un suceso que es apoyado por algunos autores (Aronowitz, 1990) y criticado por otros, especialmente por Michael Apple (1992) quien considera que su abandono es una pérdida de memoria colectiva. Sin embargo, se observa la progresiva aceptación de las posibilidades del postestructuralismo como políticamente progresista (Carlson, 1992). Esta renovación de los discursos críticos está incorporando los temas de raza y género, la búsqueda de formas de investigación más accesibles a los participantes y la con-

troversia que en el propio seno de la tendencia introducen voces de autores y autoras postmodernos y feministas que critican las debilidades de la misma¹⁸. Este proceso, analizado superficialmente, puede parecer una crisis, pero, por el contrario, ha puesto de manifiesto la visibilidad de las perspectivas críticas y ha contribuido a dar sentido a la posición central que ocupan en los discursos educativos contemporáneos (Pinar *et al*, 1995, p. 283).

La confluencia de multiplicidad de posturas y tendencias está estimulando la diversificación de discursos, como uno de los principales rasgos de identidad de la comunidad discursiva de las políticas culturales (Pinar *et al*, 1995). La diversidad está también presente en los grupos y movimientos que configuran esta comunidad discursiva. Son grupos que persiguen múltiples programas políticos y que están produciendo movimientos contrahegemónicos que difieren de las posturas políticas unificadas. Estos movimientos se movilizan en torno a lo que se conoce con el nombre de *políticas de la diferencia*¹⁹ (Laclau y Mouffe, 1985 en Carlson, 1997). La identidad se construye por el entrelazamiento de discursos de varios movimientos semiautónomos en la izquierda democrática, *de un modo en el que ningún discurso domina y en el que cada movimiento social mantiene sus programas y lenguajes de lucha específicos* (Carlson, 1997, p. 23). El respeto por

(17) Por ejemplo, la teoría crítica es acusada de usar un lenguaje crítico que es fundamentalmente individual, eurocéntrico, androcéntrico y determinista. Puede consultarse McLAREN (1995, pp. 29-33).

(18) El postestructuralismo ha tenido un papel importante en la configuración de una política de la diferencia que, además de producir la adopción generalizada de una novedosa forma de concebir las identidades plurales, ha pluralizado el propio espacio público incorporando especialmente las tendencias culturales que se producen en los márgenes. No existe una postura única, sino que es una colección fragmentada de discursos que se presentan en formas diversas ya sean radicales, liberales, conservadoras o apolíticas. Lo que no significa que tenga que verse como una claudicación del compromiso social y político. Por ejemplo, ciertos teóricos lo han usado para resaltar los espacios desde los que las instituciones configuran voces dominantes y subordinadas. Este es el caso de muchas feministas y también de educadores. Puede consultarse HENRY GIROUX (1996, p. 181).

(19) La noción de diferencia está sujeta a controversia. Puede ser enarbolada como un espacio para la reclusión del otro o reivindicada como una posibilidad de emancipación. Puede consultarse McLAREN, (1995).

la diferencia es uno de los principios organizativos comunes. A través de estas diferencias, los grupos pueden encontrar espacios para compartir sus experiencias de opresión y/o exclusión, gracias a los múltiples planos de identidad que confluyen en la experiencia vital de cada persona y cada grupo. Por ejemplo, diferencias étnicas pueden encontrar puntos de confluencia en relación con el género o la clase social o la religión. Algunos ejemplos de movimientos sociales dentro de esta comunidad discursiva son los movimientos preocupados por las políticas de identidad, las políticas del cuerpo y las políticas verdes (Carlson, 1997). Las políticas de identidad aglutinan movimientos sociales configurados al amparo de diferencias relacionadas con la clase social, la raza, el género, la orientación sexual la habilidad y otros indicadores de diferencia que producen grupos e identidades marginadas. Las políticas del cuerpo están ligadas a los derechos individuales relacionados con el control de los propios cuerpos y deseos, lo que tiene que ver con el apoyo más amplio a asuntos relacionados con homosexualidad, contracepción, aborto, etc. y con la posibilidad de hacer elecciones verdaderamente personales con respecto a éstos. Las políticas verdes se caracterizan por su preocupación en relación con las acciones y la ética que acompaña el cuidado del medioambiente natural. Además grupos de educadores progresistas, dentro de estos movimientos, luchan por encontrar dentro de las instituciones educativas espacios de inclusión de los grupos marcados por diferencias. Lo que supone atender sus derechos e intereses.

Ejemplos de innovación en esta comunidad discursiva pueden ser encontrados en aquellas prácticas que promueven formas comprensivas de enseñanza frente a las prácticas de encasillamientos en etapas

o escuelas, educación multicultural, educación postcolonial. Estos son ejemplos de cambios educativos que buscan formas alternativas de escolarización comprometidas con la incorporación en el currículum de los grupos y culturas excluidos de la *tradición selectiva*, así como obstaculizar prácticas de selección. Estas innovaciones contrahegemónicas²⁰ están cuestionando los modos educativos que legitiman los discursos de los grupos cuya identidad es la dominante (como varones blancos, de clase media, cristianos, heterosexuales y sujetos capacitados). Las prácticas de innovación, en esta comunidad discursiva, están marcadas por la diversidad de aproximaciones. Sin embargo puede ser delimitada una preocupación compartida: aquélla que se pregunta por las posibilidades del cambio educativo para contribuir a la emancipación, cuando se toman en consideración ciertos recursos teóricos postestructuralistas.

Frente a este problema, Stephen Kemmis (1995), por ejemplo, sostiene una doble postura: de receptividad hacia la combinación de puntos de vista y categorías de análisis, y de rechazo a la posición pretendidamente distante y desimplicada de los autores postmodernos en relación con el proyecto emancipatorio. Según su opción hay que tomar una postura de primera persona para pensar en el cambio educativo, desde la que encontrar modos de compartir tareas y preocupaciones y abrirse a nuevas formas de solidaridad. Al preguntarse sobre la pertinencia de mantener la emancipación como una aspiración contemporánea, señala la continuidad de la dependencia, la opresión, el sufrimiento y la irracionalidad, pero manifestándose en formas no reconocibles con los esquemas previos de análisis. Por ejemplo, la división entre empleados y desempleados, las nuevas formas de anomia y alienación, de sufrimiento (Giddens, 1993).

(20) Las prácticas contrahegemónicas implican la movilización de nuevos movimientos sociales que rearticulan valores y temas sociales de un modo consistente con los intereses de una coalición democrática (CARLSON, 1992, p. 8).

Pero el problema es, ¿desde qué perspectivas es posible formular teorías de transformación social? Porque para la mayoría de las corrientes postmodernas las teorías del cambio social son manifestaciones de ideologías ahora desenmascaradas. Parece que reniegan de un sentido de responsabilidad en la construcción de la sociedad, porque consideran que las posturas emancipatorias no pueden justificarse. Para Kemmis (1995), esta posición implica una inconsistencia autorreferencial, porque mientras los autores postmodernos quieren afirmar la potencia crítica de sus análisis, niegan que el proyecto crítico sea justificable (1995, p. 151).

Dado que la cuestión clave no es hablar del bienestar de los otros, sino crear las condiciones para que ellos mismos puedan hacer oír sus voces, sigue siendo necesaria la emancipación aunque sea, al mismo tiempo, imprescindible su reconstrucción (1995, p. 156). En este contexto la emancipación no anuncia un programa particular, puede denunciar estructuras de opresión, pero no está concebida para ofrecer una clara, positiva y universal visión de lo que será la liberación del sufrimiento, de la irracionalidad, de la injusticia, de la falta de equidad en cualquier momento histórico y para cualquier grupo en particular (1995, p. 159).

Conviene señalar que la definición o la nueva interpretación de emancipación que propone Stephen Kemmis (1995) se destaca claramente de las pretensiones universales que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en una epistemología del progreso. Este asunto ha sido ampliamente tratado por Thomas Popkewitz (1994a, pp. 250 y ss). Este autor ha analizado detenidamente lo que él denomina el enfoque populista dentro de los estudios críticos. Este enfoque se caracteriza por aceptar el dualismo global entre opresor y oprimido, se plantea problemas sobre la *praxis* que desarrolla a partir de un estudio crítico previo, proclama una relación direc-

ta del investigador con los movimientos sociales de oposición, califica de progresistas todas las prácticas vinculadas con los grupos oprimidos y contiene una epistemología que define el saber del investigador crítico como productor del progreso (1994, p. 251).

Popkewitz (1994a) intenta mostrar los riesgos y tensiones de una epistemología del progreso, pero no descarta la preocupación política. En busca de una alternativa va a recurrir a los estudios feministas que se apoyan en una epistemología que rechaza el progreso y al pragmatismo crítico que defiende Cleo Cherryholmes (1988, p. 150), y que supone la interpretación y reconstrucción continua de nuestros textos y prácticas discursivas. Propone introducir una idea de progreso en las prácticas de reconstrucción social en un contexto de opciones provisionales decididas a través de un debate público; *una discusión entre personas determinadas en situaciones determinadas, para tratar casos concretos con diferentes cuestiones en juego* (1994, p. 264). Evidentemente, su propuesta no deja de ser problemática, porque plantea claramente que ni la teoría ni los teóricos tienen funciones normativas (1994, p. 264). Pero desde su punto de vista esta idea de progreso mezcla las tradiciones de la Ilustración con los planteamientos postmodernos y neopragmáticos que ayudan a reconstruirlas (1994, p. 264).

Para Svi Shapiro (1995) la batalla por un cambio educativo transformativo depende de la articulación de la educación como una acción moral y, más ampliamente, depende de cómo la política es capaz de articular el futuro en términos de una visión moral enraizada en las necesidades materiales, emocionales y espirituales de nuestras vidas (1995, p. 24). En este sentido considera muy oportuno el concepto de poder de Michel Foucault. Hay una multiplicidad de campos en los que los seres humanos luchan por la libertad, la justicia, la dignidad y una más completa realización de sus vidas. Estos campos se

solapan y se entrecruzan, produciendo un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Estas luchas tienen su peculiar dinamismo, carácter y conjunto de posibilidades. Reconocer esta complejidad no supone negar las batallas sociales, históricamente importantes, sino tratar de ofrecer un lenguaje educativo y, más adelante, una agenda, que pueda ser lo más inclusiva posible, para recoger el más completo rango de batallas y preocupaciones humanas en esta coyuntura temporal (1995, p. 30).

Otros autores apuestan decididamente por las posibilidades que ofrece la postmodernidad, y señalan que tiene un potencial crítico y a la vez emancipatorio (Brooker, 1992 en Biesta, 1995). Su abandono de la universalidad se basa en que cualquier universal trae consigo inevitablemente la exclusión, la injusticia, la represión y violencia. La afirmación postmoderna de una pluralidad radical crea el espacio necesario para mostrar lo marginal, lo reprimido, lo silenciado (Brooker, 1992 en Biesta, 1995). El problema es que esta postura no sólo tiene una tendencia emancipatoria, sino que mina las tradicionales fuentes de justificación del compromiso emancipatorio.

La postmodernidad confronta primariamente la tensión entre contingencia y compromiso y nos muestra lo inadecuado de cierto tipo de compromisos basados en verdades o identidades universales, un compromiso que exige estar en lo cierto automáticamente. Nos muestra, en definitiva, la vulnerabilidad fundamental de todo compromiso, mientras nos hace conscientes

de que cualquier compromiso puede siempre ser ofensivo. Hay dos formas de escapar de la tensión postmoderna: por la contingencia, y se cae en el nihilismo, o por el compromiso, y se cae en el fundamentalismo. La solución es mantenerse en la tensión para ver las posibilidades de realizar el potencial, pero permaneciendo completamente conscientes de la contingencia de esta empresa (Biesta, 1995, p. 166). Se pueden extraer dos conclusiones respecto al compromiso emancipatorio. En relación con los medios empleados para realizar el compromiso: éste se realiza en un contexto contingente, y respecto al fin del compromiso: no existe ninguna aspiración emancipatoria que pueda ser alcanzada sin una trayectoria conflictiva en relación con las consecuencias no deseadas. Aquéllos que reconocen que el compromiso local es una forma de compromiso, pueden reconocer que la postmodernidad eventualmente lleva a una repolitización de la interacción humana (Bernstein, Richard, 1992 en Biesta, 1995).

Aunque hablar de formas de reconciliación entre los discursos críticos y los postmodernos y postestructuralistas, es, al menos, tan complicado como tratar independientemente cada una de estas aproximaciones, resulta posible identificar un terreno de convivencia más pacífica e, incluso, de alianzas concretas que, a mi modo de ver, va a tener consecuencias insospechadas en la conceptualización del cambio educativo. Este terreno se corresponde con una constelación de prácticas y estudios que se conocen como políticas culturales²¹.

(21) Las políticas culturales están enclavadas en un campo de indagación más amplio que se conoce con el nombre de estudios culturales. Los estudios culturales han sido definidos como la investigación sobre las formas en que nuestras subjetividades individuales son socialmente construidas. Sitúa las fuentes del significado no en la razón individual sino en las relaciones sociales, en la comunicación, en las políticas culturales, lo que implica la existencia de formas de razonamiento político o comunal que trascienden la subjetividad individual, pero esta trascendencia es material y no idealista porque incluye todas las formas de significación, y especialmente la escritura dentro de los medios y condiciones de su producción. Esta «antidisciplina» es un área interdisciplinar de reciente creación en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, dedicada al estudio de los procesos culturales y especialmente a la cultura popular, que se concibe como importante, compleja y teórica y políticamente informada. Es fundamentalmente un campo crítico en el sentido en que no se reconoce una ortodoxia. Puede consultarse TURNER (1990).

Las políticas culturales se ven como un modo específico de acotar la intervención teórica que tiene en el poder su principal foco de atención y que usa sus recursos teóricos para contribuir a la construcción de una cultura emancipatoria.

El dominio de las políticas culturales se articula en torno a las siguientes preguntas (Jordan y Weedon, 1995, p. 4):

- ¿Qué cultura será la oficial y cuál será la subordinada?
- ¿Qué culturas serán apoyadas para su distribución y cuáles permanecerán en la sombra? ¿Qué historia será recordada y cuál pasará al olvido?
- ¿Qué imágenes de la vida social serán proyectadas y cuáles serán marginadas?
- ¿Qué voces serán escuchadas y cuáles serán silenciadas?
- ¿Quién está representando a quién y sobre qué base?

La pedagogía entendida como forma de política cultural tiene su objeto de estudio en el vínculo entre las posibilidades de participación social, que se manifiestan en una gama de capacidades humanas, y las formas sociales que las estimulan o constriñen (Giroux, 1996). Su propósito es alterar la experiencia de los sujetos en el sentido de incrementar las posibilidades de acción humana y de justicia social, tratando que estudiantes y profesorado sean agentes sociales, políticos y económicos. Las preguntas esenciales se localizan en torno al poder para nombrar, para representar el sentido común, para poder crear versiones oficiales, para representar el mundo social legítimo, en definitiva para desplegar su existencia en formas que recojan las peculiaridades culturales y sociales asociadas a las diferencias de clase social, etnia, género, nacionalidad, religión o destreza.

Desde esta perspectiva la *reforma educativa* se percibe como una configuración de retórica y otras actividades desarrolladas por individuos envueltos en un

proceso de lucha entre grupos sociales en un terreno de dinámicas políticas, culturales y económicas contradictorias en los niveles locales, nacionales y mundiales. Las dinámicas de estos diversos niveles se producen a través de las contiendas sociales que incluyen conflicto y cooperación dentro y entre las élites del Estado, las organizaciones internacionales, los capitalistas, los trabajadores, los partidos políticos y los grupos de género, raciales, étnicos y religiosos. Hay entonces una relación dialéctica entre las dinámicas estructurales y la acción humana de las personas, tanto al nivel de la actividad como de la retórica de la reforma educativa, que a un tiempo es constituida y constituye las estructuras sociales (Ginsburg y Cooper, 1991, p. 378).

Los procesos de reforma aparecen como un cúmulo de contradicciones y conflictos, porque lo que puede ser visto como una manera constructiva de cambio por un grupo, puede ser contemplado por otros como una regresión e incluso una amenaza. Las relaciones entre los diferentes grupos involucrados están caracterizadas por las desigualdades en el número de los miembros, el bienestar y el poder, lo que incluye el control sobre la economía, el aparato del Estado, los recursos militares y los medios de comunicación. Como estas luchas se producen en un terreno de contradicciones es imposible anticipar la dirección que tomará la reforma y la influencia de los grupos. En cierto sentido estas contradicciones proporcionan un espacio de respuesta para acciones contrahegemónicas y, a la vez, constriñen dichas posibilidades (1991, p. 379). Se necesita desarrollar medios más eficaces de comunicación para el trabajo de resistencia, considerando la hegemonía de las élites en los medios de comunicación se hace necesario buscar canales alternativos para comprometernos colectivamente con el cambio social, explotando así las posibilidades que nos ofrece el contexto contradictorio de la reforma. La clave está en la *praxis* crítica que

lleva a resistirse desde la acción a los cambios regresivos que no se circunscriben exclusivamente al terreno de lo educativo (1994, p. 387).

La educación y la innovación en tanto que políticas culturales, apoyan una conceptualización del cambio que se enfoca hacia el poder, y que pone los recursos teóricos al servicio de la transformación de las formas de producción cultural contribuyendo a crear cultura emancipatoria. Son claves para el cambio las relaciones sociales de desigualdad y las luchas para transformarlas. La desigualdad se considera a través de la atención a las prácticas culturales e históricas de los grupos silenciados en el proceso de producción cultural. La promoción de la diferencia es su más notorio rasgo. Diferencias de clase social, etnicidad, género, nacionalidad, religión, orientación sexual o destrezas y las posibilidades humanas de participación social a través de la educación que están relacionadas con éstas son el principal foco del cambio educativo. Esta amplia aproximación está produciendo varias clases de prácticas de cambio que tienen una estrecha relación entre sí. Y que pueden ser denominadas prácticas de diferencia. Voy a proponer una breve descripción de algunas de ellas.

La diferencia es expresada con respecto a las políticas asociadas al *conocimiento valioso*. Desde esta aproximación se abordan las formas de definir los cambios que afectan a la selección del conocimiento escolar. En especial, se concreta en la definición de lo que se entiende por alfabetización y en la polémica acerca del canon. En cuanto a la alfabetización se cuestiona su limitación a lo profesional y se aboga por una definición de alfabetización cultural que incluya conocimiento de procesos científicos, tecnológicos y políticos que aseguren la autogestión (Carlson, 1992). La alfabetización está relacionada con las prácticas de representación como una práctica discursiva que organiza y contiene

significados y despliega posibilidades de vida y subjetividad. El debate del canon remite a la política del conocimiento oficial, cuyas batallas ha relatado Apple (1996b), entre otros. Ambos asuntos conectan con problemas que relacionan disciplinas académicas, selección del currículum y poder con consideraciones políticas en relación con el acceso y representación de las voces de determinados grupos diferenciados por raza, clase social, género, etnicidad o nacionalismo. Lo que Raymond Williams (1975) ha definido como la tradición selectiva y que Thomas Popkewitz (1994b) ha descrito como la alquimia de las disciplinas escolares.

Otra faceta del conocimiento de sus relaciones con el cambio es la que se aborda cuando se plantea la *reforma* como un asunto de *epistemología social*. Thomas Popkewitz (1994a) ha retratado la trama que configura los hilos de la reforma atendiendo su función de regulación social. Ha puesto de manifiesto la urdimbre que se crea por la confluencia que se da entre determinadas formas de ejercer ciertas prácticas sociales y las relaciones de poder que vehiculan, las formas de conocimiento que se legitiman y las modalidades epistemológicas a que dan lugar. Las reformas son vistas como tácticas normalizadoras, y el cambio educativo es concebido como un asunto de epistemología social. Es decir, toma los objetos constituidos en el saber de la escolarización y los define como elementos de la práctica institucional en los que se engarzan relaciones de poder históricamente configuradas que dan consistencia a las vicisitudes y contingencias de la vida cotidiana en las aulas. La reforma se conceptualiza como una práctica social que surge de la confluencia de saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas.

Cuando conocimiento y poder se abordan desde la transformación de lo local se plantea la *reforma situada* o contextualizada. El cambio situado circunscribe la

innovación a las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y a los escenarios singulares. Pretende reflejar la diversidad de culturas e identidades como seña de identidad de las políticas culturales de cambio, especificándolas en relación con un escenario y un tiempo determinados. El cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación, para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes escenarios, circunstancias y grupos. Como Janet Miller (1996) insinúa, ofrece formas más lúcidas de capturar la naturaleza variable, contextual y densa de las situaciones de enseñanza, articulando relaciones sociales concretas con los momentos vividos en las prácticas de clase. Un ejemplo de abordaje del cambio educativo desde esta perspectiva nos lo ofrece Magali Sarfatti Larson (1995), en su estudio de una escuela primaria, pública, urbana y apuntando específicamente a las maestras.

Dentro de la escuela primaria me interesan las maestras. Me interesan por muchas razones: por haber sido históricamente tanto una fuerza de trabajo cautiva, sin alternativas, como uno de los sectores más instruidos de la población; por la falta de autonomía que caracteriza aún a sus propias tentativas de profesionalización; por los problemas de reclutamiento y renovación de personal docente que se plantean, en algunos casos de manera muy aguda, y por las posibilidades paradójicas de resolverlos, ahora que las mujeres de las sociedades avanzadas tienen más opciones en el mercado del trabajo; por las contradicciones que los enseñantes encarnan, entre una misión de socialización importante (diríamos sacralizada) y el prestigio e importancia casi nulos que en realidad se le otorga sobre todo en Estados Unidos. Me interesan tanto por la burocrática indiferencia y la empecinada resistencia que a veces manifiestan, como por los ejemplos de dedicación, increíble paciencia, creatividad, fantasía que me ha sido posible entrever, habiéndome pasado la vida entera

tratando con los distintos niveles de diferentes sistemas escolares. Me interesan, finalmente, como mujeres que pueden adquirir una gran importancia en la vida de los niños que les confiamos. (Larson, 1995, p. 274).

También la investigación de Andy Hargreaves (1996), en la que estudia aspectos escurridizos del cambio en los que convergen elementos personales, morales, políticos y sociales. Por ejemplo: el estudio del tiempo y su desvelamiento de las epistemologías asociadas al género y a la organización profesional, o el estudio de la culpabilidad. Este autor pone en relación asuntos de identidad y experiencias personales con sistemas más amplios de creencias y formas de interacción que se configuran en las instituciones educativas.

Como ha podido observarse esta comunidad discursiva juega con el reto de articular los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones situadas, de manera que tiene que dar respuesta a uno de los interrogantes claves de las tendencias emancipatorias en el escenario de la postmodernidad: ¿cómo conciliar los compromisos locales, que se convierten en *únicos* en razón de la consideración otorgada a las diferencias, con la contribución a políticas más comunes implicadas con transformaciones de alcance general, relativas a la justicia social y la democracia? Probablemente esta difícil alianza dará frutos insospechados entre los que cabe anticipar la reconstrucción de las claves usadas hasta ahora para describir dichos asuntos.

Desde mi punto de vista, usar la noción de *comunidades discursivas* en la representación del cambio educativo permite trabajar con una idea de la configuración del conocimiento de este campo de estudio que hace hincapié en su construcción social, en la relación, interacción y tensiones entre diversas líneas de pensamiento y que pone en evidencia las condiciones materiales e ideológicas en las que se pro-

duce el saber sobre la innovación. Permite, también, realizar una cartografía social de las posiciones epistemológicas del cambio educativo salvando la rigidez de las formas precedentes y mostrando las zonas de interacción y conflicto. De modo que pone al descubierto que cualquier intento por captarlas es, en sí mismo, una tarea tentativa.

El mapa que he intentado trazar es provisional, porque el terreno que retrata es inestable, los grupos que lo pueblan son nómadas y las demarcaciones fluctúan. Las comunidades discursivas del cambio educativo sólo pueden ser capturadas por una clase de narrativa que no secuestre sus despliegues en el futuro inmediato y que declare el carácter temporal de dicha representación. Me gustaría que este documento invitase a imaginar las formas venideras en que dichos despliegues podrían configurarse.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G. L.; DIXON, A.: «Paradigm shifts and site-based management in the United States, toward a paradigm of social empowerment» en SMYTH, J. (ed.): *A socially critical view of the self managing school*. London, Falmer Press, 1993.
- ANGULO, F.: *Innovación y evaluación educativa*. Málaga, Universidad de Málaga, 1990.
- ANGUS, L.: «Democratic participation or efficient site management, the social and political location of the self-management school» en SMYTH, J. (ed.): *A socially critical view of the self managing school*. London, Falmer Press, 1992.
- APPLE, M. W.: «Education, culture and class power: Basil Bernstein and the neo-Marxist sociology of education» en *Educational Theory*, 21 (7), 1992, pp. 4-11.
- *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós, 1996a.
- *Política cultural y educación*. Madrid, Morata, 1996b.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A.: *Education Still Under Siege*. Toronto, OISE Press, 1993.
- BALL, S. J.: «La gestión como tecnología moral» en BALL, S. J. (ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 1993.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990.
- BEARE, H.; BOYD, W. L. (Eds.): *Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. London, Falmer, 1993.
- BIESTA, G.: «Postmodernism and the repoliticization of education» en *Interchange*, 26 (2), pp. 161-183, 1995.
- BOYD, W. L.; KERCHNER, C. T.: «Introduction and overview: education and the politics of excellence and choice» en BOYD, W. L. y KERCHNER, C. T. (eds.) *The politics of excellence and choice in education*. London, Falmer, 1988.
- CARNOY, M.: «School improvement: is privatization the answer?» en Hannaway, J.; Carnoy, M. (eds.) *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- CARLSON, D.: *Teacher and crisis. Urban school reform and teachers' work culture*. New York, Routledge, 1992.
- *Making progress*. New York, Teacher College Press, 1992.
- CHERRYHOLMES, C. H.: *Power and criticism: poststructural investigations in education*. New York, Teacher College Press, 1988.
- «Pragmatism, modernity, and educational change», in CORSON, D. (ed.) *Discourse and power in educational organizations*. Toronto, OISE Press, 1995.
- DARLING-HAMMOND, L.: «Policy for restructuring» en LIEBERMAN, A. (ed.) *Estructuring schools. Building from the ground up*. New York, Teachers College Press, 1995.

- ELMORE, R. F.: «School decentralization: who gains? who loses?» en HANNAWAY, J.; CARNOY, M. (eds.) *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- *Restructuring schools. The next generation of educational reform.* San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- ELLIOTT, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid, Morata, 1993.
- «El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular» en VV AA (eds.) *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos.* Madrid, Morata, 1995.
- ELSWOETH, E.: «Why doesn't this feel empowering? working through the repressive myths of critical pedagogy». *Harvard Educational Review*, 59 (3), pp. 297-324, 1989.
- FIRESTONE, W.; et al.: «Recent trends in state educational reform: assessment and prospect». *Teacher College Record*, 94, (2) (1992), pp. 254-277.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI, 1979.
- FULLAN, M. G.: *The meaning of educational change.* Ontario, OISE Press, 1982.
- *The new meaning of educational change.* London, Cassel, 1991.
- *Change forces. Probing the depths of educational reform.* London, Falmer, 1993.
- GARMAN, N. B.: «The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development» en SMYTH, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development.* Toronto, OISE Press, 1995.
- GINSBURG, A.: *Consecuencias de la Modernidad.* Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- GINSBURG, M. B. et al.: «Educational Reform: social struggle, the state and economic system» en GINSBURG, M. B. (ed.) *Understanding educational reform in global context: economy, ideology and the state.* New York, Garland, 1991.
- GIROUX, H. A.: *Placeres inquietantes.* Barcelona, Paidós, 1996.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo.* Barcelona, Humanitas, 1987.
- GOODMAN, J.: «Change without difference: school restructuring in Historical perspective» en *Harvard Educational Review*, 65 (1), pp. 1-29, 1995.
- GORE, J.: *Controversias entre las pedagogías.* Madrid, Morata, 1996.
- GRAMSCI, A.: *La alternativa pedagógica.* Barcelona, Fontamara, 1981.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés.* Madrid, Taurus, 1982.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid, Morata, 1996.
- HOPKINS, D. et al.: *School improvement in an era of change.* New York, Teacher College Press, 1994.
- HOUSE, E.: «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural». *Revista de Educación*, 286 (1988), pp. 5-34.
- HUSÉN, T.: «Research paradigms in Education» en HUSÉN, T. (ed.) *Education and the global concern.* Oxford, Pergamon Press, 1990.
- IANNACCONE, L.: «From equity to excellence: political context and dynamics», en BOYD, W. L.; KERCHNER, C. T.: (eds.) *The politics of excellence and choice in education.* London, Falmer, 1988.
- JORDAN, G.; WEEDON, C.: *Cultural politics. Class, gender, race and the postmodern world.* Oxford, Blackwell, 1995.
- KEMMIS, S.: «Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era» en *Curriculum Studies*, 3 (2), 1995, pp. 133-167.
- KENWAY, J.: «La educación y el discurso político de la Nueva Derecha» en BALL, S. J. (ed.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid, Morata, 1993.

- KIRP, D. L.; DRIVER, C. E.: «The aspirations of systemic reform meet the realities of localism» *Educational Administration Quarterly*, 31 (4), 1995, pp. 589-612.
- LARSON, M. S.: «Yo no soy tu madre...». Retórica y realidad en una reforma escolar. (Notas para una investigación) en Didáctica, C.I.d. (ed.) *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos*. Madrid, Morata, 1995.
- LATHER, P.; ELLSWORTH, E.: «Introduction» *Theory into practice*, 35 (2), pp. 86-92, 1996.
- LIEBERMAN, A.: *The work of restructuring schools. Building from the ground up*. New York, Teachers College Press, 1995.
- MACDOWELL, D.: *Theories of discourse. An introduction*. Oxford, Basil Blackwell, 1996.
- McLAREN, P.: *Critical Pedagogy and predatory culture*. New York, Routledge, 1995.
- MILLER, J. L.: «Teachers, researchers, and situated school reform: circulations of power», *Theory into practice*, 35 (2), pp. 86-92, 1996.
- NAREDO, J. M.: «Sobre el 'pensamiento único'» en *Archipiélago*, 29 (1997), p. 24.
- PAULSTON, R. G.: «Mapping knowledge perspectives in studies of educational change» en COOKSON, P. W.; SCHNEIDER, B., (eds.) *Transforming schools. Trend, dilemmas y prospects*. New York, Garland, 1995.
- PERRENOUD, P.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1990.
- PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M.: *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, Peter Lang, 1995.
- POPKEWITZ, T. S.: *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1994a.
- «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas» en *Revista de Educación*, 305 (1994b), pp. 103-137.
- SHAPIRO, S.: «Educational change and the crisis of the left: toward a postmodern educational discourse» en KAMPOL, B. M.; PETER (ed.) *Critical multiculturalism: uncommon voices a common struggle*. Westport, Connecticut. London, Bergin&Garvey, 1995.
- SMYTH, J.: (ed.): *A socially critical view of the self managing school*. London, Falmer Press, 1993.
- TORRES, J.: *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1992.
- *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 1992.
- TYACK, D.: «Restructuring in historical perspective: tinkering toward utopia», *Teacher College Record* 92, (2), 1990, pp. 170-191.
- «School governance in the United States: historical puzzles and anomalies» en HANNAWAY, J.; CARNOY, M. (eds.) *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- TYACK, D.; CUBAN, L.: *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma, Harvard University Press, 1995.
- VINOVSIS, M. A.: «An analysis of the concept and uses of systemic educational reform», *American Educational Research Journal*, 33 (1), 1996, pp. 53-85.
- WILLIAMS, R.: *The long revolution*. London, Penguin, 1975.
- *Culture*. London, Fontana Press, 1986.