

MAESTROS, INVESTIGADORES Y REFORMA ESCOLAR SITUADA: EL TRAFICO DEL PODER

Janet L Miller*

Durante la pasada década, algunos reformadores de la escuela dieron por supuesto que podían implantarse de forma semejante determinadas concepciones de la reforma escolar en diferentes aulas de los Estados Unidos. Asimismo, algunos investigadores de la educación dieron por supuesto también que las semejanzas que se apreciaban en todos los sitios, sobre todo en relación con los enfoques de la docencia, eran pruebas de una reestructuración escolar satisfactoria. Esta insistencia en las semejanzas, tanto en la reforma de la escuela como en la investigación sobre la reforma, se enfrenta con el problema de que todas las investigaciones, los currículos y las prácticas pedagógicas y administrativas están situadas, es decir, se producen en instituciones, momentos históricos y ambientes culturales y sociales, y se activan en respuesta a situaciones individuales y sociales que, con frecuencia, son imprevisibles e irrepetibles.

Una idea situada de la reforma escolar conceptúa la reestructuración de las pedagogías, los currículos y las organizaciones escolares como elementos que cambian de finalidad y de forma según los distintos ambientes y circunstancias educativas. Cuando los docentes y los investigadores responden a situaciones diversas, a menudo se guían por los trabajos de reforma (y no sólo los activan), recon figurando las intenciones, los métodos y los programas. El concepto de la reforma escolar situada trastorna todas las ideas esenciales o generalizadas de los procesos u objetivos de reestructuración de la escuela y dirige la atención hacia la forma de reinterpretar constantemente estos procesos y objetivos en el contexto de las culturas escolares concretas y la de reinterpretarlos los individuos.

En realidad, algunos movimientos de reforma escolar animan a los administradores, docentes, estudiantes y padres a considerar con todo cuidado las culturas de organización y social de sus escuelas concretas para que lleguen a sus propias interpretaciones de los fundamentos del perfeccionamiento de la escuela. Estos movimientos estimulan a los educadores para que conceptúen el cambio escolar como un "proceso complejo... que responde a la cultura exclusiva de cada comunidad escolar, en vez de verlo simplemente como la adopción e implantación de una serie de innovaciones que, por regla general, no están relacionadas entre si" (MERCHANT, 1995:267).

Sin embargo, en escuelas de diversos lugares he observado que el tiempo para reconceptuar algunos principios generales de la reforma para adaptarlos a las necesidades y culturas de las poblaciones escolares no está incluido en los horarios de los docentes como un elemento más de cual quier operación de reforma. Incluso si se prevé ese tiempo, unos maestros ven los objetivos y fundamentos de la reforma escolar de manera distinta a la de sus colegas, a la de los administradores de sus escuelas, de los padres, de los alumnos o de todos ellos. Es más, las concepciones de la reforma escolar, sobre todo en el caso de los maestros y profesores, difieren necesariamente del mismo modo que los cambios con el paso del tiempo, no sólo a causa de las diversas influencias sociales, culturales e históricas, sino también por las situaciones, relaciones e intenciones, constantemente cambiantes e imprevisibles, que surgen en todas las escuelas y aulas.

Ahora bien, ante las presiones para que se rindan cuentas de cara al público y se den "pruebas de mejora" rápidas y visibles, la reforma escolar se reduce con frecuencia a ciertos cambios de la organización escolar o de los horarios, o a que los maestros adopten determinadas prácticas pedagógicas. Entre tales prácticas están las distintas versiones del aprendizaje cooperativo y los grupos de maestros que trabajan, a modo de equipos, con el mismo grupo de alumnos durante la jornada escolar. A menudo, estas prácticas se convierten en las versiones únicas y generalizadas de las "pruebas" de una reforma escolar eficaz, incluso en aquellas escuelas en las que se ha animado a los participantes a reconceptuar determinadas bases de la reforma en relación con sus situaciones y necesidades concretas.

Es más, el impulso hacia la conformidad y la generalizabilidad de las intenciones y estructuras de la reforma presupone que las escuelas y los individuos que están en ellas forman parte de una realidad estable, previsible y evolutiva. En esta versión de la realidad, que supone que las personas pueden "progresar" en etapas lineales y sucesivas, los maestros y profesores tratan de adquirir y activar ciertas técnicas y enfoques que, por regla general, otros han definido y determinado como versiones de la enseñanza "reformada". Esta presión que se ejerce sobre los maestros y profesores, en el contexto de las versiones normalizadas de la reforma, para mantener a raya sus concepciones divergentes sobre la misma, así como sus relaciones en constante cambio con la enseñanza, lleva al enfrentamiento de los docentes, unas veces de forma encubierta y, en ocasiones, en franca oposición. Esas complicaciones y relaciones divisivas ponen de manifiesto la necesidad de conceptuar la reforma escolar, sobre todo desde la perspectiva de los maestros y profesores, como una serie de interacciones y relaciones situadas, en constante cambio, nuevas e imprevistas.

No obstante, de forma abierta o encubierta, muchas de las tareas de reforma en curso siguen orientándose a la normalización y, en consecuencia, reducen el cambio escolar a unos denominadores comunes, estáticos y replicables: "Por desgracia, la mayor parte de las propuestas de reforma escolar se limitan a pedir a las escuelas, considerados como un constructo abstracto, que cambien de ésta o de aquella manera, pasando por alto, pues, la política de la situación y tratando todas las escuelas como si se ajustaran a una norma universal... Para comprometernos seriamente en un discurso sobre la reforma escolar, hemos de tener una comprensión más lúcida de lo que significa modificar la educación en un ambiente concreto, dentro de una cultura determinada" (GOODMAN, 1994:134-135).

Creo que el hecho de fijarnos en las respuestas concretas de los maestros y profesores a los intentos de reforma escolar llevaría, si no a una "comprensión más lúcida", sí, al menos, a una mayor conciencia de la necesidad de unas conceptualizaciones de la reforma escolar que tengan en cuenta el carácter constantemente cambiante de la enseñanza y del aprendizaje en aulas y ambientes escolares concretos. Dadas las prescripciones universales y los cortos períodos de tiempo que caracterizan muchos proyectos de reforma escolar, se ejercen grandes presiones sobre los maestros y profesores, principalmente, para que respondan, en el marco de los trabajos de reforma y en el contexto de su situación particular, a las particularidades de sus alumnos y de sus ambientes educativos. Al haber participado durante los últimos 5 años en proyectos de investigación que trataban de examinar lo que les ocurre a los docentes, a los alumnos y a otras personas que participan en los proyectos de reestructuración de las escuelas, también yo he podido quedar atrapada en la tendencia a utilizar generalizaciones y a la normalización para documentar lo que presuntamente caracteriza los trabajos eficaces de reforma escolar.

Los giros imprevisibles que se producen en cualquier momento pedagógico, tal como los experimentan, activan y por los que se guían los maestros y profesores, pueden y deben indicar la complejidad y las incertidumbres presentes en cualquier proyecto de reforma escolar. Las percepciones, muy a menudo diferentes, de los maestros y profesores acerca de los procesos e intenciones de la reforma pueden conseguir apartar la atención de muchos reformadores escolares de "la normalización de la conducta, una creciente burocracia y una mayor supervisión" (POPKEWITZ y LIND, 1989:575-576), dirigiéndola hacia la complejidad de los discursos, los procesos y la investigación de la reforma escolar, al "concierto de muchas voces que caracteriza cualquier programa de cambio y... algunas faltas de correspondencia que pueden acabar con las mejores pretensiones de los participantes más esforzados y bienintencionados" (ROEMER, 1991, p. 435).

Presento aquí las respuestas de algunos docentes a lo que se les ha impuesto o a lo que han aceptado, incluso, como pedagogías, modelos de organización y currículos "apropiados" para cualquier escuela "reformada". Las respuestas de los maestros y profesores adoptan formas diversas, dependiendo, evidentemente, de los ambientes e individuos concretos involucrados. Sin embargo, creo que conviene señalar que, aunque varíen las formas y el grado de respuesta, muchos profesores y maestros a los que he observado y entrevistado respondieron de un modo que trastorna, cuestiona, subvierte o reforma lo que se les presentó o aceptaron como "el modo" de proceder en sus proyectos de reforma escolar. Yo misma, como investigadora de estos trabajos de reforma, también respondí de una manera que, a veces, trastornaba las intenciones generalizadoras y el diseño de los proyectos de investigación.

En consecuencia, estudio aquí algunos ejemplos de respuestas de maestros y profesores a los intentos de reforma escolar. A diferencia de algunas personas, no considero estas respuestas como actitudes "negativas" o "aberrantes" frente a la reforma escolar ni culpo a los docentes por oponerse al cambio. En cambio, sí considero algunas dificultades y efectos divisivos que surgen, sobre todo entre los docentes, cuando la reforma de la enseñanza y de la escuela se conceptúa como algo universal y generalizable, tanto en su forma como en sus intenciones, y no como un evento situado.

Variaciones sobre la reforma escolar ¿total?

Durante los últimos 5 años, he participado en investigaciones cualitativas sobre los problemas de la reforma escolar de cuatro centros de los Estados Unidos. Dos de ellos eran institutos de una gran ciudad de la costa este, uno es un instituto de una pequeña población del sudoeste y el otro es una escuela primaria cercana a una ciudad de tamaño medio del medio oeste. Aunque sus poblaciones estudiantiles, ambientes geográficos y contextos socioeconómicos respectivos difieren mucho, estos cuatro centros trataron de llevar adelante sus proyectos de reforma escolar de forma similar. Quizá, la semejanza de enfoque de la reforma escolar, a pesar de tratarse de unos ambientes tan distintos, no sólo sea el resultado de unas presiones persistentes en favor de la uniformidad y la normalización de la educación, sino también de una de las bases de la reforma escolar que goza de una aceptación bastante generalizada. Se trata de que la totalidad de la escuela y del distrito -profesorado, alumnado, administradores y padres- avancen hacia la implantación de unas estrategias y prácticas aceptadas de forma colectiva. Por regla general, son: la gestión a cargo de la escuela; escuelas dentro de escuelas; aulas centradas en los alumnos, en las que la enseñanza y el aprendizaje se orienten en sentido cooperativo; alguna versión de las evaluaciones auténticas y del rendimiento, y la participación de todos en las decisiones (DONAHOE, 1993).

Sin embargo, en los cuatro centros en los que he observado y entrevistado a alumnos, docentes, padres y administradores durante períodos de tiempo largos, sólo una parte de los miembros de la comunidad escolar participaba activamente en estos procesos de reestructuración escolar. Las razones de esta falta de participación variaban tanto dentro de cada ambiente como entre los distintos centros. De todos modos, en los cuatro centros, la renuencia de algunos docentes a participar en los trabajos de reforma de su centro respectivo recordaba una observación de DONAHOE (1993:300) acerca del proyecto de reforma en el que participó: "Las actividades de organización llenaban todos los minutos libres del día. No se trataba sólo de encontrar tiempo para las reuniones, había que dedicar tiempo a todas las interacciones, tareas y energía emocional añadidas que configuran una organización -una cultura-. A los profesores que reflexionaban mucho sobre lo que hacían, estábamos ocupándoles un tiempo que, en otras circunstancias, hubieran empleado en reflexionar sobre sus alumnos y sus clases, al darles la responsabilidad de reflexionar sobre todo el centro"

En efecto, en los cuatro centros en los que investigué, eran evidentes las presiones que ejercía la responsabilidad añadida. Por ejemplo, los administradores esperaban que los docentes participaran en los procesos de decisión, prepararan otras formas de evaluación de los alumnos y descubrieran y activaran enfoques de enseñanza que incorporaran estrategias de aprendizaje cooperativo y un tipo de investigación y aprendizaje de los alumnos orientado a los problemas. El fundamento de tales expectativas era la idea de una participación total del centro en las prácticas y procesos de reforma.

Sin embargo, la presión para que los docentes reflexionaran sobre la participación de todo el centro en esas prácticas pasaba por alto la diversidad de conceptualizaciones de la reforma presentes en cada centro, en cada distrito o en ambos. Ignoraba las complejidades de intenciones y deseos, así como las jerarquías de poder implicadas cuando ciertos individuos o estructuras de programas imponían que los demás docentes ¿cambiaran? de forma semejante. Es más, la idea de la participación de todo el centro presuponía la visión de una realidad fija y estable hacia la que todos los participantes debieran dirigirse, y la idea, asumida también, de que todo el mundo debería saber cuándo habría alcanzado el centro la categoría de "reformada". Por otra parte, esa idea exigía que, como investigadora de la reforma escolar, yo me mantuviera como "observadora estable" que elaborara "representaciones estables de la realidad" (DENZIN, 1995), de manera que los funcionarios escolares pudieran comparar y contrastar el "progreso" del centro hacia una reforma satisfactoria.

Las razones para que los profesores tuvieran que reflexionar necesariamente sobre todo el centro eran semejantes en los tres institutos. Por ejemplo, los directivos y los profesores de los tres institutos estaban sometidos a fuertes presiones para que presentaran pruebas de una reforma total del centro respectivo, dada la reputación que tenían los tres centros por sus importantes tasas de abandono y las bajas puntuaciones de sus alumnos en las medidas normalizadas de rendimiento. Aunque estuvieran situadas en sectores muy diferentes de los Estados Unidos, los tres institutos acogían un elevado porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías.

Los profesores proclamaban su compromiso con la reforma de los currículos y de las pedagogías que consideraran a los alumnos meros receptores pasivos de la información proporcionada por otros. Mediante unas pedagogías interactivas, los currículos que respondían a las necesidades e intereses de los alumnos, incorporándolos, y la asignación de los alumnos a pequeños grupos que trabajaban con los mismos profesores, algunos administradores y profesores de estos tres institutos no sólo trataban de retener a los estudiantes, sino también de involucrarlos activamente en su aprendizaje.

La escuela elemental, situada en un suburbio de clase media, participaba también en los trabajos de su distrito para reestructurar los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque las formas y objetivos de la reestructuración parecían semejantes a los de los tres institutos, el fundamento en el que se basaba de la reforma del distrito no contemplaba la urgencia que pesaba sobre los trabajos de aquéllos. En cambio, esta escuela elemental, como el resto de su distrito, estaba respondiendo a las investigaciones del momento y al mejor tipo de práctica, tal como lo entendían muchos maestros del distrito y los padres que contaban con una buena formación, muchos de los cuales habían cursado estudios o daban clase en una universidad cercana.

Consecuencias divisivas de las presiones para ejecutar la reforma

En cada centro, un programa concreto o un pequeño grupo sirvió de ejemplo o piloto de las posibles formas reestructuradas que más tarde pudiera adoptar toda la institución. Asimismo, en cada centro, los programas de reforma presentaban alguna forma de organización alternativa de horarios que permitiera a los estudiantes trabajar juntos con equipos de profesores en períodos temporales largos y en grupos de edades diversas. Para todos los profesores participantes en estos programas era prioritaria la coordinación entre los equipos que trabajaban con los alumnos y que pasaban a diario por los distintos equipos. Al mismo tiempo, el hecho de trabajar en equipo proporcionaba a estos profesores, al menos, un marco de referencia para establecer entre ellos unas relaciones colegiales.

No obstante, muchos profesores no incluidos en los programas experimentales envidiaban las posibilidades de colaboración que ofrecían, aunque no siempre se tradujeran en formas adecuadas de trabajo de los profesores de los programas piloto. En los cuatro centros, los mismos docentes aludieron a esta tensión, entre otras, considerándolas como conflictos entre los "iniciados" y los "ajenos".

Los maestros y profesores que trabajaban en los programas que presuntamente representaban mejor los trabajos de reestructuración de los cuatro centros tenían dificultades de relación con los docentes no incluidos en tales programas. En los cuatro centros, los maestros y profesores que seguían el plan tradicional consideraban que sus colegas "de reforma" recibían más materiales y más apoyo verbal en su trabajo. En todos los centros, los docentes del plan tradicional denominaban "iniciados" a quienes tomaban como ejemplos de la enseñanza de la reforma y utilizaban este tipo de enfoques en cuanto a la estructura del programa y los currículos, considerándolos privilegiados por tener acceso a una formación permanente especial, recibir materiales y suministros extraordinarios, disponer de materiales curriculares adicionales y de más tiempo libre para planificar en equipo y en grupo. También opinaban que recibían una atención especial de los administradores, que apoyaban sus trabajos y, con frecuencia, proclamaban el carácter ejemplar de sus esfuerzos ante los centros y sus comunidades respectivas.

Las percepciones de quienes se denominaban a sí mismos como "ajenos" reflejaban las de los profesores y maestros que trabajaban en proyectos de reforma escolar por todo el país, que se consideraban "... marginados en las primeras fases de la iniciativa de mejora de la escuela. Un pequeño grupo seleccionado de profesores, de administradores o de ambas categorías desaparecía misteriosamente de su distrito durante unos días para aprender algo acerca de alguna innovación que hubiese impresionado a alguien con la suficiente influencia y recursos

para apoyar la empresa. *Lo que se sabe, si es que se sabe algo, del proceso de selección del grupo básico deja a quienes permanecen en sus puestos con una vaga sensación de carencia de méritos. Los pioneros regresan a su distrito con renovadas energías tras su periplo, entusiasmados con la innovación y dispuestos a poner en común la palabra con sus colegas (cuya relativa marginalidad con respecto a la innovación los ha hecho suspicaces y puesto a la defensiva)*". (MERCHANT, 1995:265).

En realidad, la mayoría de los profesores y maestros que trabajan en estos cuatro centros en programas considerados como ejemplos de reforma no recibieron otros beneficios ni materiales adicionales que los de su preparación inicial en seminarios o jornadas de información sobre la reforma. Por el contrario, estos profesores y maestros hablaban a menudo del tiempo que habían dedicado, sin compensación, a crear programas, horarios y equipos o a elaborar currículos y preparar actividades que sirvieran para modificar su ejercicio pedagógico, pasando de estar dirigido por el docente a centrarse en el alumno. Hablaban de que el apoyo administrativo sólo consistía a veces en ejercicios de relaciones públicas. En consecuencia, estos profesores y maestros, a quienes muchos colegas llamaban "iniciados" -a causa de la categoría de "elegidos" en la que pertenecían a ojos de los demás-, se consideraban con frecuencia a sí mismos como "ajenos", "extraños", por haber quedado separados del resto de sus compañeros por su relación con los programas piloto de reforma.

En los tres institutos, algunos profesores del programa de reforma se preguntaban por qué daba la sensación de que otros colegas no apoyaban ni participaban en las estrategias de reforma hacia las que presuntamente avanzaban la totalidad del centro. En los dos institutos de la costa este, algunos profesores que se consideraban ajenos a los programas piloto de reforma estaban tratando, en realidad, de organizar conjuntos de alumnos y profesores que trabajaran juntos durante los cursos que los alumnos pasaran en el instituto, replicando, por tanto, los modelos pedagógicos y de organización iniciados por los que llamaban "iniciados". No obstante, seguían pensando que los "iniciados" originales recibían ciertos beneficios, como el reconocimiento por su trabajo, vedados a sus "seguidores". Así, aunque hubiera un movimiento tendente a replicar los programas piloto y, por tanto, se estuviera más cerca de lograr el objetivo de la reforma total del centro y el de crear un conjunto de profesores que trabajaran de forma semejante, los mismos docentes se separaban unos de otros mediante las categorías artificiales, estáticas, polarizadas de "iniciados" y "ajenos", a las que, sin embargo, podían pertenecer simultáneamente.

También en el instituto del suroeste, muchos de los profesores ajenos manifestaron su interés por la reestructuración del horario de todo el centro, en vez de limitarse al programa de los iniciados, referido a bloques de tiempo. Esto permitiría que todos los alumnos y profesores participaran en clases de 2 horas en días alternos. Aunque la mayoría de los profesores votó a favor de instaurar ese horario por bloques, la administración se opuso. En una entrevista, un administrador me dijo que "algunos profesores no son capaces de dar clase durante una hora y mucho menos dos".

Es más, las entrevistas con muchos profesores que se consideraban a sí mismos como "ajenos", aunque hubiesen votado a favor del cambio que llevara consigo la reforma total del centro, pusieron de manifiesto otro giro de la interpretación que se hacía de los "iniciados" y los "ajenos". Los entrenadores, que habían dedicado sus clases del último período a la práctica en equipo, habían presionado para que la administración vetara la implantación del horario de bloques porque interferiría en sus sesiones de práctica. Al mismo tiempo, algunos de estos entrenadores enseñaban en el programa experimental y, sin embargo, gozaban de flexibilidad en sus equipos de profesores para dejar el equipo para llevar a cabo sus prácticas durante la última parte de su bloque horario. En consecuencia, podríamos considerar a estos entrenadores como "iniciados dobles", como los denominó un profesor. Los demás entrenadores pertenecían al grupo de los ajenos, con respecto al programa experimental. No obstante, todos los entrenadores serían "iniciados" en cuanto a sus relaciones de poder con determinados administradores clave. Por tanto, las múltiples complejidades presentes dentro de las categorías de "iniciado" y "ajeno" y entre ellas dirigen nuestra atención hacia las cuestiones del poder con respecto a los responsables de dictaminar qué haya de considerarse "reforma".

Otras complicaciones

Durante mi tercer año de investigación en la escuela elemental, las dos maestras que habían concebido e implantado el programa piloto multiedades estaban trabajando con tres maestras

nuevos. Una se había incorporado a la agrupación original de los grados 1º.-3º. y las otras dos estaban desarrollando el primer curso de la agrupación 4º.-5º. Las dos maestras de esta última agrupación estaban descubriendo que sus enfoques pedagógicos diferían de los de la agrupación 1º-3º. y manifestaban cierta ansiedad por la opinión que sacaran las iniciadoras del programa acerca de lo que estaban haciendo. Una maestra nueva describía así sus preocupaciones: "Creo que, como nuestros chicos son mayores, estamos tratando de hacer que se responsabilicen más de su conducta. Además, procuramos que este programa esté centrado en el alumno y basado en un proyecto. Así, tenemos mucha actividad y vamos y venimos entre nuestras dos aulas. Las voces de estos chicos son más fuertes y tienen un cuerpo más grande. Cuando Julie y Pam vienen a nuestras aulas, creo que aún esperan ver las versiones más pequeñas de estos chicos, como eran en su agrupación cuando tenían 6 ó 7 años. Sin embargo, estos chicos han cambiado mucho desde que estuvieron con ellas, hace sólo un año. Por eso, tengo miedo de que crean que no los controlamos al comparar la situación con la de su época y con sus expectativas con respecto a la conducta."

Las maestras de la agrupación 4º.5º. se sentían presionadas también por las de las aulas típicas de 4º. y 5º. grados que no participaban en el programa para que hicieran que sus alumnos se comportaran de un modo determinado e impartieran el currículo que se enseñaba tradicionalmente en esos grados. No obstante, sus mayores preocupaciones se centraban en torno a las diferencias de enfoques pedagógicos y de dirección de la clase con respecto a los de las iniciadoras del programa multiedades.

Por tanto, igual que las maestras "ajenas" de esta escuela temían que este programa multiedades señalara el "único medio mejor" para activar la reforma de la escuela, las maestras nuevas de la agrupación de 4º.-5º. notaban que había una especie de expectativas no manifiestas para que las maestras "iniciadas" se plegaran al único medio mejor de activar las filosofías y teorías del aprendizaje y la pedagogía del programa. Estas maestras temían convertirse en "ajenas" entre las "iniciadas" en el programa por no cumplir tales expectativas.

En consecuencia, los niveles informales de jerarquía y de poder dentro del profesorado y de la administración y entre ambos se traducían en unas definiciones cambiantes y diferentes de los profesores y maestros que se consideraran iniciados y ajenos, y, a veces, dependiendo de quién categorizara y con qué fines, los profesores y maestros podían desempeñar, simultáneamente, funciones de iniciados y de ajenos.

Como investigadora, sometida a interpretación en y por medio del discurso sobre iniciados y ajenos de los profesores y maestros, yo también desempeñé ambas clases de funciones. Yo estaba apartada de las interacciones cotidianas y de las relaciones de poder que dictaban las categorías particulares y variadas que utilizaban profesores y maestros para describir sus relaciones mutuas y con la administración en cada uno de los centros. Por otra parte, yo era una observadora situada dentro del contexto de cada centro a quien los profesores y maestros manifestaban, a veces, sus sentimientos, actitudes, supuestos y preguntas acerca de la reforma escolar. A veces, me convertía en confidente a la que determinados docentes revelaban, sin temor a repercusiones, sus miedos, dudas y ambigüedades con respecto a participar en programas piloto, innovadores, de reforma. En otras ocasiones, se me consideraba una intrusa, una amenaza para los maestros y profesores, que consideraban que la investigación sobre la reforma era un modo de evaluarlos, de registrar su forma de adaptarse o no a las concepciones de la escuela acerca de las adecuadas pedagogías de reforma.

Yo estaba al margen de la gran cantidad de relaciones que enmarcaban las actitudes y sentimientos concretos de profesores y maestros, una intrusa que aparecía periódicamente para observar, entrevistar, espiar y anotar lo que estaba ocurriendo en los centros que trataban de realizar la reforma. También era parte interesada, miembro de un equipo de investigación cualitativa, y, sin embargo, a veces, me desligaba del equipo a causa de mis opiniones acerca de algunas premisas de la investigación cualitativa.

Por ejemplo, la mayoría de mi equipo de investigación daba por supuesto que los métodos de investigación cualitativa podían "captar directamente la experiencia vivida" (DENZIN, 1994). Como Denzin, yo cuestiono este supuesto. Durante el proceso de investigación, traté de discutir este punto de vista diferente con los miembros de mi equipo. La mayoría de ellos optó por la idea predominante, que sostiene que los métodos cualitativos son capaces de captar "lo que ocurre" en cualquier ambiente escolar. Por tanto, con respecto a mi equipo, yo era ajena en relación con esa premisa.

Teniendo en cuenta las constantes variaciones de definición de estas categorías artificiales de "iniciado" y "ajeno" que desempeñan una función destacada en la forma de hablar de muchos profesores y maestros (e investigadores) sobre la reforma, me parece importante recordar que: "Si reconocemos que el discurso se orienta en relación con unos fines histórica y culturalmente específicos, todas las categorías llevarán algunas huellas de las necesidades de sus creadores... Es posible que nuestra mejor salvaguardia no radique en los tipos de discurso que consideremos aceptables o no, sino en la cuestión más práctica de quién pueda participar en el discurso, es decir, en la cuestión del acceso a los medios de comunicación". (NICHOLSON, 1994: 83). La cuestión del acceso en las escuelas y en los discursos de la reforma se convierte con frecuencia en la de quién esté situado como "iniciado" y como "ajeno".

Para situar la investigación y la reforma escolares

Las ideas de las pedagogías situadas y de la reforma escolar suponen que quienes participen en la educación deben afrontar directamente las influencias sociales y culturales que señalen qué y quién se considere importante, tenga "acceso a los medios de comunicación" y merecedor de nuestra atención. Sin embargo, en todos los contextos educativos, la mayor parte de los trabajos encaminados a la reforma escolar se interpretan mediante unos marcos de referencia, planes y definiciones universalizadores de la reforma. La insistencia en las "semejanzas", en las "totalidades", para encuadrar la reforma escolar oculta las significativas conexiones que existen con las situaciones locales y particulares de las escuelas.

He tratado de mostrar que las respuestas de los maestros y profesores, así como la mía propia como investigadora, a esas versiones estáticas de la reforma replican con frecuencia las relaciones de poder que circulan en los discursos de la reforma. Aunque parezca que los trabajos de reforma cambian las prácticas de una escuela, la infraestructura de relaciones de poder no sólo puede seguir como estaba, sino reforzarse. En los casos que he descrito, ese refuerzo adoptó la forma de las categorías artificiales de "iniciados" y "ajenos".

La idea de la reforma y la investigación situadas me permite descubrir que las mismas categorías de "iniciado" y "ajeno" son interpretaciones sociales que se complican por la forma de definirse y utilizarse el poder en cada centro. Esto cambia el centro de interés de "quién es iniciado y quién ajeno" a "cómo definimos y utilizamos el poder en este centro, en relación con este trabajo de reforma" Como investigadora, me lleva a abandonar el intento de captar la "experiencia vivida" de la reforma escolar y reorienta mi trabajo inclinándolo a buscar de qué modo me exigen las circunstancias particulares que reinterprete y reorganice los discursos de la reforma que generalizan y universalizan.

Los discursos que tratan de responder a las situaciones escolares reales que observo y discuto con los docentes no garantizan una comunidad de finalidades ni la posibilidad de medir el "éxito" de la reforma por su grado de semejanza con otros lugares. Sin embargo, los enfoques situados de la investigación y de la reforma escolares dan la posibilidad de estudiar las relaciones concretas de poder que existen entre los docentes, entre los investigadores y entre ambos grupos, que quieran seguir trabajando para lograr múltiples y diferentes versiones de la reforma escolar.

Referencias bibliográficas

- DENZIN, N.K. (1994): Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7, 295-308.
- DENZIN, N. K. (1995): On hearing the voices of educational research. *Curriculum Inquiry*, 25, 313-329.
- Donahoe, T. (1993): Finding the way: Structure, time, and culture in school improvement *Phi Delta Kappan*, 75, 298-305.
- GOODMAN, J. (1994): External change agents and grassroots school reform: Reflections from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 113-135.
- MER B. (1995): Current educational reform Sor ge improvement in the quality of teaching and learning? *Educational Theory*, 45, 251-268.
- NICHOLSON, L. (1994): Feminism and the politics of posmodernism. In M. Ferguson & J. Wicke (Eds). *Feminism and posmodernism* (pp. 69-85). D. NC: Duke University Press.
- P.T.S. & LIND. D. (1989): Teacher incencives as reforms: Teachers? work and the chaning control mec in education. *Teachers College Record*. 90, 575-594.

ROEMER, M. G. (1991): What we talk about when we talk about school reform. Harvard Educational Review 61, 434

Notas

(I) Artículo publicado originalmente en la revista Theory into Practice 35, number 2, pp.86-92 (1.996) y traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez.