

INNOVACIONES EDUCATIVAS

Reflexiones sobre los contextos en su implementación

JUSTA EZPELETA MOYANO

Resumen:

El artículo se refiere a los procesos de innovación orientados a modificar las prácticas docentes en la escuela primaria. Con base en estudios sobre los procesos del cambio escolar, discute el enfoque y tratamiento dominantes en su implementación en el marco de las actuales políticas educativas. Contrasta rasgos de la escuela primaria y sus maestros con las demandas surgidas en la reforma mexicana de los años noventa. Destaca la desarticulación de las innovaciones con los parámetros institucionales y organizacionales que ordenan el funcionamiento de las escuelas así como la importancia del contexto en la configuración de las prácticas docentes. Sostiene que aquel enfoque da prioridad al tratamiento técnico de esas iniciativas, que las circunscribe a sus lógicas internas, marginando el tratamiento político implicado en la implementación para procurar su articulación a los contextos escolares.

Abstract:

This article refers to the processes of innovation aimed at modifying teaching practices in elementary school. Based on studies of processes of scholastic change, the article discusses the dominant focus and treatment implemented in the framework of current educational policy. It contrasts the traits of elementary school and elementary school teachers with the demands of the Mexican reform of the 1990s. The article emphasizes the disarticulation of innovations from the institutional and organizational parameters that order school functioning, as well as the importance of context in configuring teaching practices. It sustains that such a focus gives priority to the technical treatment of initiatives by enclosing them in its internal logic and ignoring the political treatment implied in implementation, in order to obtain articulation with scholastic contexts.

Palabras clave: innovaciones educativas, reforma educativa, cambio educacional, práctica docente

Key words: educational innovations, program implementation, educational reform, change strategies

Justa Ezpeleta es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Calz. Tenorios 235, col. Granjas Coapa, CP 14330, México, DF. CE: ezpeleta@mail.cinvestav.mx

Las innovaciones constituyen la manera privilegiada a través de la cual el modelo actual de reforma se hace presente en las escuelas. Las orientaciones reformistas sancionadas en los años noventa, en especial las referidas a las prácticas de la docencia, encuentran en esos dispositivos el medio para inducir las transformaciones que consideran deseables.

Durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. Por lo mismo, advirtieron también que la particular confluencia de factores que las originan, limitan sus posibilidades de ampliación o generalización. En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo¹ por parte de los actores y de las estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997). Esta última situación está presente y preocupa en México y en otros países de la región desde el comienzo del ciclo vigente de reforma.

En América Latina la escasa investigación sobre estos temas comenzó a acrecentarse durante los últimos quince años. La situación es distinta en los países desarrollados, donde por más de medio siglo se viene construyendo una vigorosa tradición de estudios sobre el cambio educativo (Lieberman, 1998). Ese conocimiento –que frecuentemente ha coadyuvado a formular o a reorientar las políticas– advirtió tempranamente sobre la notable *complejidad y dificultad* inherentes a la construcción de esos procesos en las escuelas.

Entre los múltiples afluentes de esa tradición, diversas investigaciones que incorporaron una perspectiva histórica contribuyeron a enriquecerla. Proyectándose sobre rangos temporales de distinto alcance, las preguntas sobre la presencia o integración de innovaciones o reformas en las escuelas, años después de su formalización, condujeron a los hallazgos sobre su fragmentada y escasa repercusión, a la localización de sus vestigios en franjas de planteles donde fueron experimentadas o a encontrar, aisladamente, reformulaciones nunca previsibles desde los modelos originarios. No pocos autores comenzaron a hablar y a estudiar sobre lo que llamaron el fracaso de las reformas (Archer, 1986; Hunter, 1999; Goodson, 1998; Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2000; Sarason, 1990; Weiler, 1998 y en distintos textos, Elmore, Fullan, Hargreaves).

A partir de los años setenta otra parte de la producción en aquel campo comenzó a ocuparse de los procesos de implementación. Influida por la

investigación en políticas públicas, la construcción de ese objeto de estudio –implementación– enriqueció los análisis al destacar el carácter *procesual* de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción *contextual*.

Estudios posteriores acentuarían la marcada *indeterminación* de las formas que pueden tomar las innovaciones luego de ser apropiadas (McLaughlin, 1998; Fullan, 1998). La identificación de este conjunto de atributos –complejidad, carácter procesual y contextual, indeterminación– desmanteló un clásico supuesto de las administraciones: el de la relación lineal entre la formulación normativa de los cambios y su “ejecución” por los agentes encargados de prestar los servicios (Aguilar Villanueva, 1992; McLaughlin, 1987). Las nociones de “aplicar”, “ejecutar” y aun “adoptar” innovaciones comenzaron a ponerse en duda y a refinarse desde entonces. El señalamiento de las diversas y cambiantes condiciones de producción y significación involucradas en el desarrollo de las nuevas propuestas, multiplicó las preguntas de la investigación e inspiró precauciones para la acción cuando encontró reformadores o políticos receptivos.

Este artículo tiene como telón de fondo el estudio de dos programas oficiales –que no serán tratados– derivados de la reforma en curso: la evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) (Ezpeleta y Weiss, 2002) y el seguimiento del Proyecto de Gestión Escolar (SEP-DGIE, 1997; Ezpeleta, 2003 a y b), ambos inicialmente dirigidos a la escuela primaria. Las tensiones, contradicciones y vacíos de índole normativa, administrativa y organizacional que evidenció el análisis de esos programas, fortalecieron mi interés por el contexto institucional de las escuelas sobre el cual se despliegan los llamados de la reforma y sus innovaciones. O, dicho en otros términos, junto a estos trabajos, el aporte de los estudios sobre implementación y la evidencia sobre los erráticos caminos del cambio políticamente inducido alimentan mi preocupación por las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles. Acentuaré, en este artículo, los aspectos contextuales por considerar que en nuestro medio ellos continúan siendo postergados por los enfoques apegados a las lógicas internas de la innovación.

El texto se ordena de la siguiente manera: la primera parte recuerda rasgos de la reforma, de interés para comprender algunas características que parecen dominar en la “implantación” de las innovaciones en curso. Por esto mismo destaca, en segundo término, ciertos rasgos de la escuela y

sus agentes para señalar unos pocos asuntos que reclaman ser integrados como propios de los procesos desencadenados por la innovación, en lugar de ser tratados como aisladas situaciones “externas” que interfieren en su programa. Es decir, problemas que precisan atención de la investigación tanto como de las políticas. Se repasan luego algunas de las demandas reformistas dirigidas a esa escuela para recordar sus niveles de exigencia y proponer algunas advertencias sobre las modalidades de implementación que parecen consagradas. Finalmente, se esboza una propuesta para conceptualizar las innovaciones con miras a estudiarlas o a operarlas más allá del aislamiento que supone pensarlas desde sus lógicas internas.

Generalmente con objetivos bien delimitados, las innovaciones han tendido a tratarse como procesos eminentemente técnico-pedagógicos. Sin embargo su definición técnica, que constituye sin duda una condición necesaria, está muy lejos de resolver las condiciones suficientes para propiciar su integración a las escuelas. La investigación y la experiencia recogida en los sistemas educativos indican que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político. Tan político como las orientaciones y decisiones de gobierno que les dan origen y como el tipo de estructuras que su realización compromete; entre ellas, las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas, así como el gobierno y organización de éstas, que forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacerse cotidiano.

Desde que una innovación es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma. Pero su llegada a la escuela no es un paso más en esa cadena, porque allí cambia la naturaleza de ese objeto. Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen –o se supone que deben asumir– su proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. En esta referencia a su realidad inmediata, a su experiencia de todos los días, que no se agota en la perspectiva técnica, es donde ellos encuentran la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios que propone. Desde ahí harán su estimación de factibilidad, calibrarán su compromiso y,

paralelamente, alimentarán su credibilidad o su escepticismo hacia las convocatorias que reciben.

Este camino de sucesivas recontextualizaciones es sencillamente inevitable. La perspectiva de la construcción política de la innovación radica en la consideración de este trayecto y especialmente en la identificación del contexto institucional de la práctica docente como asuntos tan propios de la innovación como su original definición técnica. Atender a la articulación de los procesos pedagógicos y no pedagógicos propios de la vida escolar permitiría hacer visibles las condiciones institucionales *activas* en la producción de la enseñanza y aportaría elementos para afinar los procesos de implementación.

La reforma educativa como contexto de las innovaciones

Las innovaciones actualmente en marcha en América Latina tienen como matriz a una reforma educativa caracterizada como sistémica, que planteó situaciones inéditas en su origen, alcance y profundidad. La activa promoción del modelo *–global education reform–* por los organismos financieros y técnicos internacionales derivó en su adopción por los gobiernos de la región e inevitablemente se multiplicó en variantes nacionales (Coraggio y Torres, 1999; Bonal, 2002; Wells *et al.*, 1998). En esta apretada alusión al contexto más amplio están implicados los principales referentes y problemas asociados con la implantación de la reforma: uno económico “dirigido a producir cambios estructurales en la provisión de servicios sociales y educativos” (Martinic, 2001); uno pedagógico –que no siempre se articula al anterior– referido al tipo de enseñanza deseable y a las estrategias para buscarla y, a efectos de la “implantación” en cada país, un referente histórico político presente en la configuración de sus escuelas y del sistema que las regula. Tiene sentido recordar algunos rasgos de ese modelo porque en él se inscriben ciertas notas características de su actual desarrollo.

A diferencia de las reformas anteriores, ésta encuentra su origen en el movimiento de reestructuración y adelgazamiento del Estado. Mediada por variables financieras, esta situación signa para los gobiernos la importancia política de su adopción y acelerada puesta en marcha. Desde ese “interés de Estado”, se trasciende el tradicional alcance de las reformas educativas: si con anterioridad ellas se generaban en el sector específico de gobierno para proponer reajustes hacia su interior, influidas por las orientaciones *pedagógicas* de los organismos *técnicos* internacionales,

el modelo actual, desde otro lugar, pone en cuestión a los propios sistemas educativos y rebasa con mucho la preocupación pedagógica. La valoración funcional, productiva y financiera de estos sistemas fundamenta tanto la redefinición de su estructura como el llamado a cambiar el funcionamiento interno de sus unidades, con miras al logro “de una educación de calidad”.

Engarzada a este origen, la reforma postula la necesidad de conjuntar el cambio institucional con el pedagógico, principio que a nivel de la macroestructura educativa encuentra su expresión en la descentralización, en la nueva definición del nivel básico, en las atribución de nuevas funciones evaluadoras y compensatorias –además de las normativas– del gobierno central, entre las principales.

En el plano operativo, frente a la tensión entre las intenciones de crecer, mejorar y abatir costos parece dominar una fórmula: apelar a la “corresponsabilidad social” para ampliar las fuentes de financiamiento, efficientar la restringida dotación de recursos para el funcionamiento regular e invertir en programas específicos para “introducir” los cambios considerados estratégicos. Buena parte de los programas innovadores se enmarcan en este último criterio regido por la “focalización”. El PARE y sus programas sucesores, así como Gestión Escolar fueron parcialmente financiados con préstamos internacionales, los primeros y con ayuda de la Cooperación Española, el último. En el primer caso el criterio de focalización se dirigió a escuelas que mostraban mayor rezago según ubicación geográfica y tipo de población atendida. También se distinguieron problemas de enseñanza y de gestión con propuestas para su mejora. Esta última focalización –alrededor de problemas– fue la empleada en Gestión Escolar, con base en escuelas voluntariamente integradas. En ambos casos las acciones innovadoras intentaron mejorar el servicio, asentándose en la estructuración institucional existente y tradicional de las escuelas. Los programas que he estudiado sugieren que este criterio de focalización adoptado como política –que identifica asuntos relevantes sin poner en cuestión la configuración institucional de donde surgen– refuerza la típica resistencia de las administraciones para revisar las estructuras escolares que sostienen (o les ofrece una buena coartada para no hacerlo). La gestión financiera de programas y proyectos innovadores así encuadrados, además de generar su propia burocracia, consagra su existencia *paralela* a las estructuras establecidas de la administración –de naturaleza

política— y aporta legitimidad al tratamiento exclusivamente “técnico” de los asuntos a abordar.

Heredera de criterios impulsados durante los años ochenta en los países desarrollados, la reforma colocó a nuestros países en posibilidad de compartir con ellos lenguajes, orientaciones y estrategias. Sólo que el encuentro en el discurso universalista sucedió al margen de las condiciones históricas que configuraron a los respectivos sistemas educativos y recordaron las diferencias a la hora de desarrollar políticas para llegar a las escuelas. Las notables distancias en los puntos de partida entre nuestros países y los desarrollados se hicieron evidentes, por ejemplo, en las definiciones y prácticas curriculares, en la cantidad de horas-año de trabajo escolar, en la dedicación retribuida a los maestros, en las características de su contratación laboral, en sus culturas profesionales, en la organización académica de la escuela, en las formas de su dependencia administrativa, en la distribución interna de funciones y responsabilidades, en el papel de los sindicatos docentes, en los ámbitos de participación admitidos, en las propias tradiciones de participación social de las distintas sociedades, entre otras cuestiones. En México, la dependencia profesional de maestros y directores, institucionalmente cultivada y ajena a cualquier viso de autonomía, la ya clásica y tensa distancia entre docentes y padres, la legitimidad oficialmente reconocida al sindicato (en lo político) para regular las carreras de los maestros o (en lo operativo) para restar cien horas anuales al trabajo escolar,² son sólo ejemplos —entre muchos posibles— de las condiciones que localmente signan a esos puntos de partida. Al cabo de once años de reforma se hace cada vez más evidente que estos contextos institucionales muestran pocas posibilidades de articulación con la racionalidad pedagógica que parece regir al modelo.

Con referencia a la materia educativa, el aporte de la perspectiva institucional proclamada en el modelo parece expresarse en la novedosa centralidad otorgada al establecimiento y en el peso adjudicado a la gestión para sustentar la calidad en la enseñanza y en los aprendizajes (además del nuevo papel asignado a padres y comunidades al que no consideraremos ahora aunque también es fuente de innovaciones).

La centralidad del establecimiento es descubierta por la política educativa como dimensión actuante en la producción de la enseñanza (Bolívar, 1996). Rompiendo con la tradición de las reformas, el propio ámbito institucional de la escuela pasa a ser entendido como la expresión por

excelencia del sistema y, por ello, simultáneamente como objetivo principal de transformación y núcleo orientador para la formulación y operación de los cambios. Retomando aportes de la investigación educativa, el discurso propone revertir el confinamiento de la enseñanza al ámbito exclusivo del aula –donde se transformó en asunto privado del maestro– para colocarla como perspectiva y prioridad en la conducción y funcionamiento internos de cada plantel. Ello lleva a destacar las capacidades profesionales de los docentes y las relaciones deseables entre colegas implicadas en una renovación de la enseñanza.³

La noción de *calidad*, presente en las reformas de la región desde hace cuatro décadas, es resignificada en el actual contexto como síntesis de las nuevas demandas a la escuela (Granja Castro, 1997). El modelo la presenta como principio, medida y meta para orientar y operar el sistema a la par de los principios de eficiencia, eficacia y equidad, introducidos como los articuladores fuertes de su discurso. En los planteles, la consecución de la calidad necesita tanto de la renovación curricular como de nuevas formas del trabajo docente. Como en las reformas anteriores, el logro de estos objetivos sigue interpelando *individualmente* al docente pero agrega la novedad de enfatizar una orientación hacia su *trabajo colectivo*. Con esta novedad se involucra a las dimensiones organizacionales de la docencia en la escuela. La enseñanza, reza el discurso oficial, requiere de un tipo de funcionamiento escolar que el sistema en su conjunto debe hacer posible. Se trataría, en consecuencia, de una construcción institucional.

Según el modelo, caminar hacia las nuevas metas del sistema y de la escuela supone cambiar las clásicas maneras de operarlo. Para ello importa al mundo educativo la noción y el criterio de *gestión*, como medio para destrabar la burocratización del aparato que penetra la vida de la escuela. A través de este recurso se esperan decisiones “oportunas y pertinentes” en las distintas jerarquías de sus actores. Se aspira a que ellos definan su actuación de acuerdo con el sentido y finalidad de las acciones más que con los rígidos procedimientos de la burocracia. El discurso sostiene que este criterio de gestión debe estar presente y *recorrer todas las escalas del sistema*.

En todos los núcleos repasados, el modelo incluye a la *organización del sistema* como soporte de la actividad escolar. Su lógica conduciría a revisar la definición del corpus normativo y de las pautas organizacionales que regulan su funcionamiento tanto como la organización y composición de

las propias dependencias administrativas para *introducir una articulación perdida y ya inexistente* entre los requerimientos y necesidades pedagógicos de la escuela y las tradicionales y hegemónicas necesidades del aparato administrativo.

A doce años del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y a once de la Ley General de Educación, la centralidad del establecimiento ha encontrado respuesta en innumerables iniciativas y esfuerzos dirigidos a su quehacer pedagógico; tantos, que incluso a este terreno se ha llevado la idea de nueva gestión (circunscrita exclusivamente a la enseñanza). Como si la gestión pedagógica no tuviera nada que ver con su gestión institucional, ésta continúa al margen de las iniciativas de cambio. Las escuelas, con la variante de ajustarse al nuevo centralismo de los gobiernos estatales, siguen organizadas y funcionando de acuerdo con las tradicionales reglas político-burocráticas muy anteriores a los años noventa. La nueva gestión *institucional* a falta de una estructuración que la sostenga parece quedar librada a las frágiles formas que pueda ofrecerle la iniciativa individual, voluntaria y coyuntural de algunos directores o supervisores.

Antes de pasar a las demandas que la reforma dirige a los maestros es importante recordar algunas características de la escuela para tenerlas como referencia ante aquellas solicitudes.

Sobre rasgos de la escuela relevantes para estudiar las innovaciones

La más fuerte representación social sobre la escuela tiene que ver con el mandato que le da existencia: el lugar donde se educa. Y, en efecto, la escuela es *una organización pedagógica* que, puede pensarse, responde a lógicas curriculares. El análisis permite ir más allá de esta primera percepción cuando se piensa en los adultos que allí trabajan. La escuela es también, y al mismo tiempo, *una organización administrativa* que, con formas específicas, es parte y depende estrechamente de la organización de ese orden que opera el nivel y le proporciona las bases materiales para ser tal. Como parte de ésta, y especialmente importante para sus agentes, la escuela es, asimismo, *una organización laboral*. A ella se integran los maestros, según las normas, las jerarquías, las competencias que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario. Es decir, que los maestros son constituidos en ese ámbito, según una doble condición de profesionales y asalariados (doble condición de difícil reconocimien-

to explícito desde las políticas). En la experiencia de los maestros, sin embargo, todas estas distinciones y dimensiones que hace posible el análisis, operan simultáneamente integrándose en una representación y una experiencia unívocas de su trabajo. Desde ésta, filtrada por los intereses personales, ellos se apropian, reconstruyen y construyen las prácticas –con sus sentidos compartidos– que les ofrece –y permite– la cultura institucional (Ezpeleta, 1989).

Cuando se toma en cuenta la condición de trabajadores, que los maestros suelen no perder de vista, aquella experiencia unívoca los enfrenta, cotidianamente, a *una combinación de regulaciones de distinto orden* provenientes de los tres ámbitos mencionados. Regulaciones que a menudo apuntan a distintas direcciones, generadas en forma independiente y paralela por diversas instancias de la administración. Con la progresiva masificación y burocratización del sistema educativo los controles más definidos sobre el trabajo docente se fueron consolidando en las dimensiones administrativa y laboral y por ello éstas se erigieron *en contención y límite de la dimensión profesional o pedagógica* (que terminó oficiando como referencia formal para las necesidades de aquellas). De ahí que la valoración de las propuestas de cambio por los maestros –salvo excepciones no significativas para una visión del nivel– no dependa exclusivamente de la aceptación *intelectual* de sus posibles ventajas. Se trata, más bien, de una estimación “situada”, donde cuentan el esfuerzo y los costos personales referidos prioritariamente a los parámetros fuertes –administrativos y laborales– que regulan el *trabajo*.

Frente a este juego de regulaciones, donde la dimensión pedagógica de la docencia resulta subordinada y orgánicamente debilitada, las políticas de reforma han tendido a responder como lo han hecho tradicionalmente: interpelando a la dimensión *pedagógica* de la escuela. Es decir, dando por supuesto que ésta hegemoniza, agota o define la totalidad de su movimiento institucional. No pocos estudiosos del cambio escolar, desde distintas vertientes teóricas, han señalado la excesiva confianza en la *racionalidad pedagógica* que vertebra a reformas e innovaciones (Goodson, 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1997), la creencia implícita en su capacidad para subordinar a las diversas racionalidades –políticas, administrativas, laborales, sindicales– actuantes en la institución. En la misma línea se ha destacado la tendencia a ignorar la dimensión cultural de la escuela para entender los comportamientos docentes ante estas iniciativas (Hargreaves, 1996).

Las demandas genéricas a las escuelas, como fuentes de innovaciones. Advertencias y peligros I

Entre las múltiples demandas –sustantivas– que hoy se formulan a las escuelas y sus maestros, vale la pena mencionar sólo dos para esbozar las rupturas que implican. La intención de actualizar los contenidos de la enseñanza que dio origen al cambio curricular, coloca una dimensión de demandas que podría ubicarse en el orden de lo cognitivo. En ese planteamiento, los maestros no sólo necesitan aprender *nuevos contenidos* disciplinarios para actualizar o reemplazar los que manejan. Deben también acceder a una *concepción sobre las disciplinas* atendiendo a los modos de construir el conocimiento y entender la precariedad relativa de sus certezas. Aunque parezca obvio, no está de más recordar que se trata de un enfoque sin precedente en la escuela tanto como en la formación profesional.

La propuesta, no obstante, es coherente con el cambio de perspectiva sobre el tipo de sujeto que se quiere formar –o nuevos fines de la escolaridad– y correlativamente con el papel del aprendizaje en ese programa. Los maestros deberán apropiarse de una *concepción sobre la enseñanza* que desplaza el imperio de los contenidos hacia el imperio de *las competencias*. En otros términos, cambiar sus *concepciones sobre el aprendizaje* y emprender, correlativamente, *la construcción de nuevas formas de trabajo en aula*. Ambas cosas, radicalmente distintas a las construidas en la formación y en la socialización profesionales.

El vasto esfuerzo intelectual que supone este conjunto de orientaciones no sólo requiere de tiempo y procesamiento individuales y colectivos sino también de ritmos y apoyos institucionales *al alcance y a la medida de lo que permite el contexto de trabajo* (donde los límites horarios de la jornada escolar, las formas de la actualización en servicio o el salario establecido constituyen algunos de los elementos a tomar en cuenta).

Se ha estudiado que la apropiación de nuevas concepciones, esto es, *el cambio en las formas de pensar*, junto con la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que “hacen sentido” o de “propuestas prácticas” que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual. Es común que coexistan con otras en uso, movidas por lógicas distintas. De ahí que la *credibilidad* de las propuestas para los maestros constituya un elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas

y búsquedas. Aquí sigue abierto un desafío para las estructuras de capacitación en servicio y para la articulación de sus acciones en el ámbito organizacional de la escuela.

Otro nivel de demandas puede ubicarse en el orden de lo relacional. Sumado a la esfera de la renovación de concepciones, se espera que los maestros aprendan a constituirse en equipos. Se piensa –con sustento en la investigación– que acercando sus enfoques pedagógico-didácticos encuentren, con sus pares, incentivos más significativos para transformar su trabajo individual. Se espera también que piensen conjuntamente en la proyección de su tarea a lo largo de *todo* el ciclo, poniendo en el centro la experiencia escolar de los niños para proyectar allí el aporte de su grado. Sin desmedro de su pertinencia, la propuesta tiene repercusiones que trascienden a la sola dimensión pedagógica, porque afecta a las relaciones profesionales y laborales que los maestros aprendieron a establecer entre ellos, precisamente para ajustarse a las regulaciones del juego institucional.

El trato entre compañeros es resultado de múltiples factores. Entre ellos, el propio diseño histórico de la institución (Tyack y Tobin, 1995), las definiciones del poder escolar junto con los compromisos corporativos, forman parte de la trama básica que estructura la convivencia cotidiana. Allí se definen los modos de los intercambios legítimos tanto como las zonas –institucionales– de silencio (Popkewitz y Pereyra, 1994): aquello que está allí pero de lo que no puede hablarse y, en efecto, de lo que no se habla. Ambas cuestiones resguardan las seguridades de cada uno y del conjunto, generando normas para la integración laboral, que no necesitan escribirse para garantizar su eficacia.

El trabajo individual en el aula es precisamente una de las más cuidadas zonas de silencio en la tradición de nuestras escuelas. Y este sentido de propiedad individual de la docencia no es producto de un “error” pedagógico, sino resultado de una tradición organizativa y administrativa –actual y largamente vigente– en confluencia con una cultura profesional constituida en gran medida, en ese espacio.

En los estratos administrativo-técnicos del sistema suele entenderse que el trabajo docente en equipo constituye el medio para responder a todas las demandas pedagógicas mencionadas: desde apoyar en la actualización de concepciones –el orden de lo cognitivo al que aludía– hasta generar un proyecto institucional que comprometa al conjunto. No faltan quienes creen que el dominio de una técnica lo resuelve. Cuando es posible descri-

minar la densidad de los procesos que allí entran en juego, puede advertirse hasta dónde esta fórmula esconde una cómoda simplificación. Al mismo tiempo, algunas innovaciones en marcha parecen confundir el cambio institucional de la escuela con el intento de gestión pedagógica que supone la confección de un proyecto escolar y, a la vez, reducir esta gestión al sólo trabajo en equipo de los profesores.

Construir el trabajo en equipo es una empresa de largo aliento porque se enfrenta a una cultura establecida en un marco institucional establecido. Si no se quiere tentar a la simulación –práctica también alimentada por exigencias imposibles– habrá que considerar esa configuración “dada” del espacio de trabajo y, además, incorporar la dimensión del tiempo que requieren los cambios culturales.

Sobre la implementación de reformas e innovaciones. Advertencias y peligros II

La mayoría de las demandas enunciadas supone una sustitución de prácticas bien sedimentadas por prácticas nuevas. Esto es, el abandono de formas de trabajo de las que los maestros debieron apropiarse para funcionar en la escuela pero, que además, en ese proceso de apropiación, *los constituyeron* como tales, es decir como los maestros que son. De ahí que pueda esperarse un profundo e inquietante efecto movilizador de representaciones y aun de identidades profesionales que no pocas veces puede manifestarse como resistencia.

Para la escuela, el macroprograma esbozado en los apartados anteriores resulta en una reforma del tipo “arriba hacia abajo” (Bolívar, 1996). Con categorías de Huberman (1973) puede clasificarse como de “origen externo” y producto de una propuesta formulada “por defecto”. Es decir que contiene una evaluación del “saber hacer” de los actores legítimamente construido en la misma institución. Estos rasgos –no extraños a las reformas anteriores– advierten sobre *la lejanía inicial de los maestros* en la definición de orientaciones con incidencia directa en su quehacer diario. Aunque algunos de ellos reconocen debilidades en sus formas de trabajo, tal reconocimiento no alcanza la profundidad de las transformaciones impulsadas éstas sí notablemente distintas a anteriores impulsos renovadores. Esta lejanía inicial, extrañamiento o extranjería de los docentes hacia las innovaciones ha tendido a tratarse –desde miradas confiadas en la norma– en forma defensiva apelando a las añejas y parciales expli-

caciones sobre las actitudes, sin mayores intentos de rastrear los significados –y explicaciones– que aportaría la consideración de la organización institucional.

En la tradición de nuestras administraciones, la implementación, fuera de atender con cuidado a su formulación inicial, no ha constituido una “categoría” política clara, un “momento”, objeto en sí mismo de construcción para abordar la inducción y el aprendizaje de los procesos que intenta desatar. La activación de los clásicos canales disponibles en el aparato –las capacitaciones en cascada, la apelación a cuadros técnicos mayoritariamente no especializados– eximió de la reflexión sobre su pertinencia o efectividad. Vale la pena recordarlo porque esta tradición, constituye el referente inmediato de una forma de operar sedimentada en el sistema, aún vigente para muchos programas y, todavía, la forma “natural” de representar a la implementación por parte de no pocos estratos de la administración.

En los procesos de puesta en marcha de las innovaciones y de la reforma advierto algunas características dignas de tenerse en cuenta y que pueden deberse a la combinación del contexto político-económico de origen –la reducción del Estado– con formas tradicionales de abordar desde el centro –sea éste federal o estatal– la implementación. Entre esas características destaco las principales: en primer término la de su *radicalidad* y densidad con referencia al cambio de la escuela y, en segundo, la de su *urgencia* tanto en el plano de la operación como en la búsqueda de “resultados”.

Con radicalidad, aludo a la intención de cambiar de raíz aspectos sustantivos del trabajo y de la representación por los sujetos de su propio trabajo, aunado al hecho de hacerlo todo al mismo tiempo. Con la idea de densidad quiero acentuar que esa simultaneidad implica la búsqueda de cambios profundos en diferentes órdenes y niveles de la vida escolar (de funcionario de Estado a profesional autónomo, de autoridad frente a los padres a escucha de los padres, de priorizar la enseñanza a subordinarla al aprendizaje, entre otros muchos). Por otro lado, entiendo la urgencia *como expresión de una dinámica política (a nivel del Estado) acelerada por lógicas económicas*. Ella condensa la multiplicación de innovaciones e iniciativas para dar forma a distintas propuestas habitualmente no coordinadas entre sí; propuestas que reconocen fuentes tan diversas como las autoridades, federales o estatales, o agrupaciones sociales (cuyos proyectos a menudo se

superponen con las prescripciones curriculares). La urgencia se expresa también en la resolución rápida de la implementación que –regida por ritmos políticos o condiciones de financiamiento– “no deja tiempo” para consolidar sus componentes. A ello sigue la determinación rígida de plazos o etapas, con escasa o ninguna atención a los ritmos escolares que se justifica en la necesidad de evaluar, medir y “encontrar resultados” preferentemente positivos –en aspectos de compleja constitución como el aprendizaje, por ejemplo– a poco de echar a andar las innovaciones. La nueva cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas –nada despreciable como meta– se burocratiza y trivializa en los proyectos envuelta en una urgencia que cree resolver transformaciones culturales con fórmulas burocráticas. A ello se liga otra nota que acompaña a los procesos innovadores en marcha: su *burocratización*, bajo la forma de informes, balances y recuentos según necesidades de las instancias responsables.

La expresión de este activismo acelerado en el nivel básico alcanza una magnitud tal que transforman a la urgencia en *categoría constitutiva* del proceso de reforma; categoría, simplemente descriptiva, que parece funcional para estimular fórmulas de sobrevivencia en el trabajo mientras en las escuelas se acumula escepticismo hacia las propuestas de mejora.

Las características señaladas –cambiar muchas cosas, sustantivas, al mismo tiempo y aceleradamente– caminan en la dirección exactamente opuesta a las contribuciones de los más diversos estudiosos del cambio escolar –desde Hubermann, hasta Tyack y Tobin, pasando por Goodson, Fullan o Hargreaves– cuando señalan el desacierto de desafiar de ese modo a esos “adultos encargados de llevarlos a cabo”. La mayoría de estos autores ha trabajado en el cambio de la escuela precisamente porque creen que es posible. Lo que impugnan son los métodos técnico-burocráticos que reiteradamente se han empeñado en desconocer, por un lado, los procesos de aprendizaje, individuales y colectivos, de los maestros implicados en esta empresa y, por otro, que tales aprendizajes necesitan de condiciones institucionales que los sustenten. Tampoco habría que olvidar que la escuela, también o sobre todo hecha para conservar, dispone de un buen caudal de recursos defensivos y conservadores.

La investigación señala que si hay un atributo reconocible en las modificaciones de la escuela es su lentitud; que los cambios suceden como expresión de pequeñas construcciones internas o influencias externas en tanto logran redefinir sentidos, prácticas o normas; que no suceden en

forma simultánea y masiva sino dependiendo de la variable capacidad de los planteles para innovar y de las condiciones de asimilación que les permita su configuración histórica (Archer, 1986). Archer sostiene que los sistemas educativos cambian y, en sucesivos “ciclos” de amplia extensión temporal, incorporan modificaciones que los van rearticulando e insiste en que *las estructuras presentes contienen y condicionan la posibilidad de cambiar*. Sin negar la posibilidad del cambio, niega, sin embargo, la total flexibilidad de las estructuras institucionales, porque son una producción histórica y cultural *cargada de sentidos*. Por ello insiste en el tiempo de procesamiento necesario para rearticular la estructura: de ahí que el tiempo se constituya en una dimensión clave para sostener procesos que se pretenden sustantivos.

Esto nos lleva a una cuarta característica que se suma a las anteriores –y que las incluye–, tiene que ver con un *movimiento de evasión* respecto de las bases estructurantes del trabajo en la escuela, para no tocar regiones posiblemente conflictivas de la propia estructura.

Desde hace años, contra la percepción tradicional de las políticas, afirmamos que las escuelas no son homogéneas. Sin embargo, ello no significa que cada una se autodefina en su totalidad. Más bien, en forma singular, ellas construyen una identidad propia –y aun generan reglas– *sobre las reglas básicas que les dan existencia*.

La escuela no se inventa a sí misma, tiene un margen para acentuar, voluntaria o involuntariamente, algún perfil que las diferencie (lo que lleva a los padres o funcionarios a distinguirlas como “buenas” o “conflictivas”, por ejemplo). En ese margen, donde se articula su identidad, actúan factores en gran medida no previsibles. Cuando este margen, siempre vulnerable, puede dar cabida a intereses profesionales, es cuando puede encontrarse cierta apertura hacia las innovaciones (mientras que en el polo opuesto, puede dar lugar a situaciones tan conflictivas que anulan la posibilidad de compartir proyectos).

Tengo la impresión de que no pocas innovaciones tienden a asentar su éxito en ese margen, cuando se muestra receptivo, obviando atender a los factores –normativos, administrativos organizacionales y laborales– estructurantes de la vida institucional. En las experiencias que he podido observar de cerca, cuando se imponen las reticencias de los maestros, las innovaciones encuentran caminos espinosos y tienden a diluirse. Por el contrario, cuando muestran que pueden ser objeto de apropiaciones,

su aceptación se asocia con regularidad a la configuración siempre *casual* de los cuerpos docentes, al interés o compromiso *individual* de algún miembro clave que puede ser el director o un maestro o también el interés, *también casual*, de algún supervisor. Si, previo a la innovación, la escuela ha construido un buen clima de trabajo, es posible que los entusiastas involucren al conjunto. Cuando ese no es el caso, lo notable es que el sector no interesado de maestros puede sostener su posición, resguardando en algún recurso o posibilidad que le brindan las reglas institucionales vigentes. Creo que por la inestabilidad y variabilidad que ofrece ese margen es que diversas investigaciones sostienen que es tan difícil extender las experiencias innovadoras cuando son generadas por los propios establecimientos. Y por lo mismo, algunos investigadores críticos hablan del “buen sentido” de los maestros cuando se resisten a involucrarse, sin que se hayan redefinido las bases de poder y autoridad que configuran su trabajo (Mattingly, 1987), bases que pertenecen al orden de los elementos estructurantes a los que aludo.

A propósito de la consigna emblemática “la escuela en el centro del cambio” Fullan y Stiegelbauer (1997) sugieren no olvidar que se trata del “centro de algo”. Ese algo es un sistema y una administración que le dan existencia, matriz que en América Latina, por otra parte, no las concibió para su funcionamiento autónomo. La importancia adjudicada al molde institucional inspiró a educadores, investigadores y administradores de Estados Unidos a emprender el movimiento de reestructuración de las escuelas dentro del cual pudieron ensayarse nuevas formas de organización y trabajo escolar (Elmore, 1996). Compartían la convicción de que el cambio en las estructuras institucionales provocaría *un efecto directo* en la mejora de los aprendizajes. Pocos años después, con base en sus investigaciones Elmore (2003) mostró las limitaciones de esa simplificadora relación causal, acentuando la importancia del maestro y su dominio de la didáctica en la obtención de mejores aprendizajes. Sin embargo, la crítica a aquella relación causal que fue premisa del movimiento no implicó minimizar el lugar prominente adjudicado a la organización escolar. Elmore concluye que cuando se trata de cambiar las prácticas es ineludible plantearse el problema de la organización porque en ella radica *la generación de condiciones* para buscar nuevas formas de trabajo. McLaughlin (1998), que reivindica la actividad decisiva del maestro, lo hace igualmente a partir de valorar también la mediación del entorno

organizacional como condición para la construcción del cambio o la permanencia de las prácticas profesoras.

La implementación de las innovaciones en el contexto de la reforma

La identificación de la implementación como parte sustantiva de las propuestas de cambio refiere usualmente a un proceso que organiza, en una estrategia, los contenidos, materiales, recursos y actores en una secuencia programada y considerada indispensable. De este modo, luego de constituirse un equipo preparado para fundamentar la propuesta y su puesta en marcha, el proceso conduce a acentuar la transmisión a los maestros de su validez teórica y de los procedimientos aconsejables, en un plan que anticipa momentos de iniciación, puesta en práctica y adopción. Así entendida, esa estrategia se articula exclusivamente *desde la racionalidad de la innovación*.

El estudio de los programas mencionados al principio me ha enseñado que la implementación así entendida, *es sólo una parte, sin duda indispensable*, de su puesta en marcha. Las dificultades y los logros encontrados en esas experiencias indican que inducir un cambio en las prácticas compromete necesariamente a otros factores que en la configuración escolar (histórica), donde pretende introducirse, afectan y se ven afectados por las nuevas formas y dinámicas de actuación. En otros términos, recuerdan que los nexos no pedagógicos que unen a la escuela con el sistema y que pautan sus sentidos y prácticas son parte fundante y constitutiva de la cultura que le es propia, esa cultura que se quiere cambiar.

La lógica de pensar a la innovación desde sí misma, suele no tomar en cuenta el hecho de que se trata de inducir una nueva dinámica, en un organismo que está funcionando y, en el área específica que se quiere afectar, funcionando con sentidos distintos a lo que se propone. De ahí que me parezca sostenible configurar hoy, un sentido de innovación que, por un lado, incorpore el momento de la implementación como parte de su mismo proceso y, por otro, que sin renunciar a *la racionalidad del conocimiento que la justifica, toma en cuenta y se abre a la trama de aquellos aspectos normativos, organizativos, culturales, laborales, que condicionarán su apropiación*. Este criterio permitiría incorporar al plan de la experiencia la dimensión de su sustentabilidad, la cual puede estimarse como *el logro de la articulación de la propuesta, al movimiento y a las prácticas regulares de la institución*. Apuntar en esta dirección contribuiría a controlar, relativamente, la dependencia de la innovación del interés que hubiera sus-

citado en sus protagonistas iniciales, o de los agentes externos que la promueven cuya desaparición, según se ha estudiado, suele debilitarla o aun desaparecerla.

Por otra parte, es obvio que en la trama institucional se encuentran diferentes órdenes de procesos, procedimientos, regulaciones cuyo cambio, según sus conformaciones, requerirán de diversos rangos temporales e, igualmente, de distintas instancias de resolución (puesto que se tocan aquí desde reglamentos escolares hasta condiciones laborales sindicalmente pactadas). Por ello no puede aspirarse a modificar la trama institucional, desde una o varias innovaciones mientras intentan desarrollarse. Pero sí puede aspirarse a localizar sus engarces para hacerlos visibles y analizables, para sopesar su importancia y, eventualmente, promover su revisión cuando el sistema muestre su disposición a dar otros pasos para mejorar a las escuelas.

Tampoco se trata de esperar que llegará el momento en que una ajustada racionalidad en las escuelas conectará uno a uno los componentes y procesos de los distintos órdenes involucrados. Debemos a la teoría de las organizaciones el concepto de que el sistema educativo pertenece al tipo de estructuras “flojamente acopladas” o articuladas. Lo que trato de señalar es que en nuestras realidades, esas estructuras tienden a mostrarse notablemente desconectadas, no sólo para responder a los actuales desafíos sino alimentando la ineficiencia escolar desde hace varias décadas. Por ello sostengo que centrar la mirada en el establecimiento como el lugar donde se produce la educación, significa un importante avance *en la visión política del quehacer pedagógico; pero que reducir la visión del establecimiento al solo quehacer pedagógico, entraña el peligro de un freno estructural al cambio de la escuela.*

Desde el análisis político de las reformas, un poco alejado de los procesos escolares, Weiler (1998) sostiene que en contextos de crisis de legitimidad del Estado, la sola formulación de estos programas comporta para los gobiernos un importante rédito político, relacionado con el papel de la educación en las aspiraciones de los gobernados. Por el contrario, su implementación, actividad poco visible para el público puesto que compromete a las instancias internas de la administración, representa excesivos costos políticos. En este juego de costo-beneficio, ubica el autor el reiterado movimiento de dilución de las reformas, o su silencioso abandono por parte del propio aparato que las promueve.

Notas

¹ La noción de resistencia es usada por estudiosos que buscan en las escuelas la “aplicación” del plan establecido así como por aquellos que, desde otras posiciones teóricas, entienden la resistencia como una reacción previsible en el difícil proceso de cambiar las prácticas.

² Sólo como un ejemplo entre muchos posibles, aludo al “logro”, de varios años atrás,

de haber reducido la jornada escolar en primaria de cinco horas a cuatro y media.

³ Simultáneamente y en otro orden de cosas, la revaloración de las unidades escolares extiende su funcionalidad hacia la consecución de fuentes coadyuvantes a su financiamiento local a través del contacto con sus comunidades el cual, en lo que atañe a los padres, se acompaña de su justificación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1992). *La implementación de las políticas*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Archer, M. (1986). “Social origins of educational systems”, en Richardson, John (ed.). *Handbook of Theory and research for the sociology of education*, Nueva York: Greenwood Press.
- Bolívar, A. (1996): “El lugar del centro escolar en la política curricular actual”, en Pereyra, M. A.; García Minguéz, J.; Beas, M. y Gómez, A. J. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Coraggio, J. L. y Torres R. M. (1999). *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires: CEM-Muiño y Dávila.
- Bonal, X. (2002). “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LXIV, núm. 3, pp. 3-35.
- Elmore, R. F. y colaboradores (1996). *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Elmore, R.; Peterson, P. L. y Mc Carthey, S. J. (2003): *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. Cuadernos de Discusión 4, SSEBN, México: Secretaría de Educación Pública.
- Ezpeleta, J. (1989): *La escuela y los maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires: Centro Editor para América Latina.
- Ezpeleta, J. (2003a). “Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela primaria”, ponencia en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Ezpeleta, J. (2003b). “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma”, en *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO (en prensa).
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2002). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, 3ª ed., México: DIE-CINVESTAV.
- Fullan, M. y S. Stiegelbauer (1997). *El cambio educativo*, México: Trillas.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

- Fullan, M.(1998). "The meaning of educational change: a quarter of a century of learning", en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) *International handbook of educational change*, Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
- Goodson, I. (1998). *Historia del currículum*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Granja Castro, J. (1997). "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, año LIX, núm. 3, pp. 161-188.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) (1998). *International handbook of educational change*, Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*, París: OIE-UNESCO.
- Hunter, I. (1999). *Repensar la escuela*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lieberman, A. (1998). "The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches", en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) *International handbook of educational change*, Dordrech: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-20.
- Martinic, S.(2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp. 7-34.
- Mattingly, P. H. (1987). "Workplace authonome and the reforming of teaching education", en Popkewitz, *The critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*, Nueva York: Falmer, pp. 36-56 .
- McLaughlin, M.W. (1987). "Learning from experience: Lessons from policy implementation", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 9, núm. 2, pp. 171-178.
- McLaughlin, M. W. (1998). "Listening and Learning from the field: Tales of Policy Implementation and situated practice", en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) *International handbook of educational change. Part One*, Dordrech: Kluwer Academic Publishers, pp. 70-84.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, D. y W. Tobin (1994). "The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal*, vol. XXXI, núm. 3, pp. 453-479.
- Popkewitz, T. S. y M. A. Pereyra (1999). "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en Popkewitz, T. (comp.) (1999). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*, San Francisco: Jossey-Bass.

- SEP-Dirección General de Investigación Educativa (1997). *El proyecto de innovación e investigación. La gestión de la escuela primaria*, México: SEP.
- Weiler, H. (1998). "Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal Alemana", *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, núm. 2, pp. 54-74.
- Wells, A. S.; Carnochan, S.; Slayton, J. *et al.* (1998). "Globalization and educational Change", en Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, *International handbook of educational change*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, pp. 322-348.

Artículo recibido: 26 de mayo de 2004

Aceptado: 9 de junio de 2004