

Los pecados de nuestros padres Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad?

A juzgar por las apariencias, no parece que exista un cambio sustancial en materia educativa entre los conservadores y los laboristas. Sin duda, la aparición de una moralidad gerencialista en educación y en la centralización del poder empezó durante la administración laborista que precedió a Margaret Thatcher. Este artículo plantea cómo el gerencialismo —en pocas palabras, la creencia de que los programas sociales son susceptibles de funcionar como una maquinaria que combina control financiero, liderazgo político y supervisión gerencial— se ha transformado en una ideología sustitutoria para la educación. Esto desplaza otras diferencias ideológicas entre facciones políticas rivales. Por ejemplo, los métodos instructivos que actualmente defiende el laborismo, y que anteriormente defendieron también los gobiernos conservadores, no se presentan como una cuestión de valores educativos relacionados con la cultura, el conocimiento y la autoridad, sino como una cuestión de eficiencia pedagógica y de recursos.

autonomía financiera, Educación en Gran Bretaña, eficacia escolar, eficacia pedagógica, gerencialismo

Saville Kushner*

Las predicciones sobre lo que sucederá bajo el mandato laborista dependen del grado de compromiso de este partido con los criterios de Maastricht en relación con el gasto público. Si ese compromiso cobra un fuerte peso, probablemente se imiten las medidas del último gobierno conservador, ya que fueron éstos los primeros en responder a la necesidad de recortar el gasto público. La educación se ha dejado llevar, en mayor o menor medida, por valores económicos (es decir, valores de compraventa) y por ideologías educativas que ponen el acento en los criterios de resultado (logros en las pruebas) como buenos indicadores de la calidad del proceso. De ahí la preocupación dominante por la eficiencia pedagógica y la marginalización de los temas de justicia social.

Durante los años de gobierno conservador, la eficiencia pedagógica recibió un fuerte impulso por par-

te de un grupo de poderosas y curiosas agencias estatales de formación docente y de investigación y desarrollo del currículo, que no tenían que rendir cuentas públicamente y establecían las pruebas e inspeccionaban las escuelas. Todas y cada una de estas agencias reafirman el principio de que el valor educativo puede determinarse mediante objetivos estándares (ideológicamente neutrales) y las medidas de resultado correspondientes. La preocupación por la eficiencia y el control son su característica principal. Hasta ahora, el reciente gobierno laborista parece estar dispuesto a trabajar con estas agencias, evitando de nuevo la injerencia de los valores —confirmando así que estas agencias no son ideológicas en su búsqueda de la eficiencia— y considerando sólo ajustes menores relacionados con la estrategia y el diseño del control.

Si la política educativa ya no está determinada por los valores y las ideologías, sin embargo, sigue estando determinada, no es puro azar, por el pragmatismo. Hay, forzosa-

mente, una lógica que funciona como punto de referencia oculto, que sirve para juzgar las decisiones por su integridad política. Ha habido una cierta coherencia en las decisiones en materia educativa, que no siempre ha sido fruto de una conspiración, sino del hecho de que la gente muy a menudo se guiaba en sus opciones políticas por la lógica dominante del momento —la lógica de la eficiencia y el control—. Ésta ha sido la misión de las agencias estatales: promover esta lógica. Con el examen de esta lógica comenzaré mi análisis.

■ El ritualismo de la lealtad

Las universidades en Inglaterra han establecido recientemente una disposición por la cual los profesores tienen que hacer una solicitud individual al vicerrector cada año para pedir un aumento de salario. Aunque en Inglaterra los vicerrectores son profesionales y deben rendir cuentas públicamente —ni son elegidos ni están politizados como en España—, tienen un enorme poder

en sus manos. Esto despoja a la academia (el conjunto de profesores titulares) de gran parte de su independencia y concentra el poder en el seno de la burocracia educativa. A partir de este relativamente insignificante rincón de nuestro sistema educativo, se puede deducir un importante impacto sobre la gestión del conocimiento.

Esto no significa que la política salarial haya sido una conspiración entre líderes universitarios para crear un cuerpo profesional más sumiso u obediente, aun cuando éste podría haber sido su efecto. Pero esta política está obligatoriamente de acuerdo con una lógica ampliamente aceptada y que representa algunos valores clave. Esta lógica se traduce en una conformidad con los objetivos institucionales, en pagar por las realizaciones mensurables más que por un derecho, en una cultura organizativa de competencia individual y en una gestión jerárquica. Esta lógica se establece como una medida a partir de la cual las decisiones que se toman sobre los recursos ayudan a determinar en gran parte la política educativa. En el centro de esta nueva e invasiva lógica está el ritualismo de la lealtad, el factor control.

Permítanme poner otro ejemplo, esta vez referido a la escuela. Cada tres o cinco años una escuela tiene que ser inspeccionada. El equipo inspector está semiprivatizado y debe incluir personas que no provengan del campo de la educación. Los inspectores pueden elegir libremente a qué clases asistir y cuántas veces, pueden optar por no visitar algunas clases o, por el contrario, asistir a otras más de una vez. Si deciden visitar a un docente dos veces y comprueban lo que ellos creen que es una excelente enseñanza, pueden —y a veces lo hacen— calificar formalmente al docente como excelente y hacer que ese docente, a partir de ese momento, lleve ese título. Por supuesto, podría haber mejores docentes en la escuela a cuyas clases nadie ha asistido, que fueron visitados sólo una vez o que fueron observados en clases que no llamaron la atención del inspector. Y al revés, un enseñante puede ser definido como incompetente —y muchos pueden quedar sin definir ni en un sentido ni en

otro—. En una escuela que conozco, un inspector observó a un profesor haciendo algo que él desaprobaba. El inspector informó sobre ello al director y lo convenció para que le pidiera al docente que renunciara a su trabajo ese mismo día. Ante una amenaza tal de exponerse y ser sancionado, asumir riesgos o disentir se convierte en algo peligroso.

Lo que pretendo mostrar en la explicación de esta situación son dos cosas: en primer lugar, que el principio de innovación de este período ha sido esta lógica, aplicada tanto al sistema educativo como a otras áreas de los servicios públicos y sociales, y

«La eficiencia pedagógica se ha impuesto a la justicia social»

en segundo lugar, cómo los rituales de la lealtad y los valores del gerencialismo alcanzan al individuo.

Un gran cambio en la cultura política

De un gobierno nervioso...

Para explicar el presente tengo que referirme al pasado. ¿Cómo saber hacia dónde vamos si no sabemos de dónde venimos?

El gobierno que tuvimos en Inglaterra hasta 1980 era muy precavido a la hora de establecer políticas centrales demasiado rígidas. Este gobierno estuvo, hasta cierto punto, abierto a tratar modelos de acción, modelos que pusieran el acento en la necesidad de aprender de la experiencia del cambio con independencia de los resultados. El movimiento de reforma del currículo de los años sesenta y setenta fue un aceptable ejemplo de ello. El gobierno dejó la mayoría de las iniciativas curriculares a una agencia controlada por el profesorado (Schools Council o Consejo de las Escuelas). A este consejo, sin embargo, no se le permitió escribir el currículo: «Servía para aconsejar y

dar apoyo a la investigación, pero no para prescribir el currículo» (Humble y Simons, 1978).

La evaluación se elaboró al compás de algunos de los más importantes proyectos de desarrollo escolar, una parte de los cuales se basaban en la búsqueda del cambio cultural del profesorado más que en elaborar un plan curricular detallado. El *Humanities Curriculum Project* (Proyecto Curricular de Humanidades) de Lawrence Stenhouse, por ejemplo, era esencialmente un proyecto para desarrollar el currículo mediante la investigación del docente y su propio desarrollo. Los currículos elaborados en este período estaban pensados para poder *venderse* a un profesorado cuya autonomía —incluso su intimidad en la clase— se consideraba sagrada. Se daba un gran valor a la independencia del docente en el aula, ya que se confiaba en muchos aspectos en su propio criterio, expresado, cada vez más durante este período, mediante la evaluación realizada por él mismo. Había también un reconocimiento de la diversidad de los contextos del aula, que variaban dependiendo del lugar y del tiempo. Trabajos como los de Smith y Geoffrey (1968), Lawrence Stenhouse (1975), Philip Jackson (1968), Joseph Schwab (1978) y Walter Doyle tuvieron una gran influencia, cada uno en su línea, buscando afirmar la idiosincrasia de las aulas por encima de su homogeneidad. Es decir, existía un reconocimiento del sistema educativo como una estructura con un alto grado de distribución del poder.

Además, muchos proyectos curriculares buscaban trabajar con infraestructura del gobierno local, que incluía apoyo, asesoría, agentes de desarrollo e inspectores. Los administradores educativos del gobierno local eran los guardianes de la escuela, por supuesto, aunque también eran profesionales con experiencia en el campo educativo por derecho propio, capaces de ayudar en la aplicación del nuevo currículo y asegurar su calidad y mejora. Además, tenían poder, puesto que controlaban los presupuestos de las escuelas y contaban con importantes presupuestos para ellos. Suministraban la infraestructura básica para el sistema escolar y regulaban en parte el poder que tenía el profesorado.

La combinación de la autonomía del profesorado y un sólido marco administrativo dio lugar a un contexto propicio para la diversidad pedagógica. Hacia finales de los años setenta funcionaban varias innovaciones que habían sido diseñadas para realzar esta diversidad. Cualesquiera que fueran las ventajas que los docentes obtuvieran o no de esta experiencia, lo cierto es que hubo suficiente tolerancia política y del sistema para la experimentación; es más, estaba muy extendida la creencia de que para cambiar la escuela había que cambiar al profesorado.

... A una nueva firmeza

Todo esto es ya historia pasada. Durante los veinte últimos años, el gobierno ha adquirido una nueva seguridad para concebir las soluciones y los medios para asegurar su puesta

na; en un día ventoso o en calma; con un claustro joven o mayor; de niños, de niñas o mixtas.

— El gobierno local ha sido prácticamente desmantelado y los servicios de apoyo y asesoría privatizados o abolidos.

— Las escuelas controlan la mayor parte de su propio presupuesto y funcionan como pequeñas empresas, algunas veces en competencia con sus escuelas vecinas.

— La diversidad pedagógica ha ido desapareciendo rápidamente al fomentarse los métodos instructivos y al requerirse cada vez más a la educación primaria que se ocupe de la enseñanza especializada (inglés, matemáticas, ciencias) y de enseñar a toda la clase la lectoescritura y el cálculo.

— Los informes de evaluación se hallan muy pautados en cuanto a lo que el evaluador puede observar y lo

— Las piezas fundamentales en la comunidad investigadora ya no son los teóricos de la complejidad de la clase y del currículo, sino aquellos cuyo trabajo pone énfasis en la homogeneidad de las clases y la facilidad de su control. Éstos son, sobre todo, los teóricos de la «eficacia escolar» y la «mejora de la escuela» (para un análisis, véase Elliott, 1996).

Volveré a hablar ahora del Consejo de las Escuelas (Schools Council) para que recordemos cuánto hemos caminado desde entonces y cuán influyentes fueron aquellos defensores de la complejidad de la clase. Humble y Simons (1978) citan un fragmento de un boletín publicado por el Consejo en 1972: «El Consejo de las Escuelas sostiene con fuerza el principio de que cada escuela debería tener la mayor cuota posible de responsabilidad por su propio trabajo, su propio currículo y métodos de enseñanza basados en las necesidades de sus alumnos y la implicación de su propio claustro. El objetivo del trabajo de promoción y asesoría del Consejo es dar al profesorado un abanico más amplio, no más restringido, de opciones». El propósito de la política curricular de los últimos veinte años, tanto para laboristas como para conservadores, ha sido restringir la capacidad de elección del maestro y suprimir su juicio profesional. En 1997 hay una gran escasez de enseñantes y directores, y se estima que entre una tercera parte y la mitad de ellos dicen que les gustaría dejar la profesión. También existen problemas para la contratación de docentes.

... Y, finalmente, al «conocimiento oficial»

Con un currículo nacional tenemos ahora un sistema al que Apple (1993) llama «conocimiento oficial», es decir, un conocimiento que representa el consenso entre los grupos de poder y que excluye discursos alternativos. Por supuesto, aunque sin un marco legal, las escuelas inglesas siempre han tenido una versión del conocimiento oficial. Antes del currículo nacional, teníamos lo que se concebía como currículo «común» y una noción de lo que el ministerio denominaba currículo «central» de disciplinas con prestigio. Todo ello giraba en torno a un grupo común de creencias sobre lo

«Tanto el antiguo gobierno conservador como el actual laborista publican listas basadas en los exámenes nacionales y así identifican las escuelas fracaso»

en práctica. Dificilmente puede darse ningún movimiento por parte de las escuelas y universidades que no refleje o al menos tenga presente la política vigente del gobierno y un cálculo sobre el castigo que implica hacer lo que supuestamente no corresponde. Como una nueva forma de intimidación, el gobierno ha aprendido que puede afirmar y demandar lo que sea impunemente. Teniendo en cuenta este escenario, podemos compararlo con la siguiente lista de rasgos que caracterizan el actual sistema escolar, que el gobierno laborista parece aprobar:

— Existe un currículo nacional escrito por un equipo designado por el gobierno (pocos de ellos son educadores) bajo supervisión ministerial y que ha sido cuidadosamente protegido del escrutinio independiente. Todas las escuelas, por ley, tienen que cumplir los mismos requisitos: de blancos o de negros; rica o pobre; rural o urbana; cristiana o musulma-

que se le permite publicar en relación con las escuelas y su respectivo currículo.

— Tanto el antiguo gobierno conservador como el actual laborista publican listas basadas en los programas de exámenes nacionales e identifican así las escuelas «fracaso», lo cual reafirma la noción de objetivos estándares y politiza significativamente lo que se sabe sobre cada escuela en particular.

— Tanto el gobierno anterior como el actual se encargan de definir las competencias del docente basándose en criterios sobre lo que se considera una «buena práctica», unos criterios que se han generado en contextos no escolares.

— Ambas administraciones han declarado que las buenas escuelas dependen de una buena gerencia y que la solución para las escuelas «fracaso» es, sencillamente, cambiar al director y los cargos de máxima responsabilidad.

que valía la pena enseñar a la gente joven.

Sin embargo, esto supone perder lo esencial. Un currículo nacional que legisla sobre lo que cuenta como conocimiento oficial también legisla sobre lo que no debe enseñarse, y desde luego, se han producido importantes confrontaciones públicas en relación con la historia, la música, el inglés y las ciencias. El desarrollo del currículo está prácticamente proscrito, por ejemplo. Todo esto ha significado una importante pérdida de fe en el criterio del docente y un aumento de la intolerancia hacia la autonomía profesional.

Los docentes son redefinidos como el eslabón final de un sistema de *distribución de roles y tareas*. La capacidad de un enseñante para tratar el currículo como «una hipótesis a ser probada» (Stenhouse, 1975) o para considerar la «cultura más como un recurso que como un determinante» (Stenhouse, 1967) ha disminuido sustancialmente.

Bien, podría ampliar esta lista, aunque ello requeriría comprender algunos detalles del contexto político y su desarrollo. Por ejemplo, que en 1972 se amplió la escuela obligatoria hasta los 16 años. Esta medida llegó casi treinta años después de ser anunciada en un decreto del Parlamento —otro signo de precaución de anteriores gobiernos a la hora de tomar medidas decisivas frente al poder descentralizado—. Esa ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza fue el estímulo para muchas de las acciones de desarrollo del currículo que llegaron como res-

puesta al problema de los alumnos de 15 años que estaban obligados a permanecer forzosamente en la escuela. El problema aún existe, y tenemos una creciente población joven en conflicto en nuestras escuelas, enfrentada a un currículo que es totalmente irrelevante para sus vidas y necesidades. Parece que el gobierno quiere responder a este corrosivo problema mediante la modificación del principio de obligatoriedad escolar para todos, reduciendo informal-

«Los teóricos de la “eficacia escolar” tienen gran influencia»

mente la edad de dejar la escuela a los 14 años para algunos alumnos «no académicos». Éste es un asunto complejo e implica llevar a cabo programas fuera de la escuela relacionados con la experiencia laboral y la posible transferencia de esta gente joven de la escuela a los planes de formación profesional.

¿Quién necesita laboratorios cuando tenemos la respuesta?

Este último punto es revelador. Como otras medidas ya apuntadas, esta política es compartida tanto por el viejo gobierno conservador como

por el actual laborista —al menos como una opción—. Esto es un indicio más de que el gobierno ya no ve la política educativa como una cuestión de confrontación ideológica —hay poco conflicto sobre valores entre los dos regímenes, ya que ambos comparten la creencia en las soluciones gerencialistas inspiradas por deliberación científica—. Es el *instrumentalismo* lo que prevalece en la búsqueda de una pedagogía eficiente. Una vez que las soluciones han sido halladas a través del proceso de deliberación política y científica, la tarea del gobierno es entonces seguir la lógica de la solución diseñando programas que funcionen como instrumentos de esa nueva política. Todas las energías se centran en los problemas técnicos de aplicación, con poca energía residual para considerar los orígenes y los méritos de esa política.

Aquí radica, así pues, otro aspecto del cambio cultural de los últimos veinte años. Los programas educativos se diseñan como sistemas de *distribución de roles y tareas* y se presentan para confirmar, más que para probar, una política. Aquéllos ya no son laboratorios sociales, lugares donde podemos ver nuevas ideas en interacción con el *statu quo*, donde podemos descubrir políticas que son el resultado de los acuerdos que surgen de esas interacciones. De ahí la falta de tolerancia hacia la evaluación independiente, por supuesto. Y de ahí también el resurgimiento de la jerarquía, la inspección y los sistemas de control, puesto que cuanto más se afianza el gobierno en esta

política, menos tolerante tiende a ser con los cuestionamientos. A la gente se la recompensa por su sumisión.

Rossi y Freeman (1989) señalan una época en los años treinta en Estados Unidos en la que los científicos sociales miraban las políticas del Nuevo Pacto (New Deal) del gobierno federal y se daban cuenta de que por primera vez podían imitar a las ciencias naturales en su habilidad para observar los resultados de los experimentos controlados. Muchos sociólogos encontraron tentador el método científico; sin embargo, nunca habían sido capaces de operar en condiciones de laboratorio y probar completamente el poder del método. Ahora, con los programas sociales a gran escala definidos por períodos, objetivos y recursos, los sociólogos tenían por fin sus laboratorios. Esta visión, creo, fue saludable. Cada programa social es un microcosmos de nuestra cultura; cada estudio de un programa, un caso de estudio de nuestra cultura y una exploración del equilibrio entre los derechos individuales y las responsabilidades hacia la colectividad. El cambio en la forma como el gobierno ve los programas sociales significa que este equilibrio ya no es un tema para la investigación y la especulación con fundamento; los programas sociales se usan para legislar el tema.

Transferencia de los presupuestos y las responsabilidades

Permítanme ahora detenerme un poco más en algunos de los cambios fundamentales del sistema escolar. Antes he sugerido que ya no tenemos un sistema escolar complejo, que la infraestructura organizativa que en otro tiempo proporcionó el gobierno local prácticamente ha desaparecido. Esta infraestructura podría ser reemplazada por el gobierno laborista, que parece querer dar mayor peso a las autoridades educativas locales, aunque todavía no hay indicios para pensar que aquel tipo de organización que existía previamente, basada en la asesoría, el apoyo y el desarrollo profesional, vaya a resurgir. Todo indica que hoy el lugar del cambio curricular está firmemente asentado en el gobierno central y nacional. Nadie cuestiona la naciona-

lización del currículo, de momento.

De cualquier manera, puede que surjan nuevas y creativas formas de organización. Existen ya muchos casos en todo el país; por ejemplo, casos de escuelas que están buscando constituir sociedades con sus escuelas vecinas o formando consorcios educativos. El caso más paradigmático es el de algunos grupos de escuelas que, a veces en colaboración con una universidad local, quieren involucrarse en un proyecto de desarrollo, de investigación o de formación permanente. De todo esto podría resultar una forma menos monolítica de gobierno local de las escuelas, quizás una estructura más federal, con un gobierno local que

«La autonomía presupuestaria de las escuelas se mantendrá»

desempeñara el papel de coordinador, de prestación de servicios más que de supervisión. De esta manera se mantendría el principio de autonomía financiera de cada escuela, pero se reduciría el aislamiento entre una escuela y otra. Se suele decir que uno de los legados de la revolución *thatcheriana* es haber roto moldes; de ahí que ahora exista no sólo la oportunidad de reconstruir, sino también una nueva posibilidad de teorizar sobre cuál es la forma apropiada de organización que podría existir para las escuelas.

Sin embargo, en el centro del sistema que surja, cualquiera que éste sea, es probable que permanezca la autonomía presupuestaria de las escuelas. Este elemento lo introdujo un gobierno conservador, aunque perseguía una lógica a la que se le había estado dando vueltas desde hacía tiempo, particularmente durante el gobierno laborista de finales de los años setenta, que fue sumamente intervencionista en la educación y en el currículo escolar y que ya había expresado su intolerancia hacia la autonomía del docente. Vendida a

los padres y maestros como una medida para descentralizar el poder en educación y reforzar el control local, la idea era que el gobierno estableciera un sistema de financiación según el cual las escuelas reciben la mayor parte de su presupuesto (generalmente, alrededor del 75-85%). El remanente lo retiene el gobierno local para sus servicios de apoyo educativo. Las escuelas contratan y despiden docentes y son responsables de sus propias cuentas (por ejemplo, se encargan de presupuestar lo necesario para su personal técnico, los recursos del currículo y el desarrollo profesional). Para las escuelas que optan por salir del control del gobierno local y reciben la financiación directa del ministerio (llamadas *Grant Maintained School*, Escuelas Subvencionadas), existen beneficios adicionales tales como fondos discrecionales y otras oportunidades para obtener financiación.

En la práctica, hemos visto que transferir los presupuestos a las escuelas tiene otros efectos. Las escuelas pierden gran parte de la protección del gobierno local, que a menudo servía como un *amortiguador* entre la escuela y el ministerio. Si las escuelas son responsables de la contratación del personal, de los recursos y del desarrollo profesional, también cargan con la responsabilidad de los fracasos. Esta política fue utilizada de forma rigurosa por las administraciones del gobierno conservador (y lo sigue haciendo el gobierno laborista) para desplazar la responsabilidad del fracaso escolar del ministerio al director de cada escuela. El argumento es que estas modificaciones nos han permitido identificar más específicamente cuáles son las escuelas con fracaso y las razones de dicho fracaso, dejando cuidadosamente fuera de la ecuación la influencia de la política del gobierno central y el sistema de financiación. De forma significativa, la transferencia de presupuestos ha debilitado seriamente la base del poder del gobierno local, permitiendo un sustancial traspaso de poder a los centros nacionales. Por ejemplo, se ha demostrado que es imposible que un gobierno local sostenga muchos de los servicios de apoyo local a las escuelas y, en consecuencia, éstos han sido privatizados. El asesoramiento a

las escuelas y los servicios de inspección son un ejemplo de ello.

El impacto de la transferencia de los presupuestos, que llevó a la transferencia de la culpa por el fracaso, ha tenido efectos catastróficos para algunas personas en particular. Para las escuelas tener a su cuidado niños difíciles y aprendices no muy aventajados es, sencillamente, bastante caro. Es caro en cuanto a recursos y también en cuanto al *status* de la escuela en el mercado. La presencia de muchos alumnos conflictivos merma la reputación social de la escuela, provocando un cambio de clientes (es decir, los padres) a escuelas aparentemente más estables y reduciendo la calidad de admisión. La consecuente reducción de alumnos aprobados puede minar seriamente las oportunidades de las escuelas para *venderse* y puede amenazar su base financiera. En consecuencia, ha habido un crecimiento de la denominada exclusión escolar —simplemente, se negaba el acceso a los alumnos con problemas—, que ha contribuido al aumento nefasto de la clase económicamente baja. Podemos ver aquí el cambio de considerar a los padres como *consumidores* o *clientes* de la escuela, es decir, no como ciudadanos con derechos democráticos. Lo que también puede apreciarse es el rechazo del alumno como un ciudadano de pleno derecho. La mayor ironía de todas quizás sea que los niños formalmente no tienen derecho a *consumir* escuelas, aunque se espera que lean las propagandas comerciales en el bar.

Es difícil predecir el futuro del sistema escolar. Hay pocos indicios de un gobierno laborista redescubriendo la confianza en la profesión docente —al escribir este trabajo están a punto de presentar un currículo nacional para la formación del profesorado a fin de reforzar el control sobre éste—. Lo que es casi seguro es que la presión sobre los niños se intensificará, ya que gobierno, escuelas, maestros y padres, cada cual en función de sus intereses, reclaman mayores niveles de rendimiento.

■ **La universidad «cafetería»**
Pasaremos ahora a considerar, brevemente, el sector universitario del sistema educativo. Aquí los cambios han sido también radicales y han

afectado, de igual modo, al contenido del currículo y a sus estructuras. Todavía no están claras las intenciones que este gobierno laborista tiene para el sector, aunque ya hay algunos indicios que hacen suponer que la misma lógica gerencialista dictará una concentración de recursos para crear «centros de investigación de excelencia» para unas pocas universidades y una enseñanza rutinaria y autofinanciada para la mayoría.

El cambio principal y más radical hasta ahora ha sido la amplia introducción de un currículo modular (comúnmente conocido como sistema de «cafetería» por su modelo de elección casi al azar) asociado a un sistema de créditos (Kushner y

ta ola aproximadamente al mismo tiempo y a un mismo ritmo. Una de las fuentes de esta política podría ser Bruselas y su afán por facilitar el movimiento de estudiantes más allá de las fronteras nacionales. Otra fuente puede ser también el principio de la «eficiencia» que las universidades necesitan para adoptar los modelos de mercado y competencia. Las estructuras modulares son buenos vehículos para los modelos económicos de abastecimiento universitario, que incluyen las nociones de «cuentas de aprendizaje» (es decir, los estudiantes ganan créditos y los acumulan utilizándolos como *efectivo* para *comprar* su título de licenciado) y «vales educativos» (es decir, el

«Las escuelas contratan y despiden docentes y son responsables de sus propias cuentas»

Marfleet, 1996). En la gran mayoría de universidades, los estudiantes ya no se matriculan durante tres o cuatro años hasta licenciarse en Historia, Literatura, Matemáticas o Sociología, sino que se adscriben a una unidad académica (una facultad o una escuela) y desde ahí proceden por selección de módulos de una a otra unidad, construyendo el currículo de forma acumulativa. Hay elementos típicos de proteccionismo, los cuales, hasta cierto punto, regulan este mercado abierto (algunos módulos pueden requerir módulos previos que tienen que haber sido cursados y para estar capacitado y poder ser admitido en otros). Asociados a los módulos están los créditos de cada curso. Por cada módulo un estudiante gana determinados créditos (los más comunes son de 15, 30 o 60 créditos). El título se obtiene cuando se ha logrado el número de créditos exigido.

El sistema merece destacarse por varias razones. Primero, nunca han estado claras las fuentes de esta política curricular, aunque no deja de tener interés especular sobre el hecho de que las universidades españolas e inglesas sucumbieran a es-

estudiante es recompensado con vales que *vende* en diferentes universidades, un modelo de abastecimiento guiado por la demanda).

En un plano más conceptual, se suele argumentar que un sistema modular de créditos está empapado del espíritu del individualismo competitivo y socava las visiones colectivas. La más dura crítica a la modularidad es que representa la *acomodación* del conocimiento, la pérdida de sus valores intrínsecos y filosóficos y el énfasis en su instrumentalidad. Ciertamente, hay evidencias de que el profesorado universitario siente que su contacto con el estudiante y el control sobre sus cursos se han visto degradados por la cambiante e imprevisible asistencia a sus módulos, y porque se ha roto con la noción de un curso como un prolongado, crítico y colaborativo discurso sobre un conocimiento por transferir.

El futuro para el sector universitario es incierto, aunque ha habido claros indicios que apuntan al cierre de algunas universidades y la fusión de otras. Probablemente hay que hacer una clara diferenciación entre el profesorado universitario y los investigadores (estos últimos viven y

trabajan en condiciones más favorables). Con toda seguridad, los estudiantes cargarán cada vez más con el coste de sus propios estudios, mientras el gobierno laborista sigue reduciendo el subsidio público para los estudios universitarios. Hay indicios de que se pondrá más énfasis en lo que el gobierno laborista denomina «aprendizaje de por vida».

Enfrentándose a un Estado hostil

Acabará con un breve comentario sobre mi área de trabajo: la investigación educativa y la evaluación. MacDonald (1996) resumió la situación en estos duros términos: «Nos enfrentamos a un Estado hostil y a un sistema cerrado, cuyas únicas y reconocidas necesidades son la gerencia y la vigilancia. El negocio de la escuela ya no es un negocio en el que queremos participar».

El cambio hacia la visión del conocimiento como un producto de consumo, la centralización del poder cívico en el ejecutivo, el uso de los programas sociales como un medio de coerción política y el retraimiento del gobierno hacia una política que responde sólo a los dictados de la ciencia (ampliamente económicos) y al prejuicio económico, todo ello ha constituido una seria amenaza para los investigadores educativos. En tal clima no hay lugar para la discrepancia o la crítica; ambas desafían la integridad del gobierno. Esto se debe a que el gobierno tiene interés en su propia política, *independientemente de los intereses de los ciudadanos*. En este politizado ambiente, a los investigadores se les neutraliza, margina o bien se les castiga por disentir.

Esto no quiere decir que la comunidad académica no tenga influencia, pero debe pagar por ella un precio muy alto. A pesar de las continuas quejas de las comunidades de investigadores y académicos y de que no se las escucha, el reciente período de las administraciones conservadoras ha demostrado ser un fértil terreno para aquéllas. Ha habido, sin embargo, un relevo. En lugar de los psicólogos de los períodos de la preguerra y de la posguerra, y de los sociólogos de los años sesenta y setenta, la revolución *thatcheriana* recibió un fuerte apoyo por parte de

filósofos y economistas (los primeros definieron los fines y los economistas pusieron los medios). En la medida en que los investigadores educativos estuviesen de acuerdo con los modelos económicos requeridos, podían obtener como recompensa ser escuchados por la gente influyente.

Ha habido muchos compradores. Sus guías han sido los investigadores de la «eficacia escolar» y la «mejora de la escuela». Son personas que comparten la visión sobre las aproximaciones mecanicistas como promotoras del desarrollo y rechazan la visión de observadores del cambio como Fullan, House, Miles, Stake o MacDonald, para quienes el cambio sólo opera a un nivel cultural; personas que creen que las metáforas de producción son apropiadas para comprender el proceso de las escuelas. Para Elliott

dustria a las escuelas. (Así es como hemos apartado a enseñantes y niños de los debates políticos y nos hemos encontrado a los padres como *consumidores* de escolaridad.) Hasta ese punto, la investigación de la eficacia escolar era un signo de la neutralización de la comunidad de investigación educativa. Puede que todavía lo sea. El nuevo gobierno laborista ha traído hacia sus filas, y en lo que parecen ser puestos clave, a algunos de los líderes de la eficacia escolar y la mejora de la escuela, incluidos antiguos consejeros del gobierno conservador. Este último punto es, de nuevo, significativo. La ausencia de diferencias en los valores educativos entre los conservadores y los laboristas puede verse en la tranquilidad con que los ministros laboristas se proponen trabajar con ex consejeros académicos de los conservadores. Todavía no

«Es casi seguro que se intensificará la presión sobre los niños y se exigirán mayores niveles de rendimiento»

(1997), la investigación sobre la eficacia escolar ha abierto una brecha fundamental en la comunidad de investigación educativa entre, por un lado, los valores de los investigadores comprometidos en criticar y hacer discursos alternativos y, por otro lado, los teóricos de la productividad, la eficiencia y la mejora de la escuela. Otra manera de formular esta separación es decir que los investigadores están divididos entre aquellos preocupados por el control de las escuelas y de los docentes y los que continúan estando preocupados por la justicia social (estos últimos esforzándose en documentar la vida de enseñantes y estudiantes).

La tendencia dominante, en lo que concierne a política, es actualmente la que se centra en lo organizativo; la corriente de investigación: la eficacia escolar. Ésta es la que ha servido al gobierno conservador, explícitamente preocupado por llevar los valores de la empresa y la in-

está demasiado claro que el cambio de gobierno y de partido político vaya a producir un cambio en el patrocinio de las ideas y los planteamientos.

Lo que el futuro le depara a la investigación educativa no está del todo claro, aunque las señales son preocupantes. Parece que la racionalización —sometida de nuevo a opciones educativas sujetas a una lógica gerencialista— es la clave. Probablemente habrá una mayor concentración de recursos de investigación en unas pocas universidades «de excelencia», y se privará a la mayoría de hacer investigación. Parece que los *programas de investigación* serán fijados con firmeza por las autoridades centrales y que la mayoría de ellos se centrarán, seguramente, en estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aunque, en un cierto sentido, esto sea bienvenido por tratar uno de los temas educativos más espinosos, hay indicios para pensar que, de hecho, está dirigido por las teorías de la efi-

ciencia organizativa y va a dar lugar a criterios para controlar la enseñanza.

■ La neutralización final

La hipótesis de este artículo es que el proyecto político de los pasados veinte, treinta años ha sido políticamente neutral, en la medida en que se ha expresado a través de una ideología gerencialista con la que todos los partidos políticos parecen estar cómodos. La tradicional lucha entre el gobierno y los partidos de oposición que representan los valores en competencia de la ciudadanía ha sido reemplazada, en la educación, por un parlamento en consenso y el consecuente fracaso de una representación amplia de todas las visiones de la comunidad. Para el parlamento, llegar a representar tan limitados espectros de visiones en un área tan importante de discurso equivale a un cambio constitucional y a un desgaste de la democracia liberal. Esto supone despojar de los derechos a todos, no sólo a aquellos cuyas opiniones se dejan sin voz política. No existe, en Inglaterra, una discusión seria sobre los méritos de un currículo nacional y sus posibles alternativas.

En mi caso, este período ha tenido un curioso efecto. Al principio —mi memoria abarca hasta el último gobierno laborista, aquel que dejó el gobierno a Margaret Thatcher en 1979— yo era un comprometido crítico de la escuela. Veía las escuelas como inherentemente dispuestas en contra de la educación, por su compromiso con el logro, rendimiento, y como proveedoras, más que como cuestionadoras, del orden social. Mi labor, como investigador, consistió en generar alternativas radicales al *statu quo* —y radical no significaba de izquierdas, sino más bien que desafiaba los fundamentos institucionales—.

El inexorable ataque del neoliberalismo sobre el gobierno, el sector público y las instituciones sociales de nuestra democracia ha cambiado sustancialmente mis lealtades. Para las escuelas, desempeñar su papel convencional de resistir el cambio significa actualmente resistir el desgaste del profesionalismo, resistir la *acomodación* del conocimiento, resistir la creciente comercialización de la edu-

cación y resistir, por encima de todo, la sistemática negación de la autonomía de la juventud. Me he convertido en un defensor de las escuelas y de la escolaridad. Quizás el efecto más duradero de la revolución *thatcheriana* ha sido forzarnos a vivir con aquella terrible ironía que tan bien se lleva con la llamada condición posmoderna, según la cual la forma de poner resistencia al conservadurismo me lleva a ser neutralizado por él. Pero ahora, como padre de dos hijos, me preocupa más la salud mental de todos los niños bajo los regímenes exigentes y politizados que he presentado. Parece ser que, en la urgencia de preparar a los niños para una brutal y liberalizada economía, nos estamos olvidando de cómo cuidar de ellos y de su educación. □

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1993):** *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, Londres: Routledge.
- Elliott, J. (1996):** «School Effectiveness Research and its Critics: Alternative Visions of Schooling», *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 199-224.
- (1997): «Quality Assurance, the Educational Standards Debate and the Commodification of Educational Research», *The Curriculum Journal*, 8, pp. 63-83.
- Humble, S., y Simons, H. (1978):** *From Council to Classroom: an Evaluation of the Diffusion of the Humanities Curriculum Project*, Schools Council Research Studies, Londres: Macmillan.
- Jackson, P.W. (1968):** *Life in Classrooms*, Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- Kushner, S., y Marfleet, A. (1996):** *The Space Between Schools*, Norwich: CARE, UEA (Final evaluation report of the Common Course Structure at the University of East Anglia).
- MacDonald, B. (1996):** «How Education Became Nobody's Business», *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 241-249.
- Rossi, P.H., y Freeman, H.E. (1989):** *Evaluation: a Systematic Approach*, Londres: Sage.
- Schwab, J. (1978):** «The Practical: a Language for the Curriculum», en Westbury, I., y Wilkof, N.J. (eds.): *Science, Curriculum and Liberal Education*, Londres: University of Chicago Press.
- Smith, L., y Geoffrey, W. (1968):** *The Complexities of an Urban Classroom: an Analysis Toward a General Theory of Teaching*, Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- Stenhouse, L. (1967):** *Culture and Education*, Londres: Nelson.
- (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann.

* **Saville Kushner** es profesor de la Universidad de East Anglia y subdirector de CARE (Centre for Applied Research on Education).

Traducción del inglés al castellano de **Alejandra Bosco** (Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona).