

REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Volume 10 (1) - 2008

ISSN 0717 - 3229

Directora

Ethel Escudero Burrows

COMITÉ EDITOR

José Amar Amar
Universidad del Norte de Barranquilla
Colombia

Dina Alarcón Quezada
Consejo Mundial de la OMEP
Chile

María Raquel da Costa
University of London
Reino Unido

Elliot Eisner
University of Stanford
U.S.A.

José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia
España

Mónica Llaña Mena
Universidad de Chile
Chile

María Eugenia Parra
Universidad de Chile
Chile

Manuel Silva Águila
Universidad de Chile
Chile

Editing: M. Eleonora Ramos Vera

Secretaria: Mónica Pavez Pin
Logo: Gabriel Flores Abarca

CORRESPONDENCIA, CANJE Y SUBSCRIPCIONES

Departamento de Educación, Universidad de Chile
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Chile
Fonos: (56-2) 978 7868, 978 7879 Fax: (56-2) 978 7730
Casilla 10115 - Santiago - Chile
E-mail: dptoeduc@uchile.cl

Volumen y Número Nacional (1) \$ 5.000
Se recarga envío

INFORMACIÓN BÁSICA

La REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES es editada por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Difunde tanto los resultados obtenidos en investigaciones científicas y tecnológicas en el área de las Ciencias Sociales y la Educación, como las perspectivas y discusiones del conocimiento especializado en ellas. Los principales tópicos incluidos en este órgano de difusión corresponden a la educación en todos sus niveles y campos de implicancia. Se da preferencia a aquéllos trabajos realizados en Chile y América Latina. Los artículos e investigaciones pueden ser publicados en idioma español e inglés.

El primer número apareció en 1998. Desde su creación, se ha editado en forma ininterrumpida con un volumen anual y con posibilidades de publicar un número extra conforme a las contribuciones recibidas o la emergencia de algún tópico que requiera una pronta difusión. Es así como en los años 1998 y 2001 la revista se editó con una periodicidad semestral.

Representante legal:
Decano Facultad de Ciencias Sociales
Marcelo Arnold Cathalifauld

Directora del Departamento de Educación:
Mónica Llaña Mena

BASIC INFORMATION

This periodical publication is intended to divulge results on scientific and technological research in Social Sciences, specially in Education, as well as references and outlet of specialized knowledge in the field. The main topics refer to education in all its levels and related fields; preference is given to works originated in or referring to Chile and Latin America, whether in Spanish or English.

Founded in 1998, the journal publishes one volume a year with one or two numbers. A second number is issued when collaborations received and accepted make it possible, or when there is a need for a prompt diffusion or an important emerging topic in the area; two numbers were edited the years 1998 and 2001.

Legal representation:
Dean of Faculty of Social Sciences
Marcelo Arnold Cathalifauld

Head of Department of Education:
Mónica Llaña Mena

INDICE

Presentación	5
Editorial	7
Sección I: Enfoques	
Diversidad y educación intercultural	13
<i>Marcelo Arnold Cathalifaud</i>	
A textbook for the Left? Providing a framework for left-wing education policies in Latin America	19
¿Un manual para la Izquierda? Propuesta de un marco conceptual para las políticas educativas de la izquierda en América Latina	45
<i>Guy Burton</i>	
The school effectiveness research programme: Towards a practioners' perspective in the Latin American context	61
El programa de investigación movimiento de escuelas eficaces: Hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina	85
<i>Andrés Sandoval-Hernández y Juan Carlos Barrón Pastor</i>	
Sección II: Hablando de...	
Aportes de la investigación a la educación y la formación docente	107
<i>Mario Leyton Soto</i>	
Desafíos de la educación en tiempos de cambio social	117
<i>Emma Salas Neumann</i>	
Sección III: Investigaciones	
A sociocultural study on emotionality and cognition as features of teacher knowledge and practice	127
Un estudio sociocultural de las emociones y la cognición como elementos de los saberes y las prácticas docentes	147
<i>Mabel Encinas Sánchez</i>	
Using reflective processes to promote attention to diversity in schools: A study of practice in Chile	163
<i>Ana Luisa López</i>	
Mapping the field of studies on social class and educational inequalities in Argentina	199
<i>Analia Meo</i>	
Instrucciones a los autores	221
<i>Instructions to authors</i>	227
Nómina de revistas recibidas en canje	233
Colaboradores	237



PRESENTACIÓN*

Este Volumen de Revista Enfoques Educativos incluye artículos en Inglés elaborados por doctorandos de diversas universidades de Inglaterra en 2007 y que habían cursado el Seminario *Latin American Perspectives on Education* (LAPE), dictado por la Dra. María Raquel da Costa en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

El acuerdo entre instituciones fue establecido entre ambos Departamentos de Educación (Universidad de Chile y Universidad de Londres) representados, en nuestro país, por la Directora profesora Mónica Llaña y la Directora de Enfoques profesora Ethel Escudero así como su Comité Editor, y en Inglaterra por la Dra. Raquel da Costa.

Del total de colaboraciones recibidas –y tras las evaluaciones de informantes pares externos, uno de Chile y otro del Reino Unido– se seleccionaron cinco artículos de los cuales tres se tradujeron al castellano; los criterios de selección fueron las temáticas, países de origen de los autores, y otros.

Los aportes son investigaciones desarrolladas durante el Seminario y ensayos sobre perspectivas personales en torno a temas educativos referidos a Latinoamérica.

Todos ellos representan problemas y preocupaciones académicas vigentes y sometidos a debate en el ámbito de las comunidades educativas: aportan, además, una nueva mirada sobre el grado de generalidad de ciertas situaciones y dificultades que se presentan en la toma de decisiones para optimizar la entrega en las aulas.

* Se han flexibilizado algunos de los requisitos formales que esta revista exige a los autores.

Así también se advierten divergencias existentes al interior de las culturas y subculturas de cada país-nación.

Se incluyen tres artículos originados en Encuentros y Coloquios en Chile que dan cuenta de reflexiones sobre el educar, históricamente presentes que revisan enfoques y conflictos relacionados con la educación intercultural sujetos a la dinámica de los cambios socio-culturales y nuestra visión de lo que queremos ser y hacer.

E.E.B.

EDITORIAL

En este volumen, y a 10 años de vida de Revista Enfoques Educativos, nos dirigimos a los lectores interesados en problemas sociales y culturales que surgen o que inciden directa o indirectamente en el campo de la educación.

El factor que homogeniza a los autores es el ser producto final de un proceso de formación al nivel de doctorado (PhD candidates) provenientes de diversos países latinoamericanos así como europeos y graduados de diversas universidades en Inglaterra. Los artículos –tanto los cinco seleccionados como los excluidos– son parte de los trabajos finales preparados para su graduación como PhD.

Debemos considerar que actualmente estamos enfrentando en educación situaciones difíciles que surgen de las múltiples transformaciones que experimenta la sociedad contemporánea y que inevitablemente significan un desafío para la educación en sociedades que buscan fortalecer y perfeccionar formas democráticas de convivencia. La participación de los jóvenes en universos simbólicos de diferentes características, familia, pares, escuela, implica un verdadero enfrentamiento a roles y expectativas muchas veces contradictorios.

Surge, por consiguiente, la necesidad de establecer una cierta coherencia entre una identidad sentida y la asignada, superar las contradicciones entre una realidad exigente en vertiginosa transformación, que demanda el desarrollo de la capacidad de unificar expectativas muchas veces contradictorias para mantener su estabilidad y desarrollar proyectos de vida.

No es posible ignorar que la identidad es una totalidad compleja que abarca percepciones, autoimagen, opiniones, sentimientos respecto a las propias características autopercebidas y que se manifiestan en modos de vida, configurando, además, una identidad generacional.

Las identidades son fuente de sentido para los actores, construidas por un proceso de individualización (Giddens, 1991). Fuentes de sentido más fuerte que los roles, debido al proceso de individualización y autodefinición que suponen. Las identidades organizan el sentido, mientras los roles las funciones socialmente prescritas. Sentido se refiere a la identificación simbólica que realiza un actor social, estable en el tiempo, organizada en torno a una identidad básica y estable a lo largo de la vida. En síntesis, la identidad individual se conecta con la autoimagen e implica percepciones, actitudes, opiniones respecto a las propias características; el individuo adquiere así un modo, un estilo de vida.

Se entiende que la identidad está sujeta cambios, que se redefine en cambiantes contextos culturales, que es mediatizada por el poder globalizante de los medios de información, por el impacto de influencias externas de variada índole. Si las crecientes transformaciones sociales y culturales desarraigan las identidades culturales, cabe preguntarse cómo afectan las identidades individuales. Si a nivel planetario se observa una declinación de las identidades culturales de clase y nación y el surgimiento de otras: étnicas, de género, frente a esa realidad nos preguntamos, ¿no se estará generando una creciente inestabilidad a nivel de identidades individuales?

En educación se advierte una inestable y a veces precaria red de apoyo por parte de las familias, clave en la construcción de identidades individuales y colectivas, amén de una evidente falta de sentido de pertenencia de niños(as) y jóvenes así como de otros cambios evolutivos; y que este presente en vuelo está haciendo surgir nuevas carreras profesionales reorientadas hacia comunicaciones cada vez más cercanas, fáciles y estimulantes en un mundo globalizado e impregnado por la avasalladora cultura de la imagen.

La difusión enorme y penetrante de productos y tecnologías de la comunicación, de imágenes atractivas, así como otras modalidades de producción cultural propios de una cultura de masas, han contribuido a la gestación de nuevas formas de valoración estéticas y también éticas. Los medios de comunicación de masas, en especial la televisión, han permitido la extensión de estas nuevas pautas culturales, originando, dada la segmentación de los mensajes, nuevas pautas culturales, verdaderos circuitos culturales alternos.

Es así que, en consonancia con lo planteado, la comunicación actualmente juega un papel cada vez más preponderante en todos los ámbitos y acciones del ser humano. Sin embargo, la difusión de experiencias que se consideran de importancia ha sido insuficiente en el ámbito educacional, tanto al nivel de conocimientos teóricos como al nivel de estrategias de intervención

educativa y que contribuyen definitivamente a visualizar la envergadura de problemas que llevan a desaciertos o aciertos en su justa dimensión, confrontados con estudios similares en otras culturas y subculturas.

El propósito, en este número, ha sido dar a conocer problemas, dificultades y pensamientos existentes en el área, que han sido considerados como urgentes de tratar, otros que se han debatido por largos años y –de gran importancia– situaciones emergentes en países latinoamericanos que requieren estudios de personas con conocimiento especializado que visualicen en forma acertada y mirando hacia delante el alcance y la envergadura de lo que deparará el futuro educacional en nuevos entornos socio-culturales y económicos, y sobre la base de investigaciones conducidas científicamente que expandan el conocimiento en todo el amplio campo de la educación y el educar.

Es difícil generalizar respecto a casi todo lo que se refiere a Latinoamérica; los conflictos, problemas, las dificultades y los éxitos en las instituciones de enseñanza son, en cada caso, distintos, por ser parte de un todo con diferencias sustanciales que llamamos país.

Esta es una tácita invitación al intercambio de situaciones en lo educacional que traspase límites establecidos, ampliando un conocimiento que enriquezca la visión de realidades –a veces consideradas lejanas y ajenas– y que redunde en la búsqueda de soluciones, de nuevas perspectivas y de estrategias conjuntas más universales, en esta *aldea global*.

Confiamos que esta iniciativa contribuya a hacer más frecuentes los diálogos internacionales en torno a ideas, percepciones y aspiraciones que nos unen como latinoamericanos.

M.L.L.M.

Sección I
ENFOQUES

DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

DIVERSITY AND INTERCULTURAL EDUCATION

*Marcelo Arnold Cathalifaud **
Especialista en Antropología
Universidad de Chile
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045
marnold@uchile.cl

Recibido: 11 de diciembre, 2008. Aceptado: 18 de diciembre, 2008

Resumen: Este artículo contiene breves reflexiones en torno a la diversidad cultural y a la educación intercultural. Se refiere a los conflictos latentes que se desprenden del hecho que la diversidad cultural no ha constituido base para la construcción de las instituciones políticas de la modernidad. Esto conlleva una escalada de exclusiones entre las cuales se destaca la ausencia de discusión pública, en los diversos estamentos sociales, sobre derechos y/o condiciones de grupos étnico-culturales. Mayorías etnoculturales, igualmente, no demandan su visibilidad.

En Chile, diversos indicadores muestran mejoras en la calidad de vida y capacidad de consumo en la población, que aumentan expectativas por obtener mejores condiciones de vida; se evidencia, además, que a mayor avance de la modernización mayor cuestionamiento de sus fundamentos, lo que ha estado redundando en inequidades culturales, agudizándolas y ampliándolas.

Se plantea el tratamiento de la diversidad e identidades culturales develando sus limitaciones a través de tres aproximaciones: (1) las consecuencias perversas del supuesto que el vínculo cultural sostiene la unidad de la sociedad, en estados soberanos; (2) el conceptualizar *identidad cultural* como revitalización de prácticas ancestrales. Las estrategias y motivaciones de los movimientos responden más bien a condiciones de la globalización y efectos de programas económicos; (3) partir del supuesto que la constitución de estados-nacionales es un recurso para alcanzar reconocimiento pleno de un grupo etnocultural, es incongruente con la internalización de organizaciones poderosas, entre otros factores.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural humana, construcción de instituciones políticas, sociedad y comunidad.

Abstract: This article contains brief reflexions about cultural diversity and intercultural education. It refers to latent conflicts which derive from the fact that cultural diversity has not constituted a basis for the construction of political institutions of modernity; this leads to scaled exclusions among which the absence

* Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

of public discussion on the diverse sectors about rights and/or conditions of ethno-cultural groups is highlighted. Ethno cultural majorities, as well, are not demanding their visibility.

In Chile, diverse indicators show that a better quality of life and capacity of consumption lead the population to greater expectations for a better condition of life. Furthermore, it is evident: the more modernization advances, there is more questioning on its foundations; this has led to cultural inequalities, each time worse and more covering.

Three approaches to treatment of diversity and cultural identities are offered to reflection with the purpose to throw light on its extreme limitation: (1) the perverse consequences of the assumption that the cultural link supports the unity of the society, in sovereign states; (2) the conceptualization of *cultural identity* as a revitalization of ancestral practices; ethno cultural movements respond rather to globalization and economic programs; (3) that the construction of national states is a resource to obtain full acknowledgement of an ethno cultural group is not congruent with the decentralization of the country, the internationalization of powerful organizations, and other factors.

Key words: intercultural education, human cultural diversity, construction of political institutions, society and community.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural, indican los antropólogos, es uno de los universales de nuestra especie. Más de 365 etno-culturas se han documentado en el archivo etnográfico que compiló George Peter Murdock. Por cierto, esa cifra recoge ínfimamente el inventario de la diversidad cultural humana. En un reciente texto se señalaba la existencia de no menos de mil quinientos etno-culturas. En fin, sin entrar a esta discusión, vale señalar otra cifra: 192 estados componen hoy la Organización de las Naciones Unidas. La distancia entre esos números adelanta un problema evidente: las instituciones políticas de la modernidad no se han construido desde la diversidad cultural, pudiera ser más bien lo contrario. No es necesario especular para advertir los conflictos latentes y manifiestos que de este hecho se desprenden. Es más, en nuestro propio país, recién y con muchos titubeos, estamos pensando en las representaciones políticas étnicas.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A la falta del reconocimiento político le suceden escaladas de exclusiones. Sin embargo, la aparente objetividad de las desmedradas situaciones de cientos de grupos étnico-culturales no es causa suficiente para la reflexión sobre las mismas. No provoca su discusión pública ni sobre sus

derechos ni sobre sus condiciones, salvo en pequeños grupos cognitivamente sensibilizados –intelectuales fundamentalmente– o por los decididamente afectados. Muchos grupos etno-culturales ni siquiera siendo mayorías demandan su visibilidad, más bien parecen esperar pasivamente su turno reconociendo que son otros los problemas más urgentes, como la pobreza, el racismo, la marginación rural, el analfabetismo, la falta de créditos y el larguísimo etcétera de las carencias que se indican, con precisión, desde la institucionalidad política e ideológica moderna que los enmarca –someten dirían ellos.

Pero, ¿cómo podemos interpretar, desde el ángulo antes dicho, lo que hoy sucede entre nosotros con respecto a la revitalización del reconocimiento de nuestros grupos etno-culturales?

Veamos algunos hechos. Chile, para los analistas, se ha transformado en la principal sociedad neoliberal de la región latinoamericana. Hoy el PIB *per cápita* chileno es el mayor de América Latina (US\$ 14.673). Indicadores sociales como la mortalidad infantil o la matrícula primaria se asemejan a los de naciones avanzadas y sitúan al país con el segundo índice más bajo de pobreza de toda la región. Los datos censales muestran que los hogares gozan de un mayor bienestar material que hace diez años, hecho asociado a un crecimiento económico de más del 5% anual en este último tiempo. La disponibilidad de bienes muebles, electrodomésticos y automóviles se ha acrecentado en todos los niveles socioeconómicos. El último informe IDH (2006) coloca a Chile en la categoría de naciones con un alto desarrollo. En el campo de las condiciones básicas de existencia *nunca como hoy*, señala un conocido líder de opinión, *las mayorías habían estado mejor*. Estas mejoras en la calidad de vida y en capacidad de consumo, derivadas de un acelerado desarrollo y nuestra inserción internacional, han provocado fuertes expectativas en la población, la cual presiona por más bienestares sociales y personales, lo que a su vez ha generado, como ocurrió en otras latitudes, otras necesidades y nuevos problemas.

Reeditando una nueva versión del clásico dilema entre sociedad y comunidad se declara que mientras más avanza la modernización, más se cuestionan sus fundamentos, dejando en evidencia una desconexión entre la mayor eficacia de las operaciones sociales funcionales, tecno-económicas fundamentalmente, y sus efectos culturales. Más bien, el crecimiento económico se asociaría al aumento de malestares culturales, pues incide directamente en el desmantelamiento de las formas sociales e ideológicas tradicionales que las contenían. Por ello, las expectativas de mayores bienestares crece ilimitadamente, alimentando los programas políticos populistas, y ni la

hibridación cultural ni el *ethos* latinoamericano nos estarían protegiendo de la avasalladora racionalidad instrumental moderna; más aún, esta desprotección agudizaría vacíos que tienen, entre otras expresiones, las reiteradas violaciones de los derechos humanos de sus ciudadanos, un excesivo nivel de desconfianza interpersonal y una falta de consideración a la diversidad étnico-cultural local. La idea generalizada es que nuestras deficiencias institucionales, unidas al desmantelamiento de las formas estatales tradicionales, agudizarían no sólo la magnitud de las inequidades interculturales sino que las amplificarían en tanto que sus exclusiones parciales se potencian mutuamente. No extraña, en consecuencia, que las diversidades étnicas empiecen a adquirir, entre nosotros, explosivas relevancias que se exponen y amplifican en los medios de comunicación de masas. Hasta el momento no hay señales que indiquen la desaparición de los conflictos etno-culturales.

Desde el ángulo de la diversidad cultural, nuestra modernización proyecta nuevas contradicciones y paradojas exigiendo reflexiones que han sido, corrientemente, desapercibidas o insuficientemente desarrolladas en las ciencias sociales. Específicamente, desde nuestra perspectiva apreciamos la diferenciación de la sociedad y la constitución estructural de instituciones que gozan de gran autonomía, pero nuestras reflexiones no han alcanzado la misma profundidad frente al tema de la diversidad e identidades culturales. Sin embargo, mientras tanto, ¿con qué recursos las estamos abordando? Quisiera comentar tres aproximaciones para tratar la diversidad cultural y develar sus extremadas limitaciones:

- a) **Un concepto de estados soberanos que supone que el vínculo cultural sostiene la unidad de la sociedad.** Las consecuencias perversas de esta *saludable* idea son evidentes. El modelo del reconocimiento de derechos comunes –del *fondo común constitucional*– está derechamente vinculado con políticas que paralizan las diferencias culturales y no protegen sus expresiones. Incluso los nuevos estados-nacionales que surgen del post-colonialismo o del derrumbe del *imperio* soviético parecieron no aprender la lección. Es corriente que los grupos etno-culturales minoritarios deban requerir protecciones especiales para evitar su represión o derechamente su exterminio, como ocurre en Europa y África especialmente.
- b) **Un concepto de identidad cultural que se entiende como una revitalización de prácticas ancestrales.** Si bien la memoria cultural puede ser acompañante de la lucha por su reconocimiento, los movimientos etno-culturales más bien parecen responder, en lo que corresponde a estrategias y motivaciones de sus miembros, a las condiciones de la globalización y a los efectos de los programas económicos que la

acompañan –hoy en día, el neoliberal. De partida, la exposición mediática ha contextualizado las identidades culturales y al hacerlas comparables éstas pierden su *naturalidad*, asumiéndose como requisitos de pertenencia o como fuentes compulsivas para *recuperar* las certezas erosionadas por la competitividad moderna.

c) La constitución de estados-nacionales como recurso para alcanzar el reconocimiento pleno de un grupo etno-cultural. Sin entrar a discutir el fondo de tal supuesto y su incongruencia con la actual descentralización de los países y la internalización de organizaciones más poderosas que ellos, debemos señalar la enorme multiplicación de comunidades que aspiran al reconocimiento de sus formas culturales de socialidad como es el caso de millones de exiliados, refugiados, desplazados y emigrantes que no quieren constituir ningún estado-nación pero tampoco perder ni dejar de construir sus identidades culturales.

Efectivamente, ni la soberanía tradicional, ni la ancestralidad, ni el constitucionalismo, en sus versiones hasta ahora conocidas, son recursos actualizados frente al desafío del multiculturalismo, más bien son obstáculos para la convivencia intercultural. Por ello, y sin duda, el multiculturalismo del siglo XXI se nos abre como una enorme complejidad. Pero, sólo tenemos la certeza de que es un programa que debe ser elaborado urgentemente. Quizá expertos en educación intercultural pudieran orientarnos, desde sus prácticas, a realizaciones más factibles y urgentes.



A TEXTBOOK FOR THE LEFT? PROVIDING A FRAMEWORK FOR LEFT-WING EDUCATION POLICIES IN LATIN AMERICA

¿UN MANUAL PARA LA IZQUIERDA? PROPUESTA DE UN MARCO CONCEPTUAL
PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA IZQUIERDA EN AMÉRICA LATINA

Guy Burton
*PhD Candidate, Government Department
London School of Economics
Houghton Street, London WC2A 2AE, UK
guyburton@gmail.com*

Received: May 7, 2008. Accepted: July 18, 2008

Abstract: The article presents a framework by which the approaches taken in educational policies by the Left in Latin America may be understood. This framework takes the form of a continuum by which left-wing or *progressive* education, between *deep* and *shallow* poles, drawing at an abstract level the continuum on the equality-difference features associated with Bobbio's (1996) Left-Right political spectrum.

Presenting the Cuban (and to a lesser extent) the Sandinista Revolutions as the main source of progressive education in the region prior to the 1980s, the article examines the neo-liberal and neo-conservative features associated with the New Right and the Left's response. This took several forms in the 1990s and 2000s: traditional communists (Cuba), Third Way reformers (e.g. the PSDB in Brazil and the Concertación in Chile) and between first generation (e.g. PT, Frente Amplio, Izquierda Unida, Causa R, Sandinistas since 2007) and second generation (e.g. the Chavez, Morales and Correa governments) radicals. The educational approaches of each are then placed tentatively along the progressive education spectrum.

Key words: Left and Right, education, framework, progressivism, neo-liberalism.

Resumen: El artículo presenta un marco conceptual para la comprensión de los enfoques de las políticas educacionales de la Izquierda en América Latina. Este toma la forma de un continuo entre cuyos extremos, *superficial* y *profundo*, se ubican las políticas educativas de la izquierda o *progresistas* que dibujan el continuo a un nivel abstracto sobre la base de las características de igualdad-diferencia asociadas al espectro político Izquierda-Derecha de Bobbio (1996).

El artículo presenta a la revolución cubana, y en menor medida a la sandinista, como las principales fuentes de educación progresista en la región antes de los años ochenta; luego examina las características neo-liberales y neo-conservadoras asociadas a la nueva derecha y la respuesta de la izquierda. Esta tomó varias formas

en los años noventa y en el dos mil: comunistas tradicionales (Cuba), reformistas de la tercera vía (por ejemplo, PSDB en Brasil y la Concertación en Chile) y *radicales de primera generación* (Partido de los Trabajadores en Brasil, Frente Amplio uruguayo, Izquierda Unida de Perú, Causa R en Venezuela y los sandinistas desde 2007) y *radicales de segunda generación* (por ejemplo, los gobiernos de Chávez, Morales y Correa). Luego, las políticas educativas de cada una de estas corrientes progresistas son ubicadas tentativamente a lo largo del espectro educación progresista.

Palabras clave: Izquierda y Derecha, educación, marco conceptual, progresismo, neo-liberalismo.

INTRODUCTION

How might the Left's educational policy be understood today? In what sense is its approach to education distinct from the Right? Such questions became increasingly important during and following the 2005-06 election cycle in Latin America, when a number of countries either elected or re-elected governments run by the Left, including Brazil, Chile, Venezuela, Bolivia, Nicaragua and Ecuador.

However, the bulk of discussion about the Left has tended to focus on the political forms and economic models pursued by these governments (see Ellner, 2004; Harnecker, 2005; Petras, 2005; Castañeda, 2005). As a result its approach to social policy and education in particular is sometimes overlooked. This is especially unfortunate given the role of education as the means by which the transmission of social values, knowledge and beliefs or social control is achieved (see Carnoy and Samoff, 1990; Kivinen and Rinne, 2000). The role of the state – and the political group that controls it – is therefore of importance in making sense of education policy. Its use of power, including its relations with other social, political and economic groups, is at the heart of the debate about education and how it should be shaped (Apple, 2003; Popkewitz, 2000; Torres, 1999).

To make sense of educational policy, this article presents a framework by which these Latin American left-wing governments' educational policy directions may be understood as well as their tentative placement within it. In particular this involves defining left-wing education or *progressivism* and the variations that exist between its *deep* and *shallow* versions both at an abstract level and in practical terms. This is achieved in the following manner: first, the main social and ideological features that distinguish the Left from the Right are identified, along with the Left's association with progressive education

and its particular reference in the Latin American context when socialism was the main challenge to the Right, by the Cuban and Nicaraguan Revolutions; second, changes to the Left and Right are considered in the light of social, political and economic changes of the 1970s-80s, which weakened the Cuban model as the main left-wing version (given its more long-lasting status compared to the Sandinistas) and encouraged the rise of a neo-conservative, neo-liberal Right in education. The third section considers the Left's response to the New Right in the 1990s. This includes the decline of the socialism-capitalism dichotomy as the main feature of the Left-Right divide and the emphasis on Bobbio's looser distinction between equality and difference as the main points of reference. The different branches of the Left that have emerged since the 1980s are then examined, in particular their social origins and manner of policymaking. These features are then applied to their educational approaches to plot their tentative position along the updated progressive continuum.

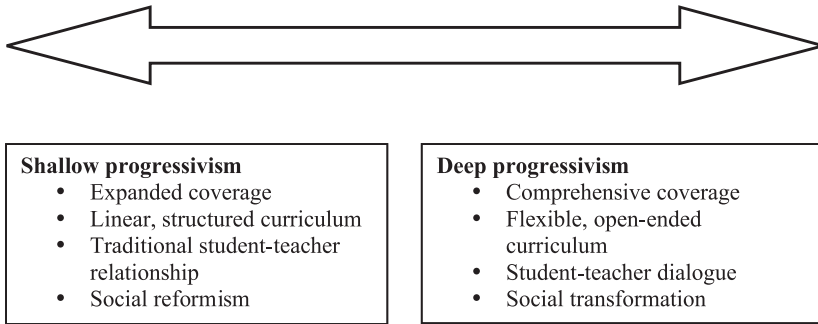
The Left and Right: conservative and progressive education

For much of the last century the political Left and Right were mainly identified by their support or opposition to capitalism. Sociologically, the Right tended to be associated with the dominant classes which controlled the means of production and coercion. Ideologically, this encouraged commitment to the status quo or conservatism (Miliband, 1982, 1989; Scruton, 2001). In Latin America the Right's approach to education was most evident in the conservative regimes (both military and civilian) that took power in the 1960s and 1970s throughout the region. Their intention was to develop labour forces that were capable of meeting the demands of industrialisation, most notably in the manufacturing sector (Cowan, 1997). This required an expansion in educational access, although the regimes tended to discriminate against the working class in favour of the middle class. Social spending was skewed towards its middle class supporters, with increases in welfare expenditure being directed primarily in that direction to ensure political legitimacy. In education this meant proportionately more being allocated on higher education than primary and secondary levels. At the same time the models were repressive in their approach, most obviously in the military regimes in the Southern Cone that expelled teachers and students who challenged the position (Brint, 2006). This was also evident in repression against students in other non-military regimes, such as Mexico in 1968. For the Right to achieve greater access then, it relied on the private sector at primary, secondary and higher levels to respond to the growing demand for more education, thereby reinforcing their links with the dominant classes. The result of such policies though was of limited value and questionable merit (Brock, 1985). Private

provision was largely unregulated and the focus on expanded coverage came at the expense of quality.

In contrast to the Right's elite bias, the Left tends to be associated with the subordinate classes. As a result it is predisposed towards challenging the prevailing system, in a struggle between the "haves and the have-nots" (Miliband, 1989: 14-15). This places the Left in an ideologically different position to the Right, with social and economic transformation achieved through social mobility, deliberation, participation, non-discrimination and non-repression. In the educational arena this was termed *progressive*, with an emphasis on concepts such as expansion of the school system through greater access for all citizens, entitlements to forms of education and positive assistance to disadvantaged groups (Dewey, 2007; Guttman, 2007; Kivinen and Rinne, 2000; Whitty, 1997; Trowler, 1998).

However, the Left's commitment to educational progressivism does not mean that it is all encompassing. Rather than being seen as an *either or* form of educational policy, progressive education may be viewed as a continuum between *shallow* and *deep* versions (Fig 1). In its shallower form one may observe more modest goals such as those "developments which have been considered to increase the opportunities for or care of large numbers of people" (Nuttal, 2004: 53-54). In this respect the shallower version is only a short step away from the Right, which limited itself to increased access. By contrast, a deeper –and more identifiably leftist form of progressive education– stresses the notion of a student-centred process over that of any top-down approach (Sarup, 1982). This is reflected most clearly in Freire's work (1978, 1985), where he distinguishes between education as a "banking process" (shallow) and as a dialogue (deep). *Banking* education involves teachers *depositing* information into students while maintaining the established power structure between the two within the classroom and between dominant and subordinate classes outside. This is contrasted with a libertarian alternative where the difference between students and teachers becomes indistinguishable as both engage in a collaborative process of critical thinking and problem solving.

Figure 1: Progressive education

With socialism as the main ideological challenge in the region until the 1980s, the two main examples of progressive education in Latin America were the Cuban and (to a lesser extent) Nicaraguan examples. The extent to which they were deep or shallow in their approaches varied. Both governments were arguably progressively deep in their aim to enact a systematic transformation of society through education. This was evident in the Cuban government echoing the Soviet model of collective action and the building of a new socialist morality. Basic education was made a universal right and both basic and post-secondary were provided for entirely by the state. A literacy campaign was launched in 1961, reaching nearly one million people and focusing considerably on education in rural areas (generally overlooked elsewhere in Latin America at the time). This was achieved mainly by sending both teachers and literate students into the countryside to participate in the programme. Curricular changes were made to encourage collective working between students and co-ordination between educational institutions and the local economy (Sack *et al.*, 1978; Carnoy and Wertheim, 1979; Rojas *et al.*, 1983). The result was that by the 1990s Cuba's education system outperformed others in the region (López, 1999; Ramos, 1999; Ratliff, 2003; Lutjens, 1998). Similarly, in Nicaragua the Sandinistas sought social change through education, also initiating a literacy campaign in its first year and establishing a textbook industry, revising the curriculum, encouraging greater school autonomy in teaching and undertaking a more long term approach to education planning (Arrove, 1994).

Despite these advances, there were limits in both cases which reflected the shallow nature of each government's educational policies. Although the Cuban Revolution had been popular, this did not mean that either the regime or the educational system was sufficiently democratic. Politically, a single-party state had directed these changes and the wider public remained largely

cut off from political participation. Second, the tension between ideological, pedagogical and economic objectives was seen as compromising the educational system. For example, the best schools tended to select students from the elite, the system remained closed to Western educational theories and values, education was conducted in a more traditional top-down manner, prompting claims of possible indoctrination (Gasperini, 2000). In Nicaragua the Sandinista government faced various domestic and external challenges, including natural disasters, economic difficulties and military conflict. This limited the government's ability to implement its educational policies. Teachers remained underpaid, contributing to large turnovers, while teaching materials and methods – especially at the secondary level – remained geared towards the academic and higher educational sector. Finally, following the Sandinistas' defeat in 1990, the new government began to reverse many of its policies, including privatizing costs at university level and excising what it saw as political content from the syllabus in favour of more traditional values (Arnove, 1994). The elimination of Sandinista educational policies was arguably made easier by the relative absence of lasting social democratic ideology or political form within that country, a situation that was common throughout Central America (Torres-Rivas, 1993).

The rise of the New Right in education: neo-liberalism and neo-conservatism

Although the Cuban and Nicaraguan revolutions had represented a specific challenge to the Latin American Right, various pressures during the 1970s and 1980s challenged political and economic thinking throughout the developed and developing world, leading to the rise of the New Right. For education this meant 'progressivism' became discredited (see Giroux and McLaren, 1989; Sarup, 1982).

In Latin America the 1982 debt crisis put pressure on states' ability to spend on social and economic development. International financial institutions (IFIs) such as the World Bank and the Inter-American Development Bank began to press domestic elites on structural readjustment, advocating balanced budgets, financial liberalisation, deregulation of domestic markets and privatised public services (Kempner and Jourema, 2002). These *first generation* reforms were followed by support for *second generation* reforms in the 1990s to include state modernisation, strengthened governance and improved social services (Scheman, 1997). For education this involved a focus on primary education spending and improving the system's overall productivity while easing pressure on the public sector by opening up the post-primary sector to the market (Brint, 2006).

However, despite the prominence of the World Bank in the development of this policy package, the Washington Consensus, the extent to which it was fully adopted by domestic elites remains debated. While Jones (1992) notes that World Bank sought to influence and shape opinion, this was constrained both by its banking approach and those borrowers who stood firm against the Bank's policy prescription. Such opposition tended to come from political leaders rather than the technocrats and ministry bureaucrats who supported these reforms and was reflected in the lack of redistribution towards primary education spending or correlation between World Bank lending and spending priorities (Hunter and Brown, 2000). Indeed, despite the World Bank's status as the largest external donor for education projects, relative to total government spending its contribution remained small (Brint, 2006).

Notwithstanding the role of the IFIs, mainly domestic elites shared the neo-liberal goals within the Washington Consensus. Others were more closely associated with the neo-conservatism. These two strands made up the New Right, which were potentially contradictory (Ball, 1990; Whitty, 1997; Giroux and McLaren, 1989; Olssen, 1999). The neo-liberals sought to create an educational free market to encourage competition, consumerism and diversity. By contrast the neo-conservative element drew on the traditional Right's support of a strong government to maintain public morality and order in society (Apple, 1997; Trowler, 1998; Manzer, 2003). The outcome of this coalition was the development of policies emphasizing privatization, administrative decentralization, common standards and a broadly non-consultative approach to relations with other educational actors (López, 1999; Carnoy, 2002; Belfield and Levin, 2002).

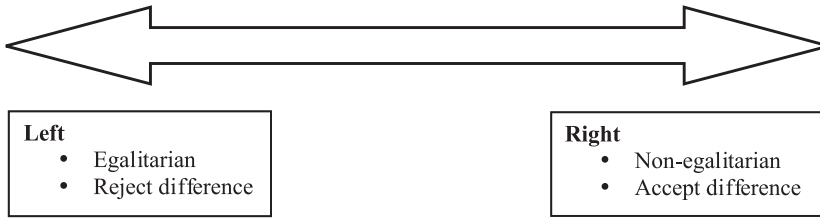
The durability of the New Right's educational policies was ensured by the overlapping between the two strands. Both groups could agree on the importance of preparing individuals for the world of work, most notably through greater emphasis on vocational forms of education (Moore, 1987). Similarly, the use of non-partisan language helped gloss over potential tensions, by the use of terms such as *choice* (via vouchers and tax credits for schools), *raising standards* (through tests and assessments of both students and teachers) and condemning the old curriculum as anti-family, anti-business and secular (Apple, 1997). Finally, alongside an educational free market, the state would maintain overall standards through a national curriculum and nationwide testing of students, teachers and schools (Apple, 1997, 2003). The advantage of this approach would also lie in the use of such tests as a form of market indicator, especially in its less contextualised forms (Carlson, 2000; Gray and Wilcox, 1995).

Throughout the 1990s the region's governments largely followed this policy agenda because they were promoted by economic and finance ministers who concurred with the need for structural readjustment (Kaufman and Nelson, 2005). However, despite these aims, the extent to which those policies were achieved were constrained, due to the involvement of other actors in the policymaking process at the national and local levels, such as unions and bureaucrats (Trowler, 1998; Ball, 1990). This meant that by the mid-2000s implementation of the New Right policy agenda was mixed. Among the most successful had been the expansion of educational access through greater enrolments and students staying in school for longer. At the same time many countries had decentralised their education systems. Against this though, governments had failed to introduce comprehensive standards and devolved decision-making had neither sufficient managerial or oversight capacity. Investment in teacher training programmes appeared to have made little difference in the classroom and the growing use of student testing at domestic and international levels suggested little overall improvement in education results (PREAL, 2006).

Redefined progressivism: the Left in education since the 1990s

The challenges presented by the New Right prompted a rethink by the Left both in ideological and educational terms. The effect of the various social, economic, political and educational changes in the 1970s and 1980s were seen as permanent and made the possibility of a return to the previous form of progressive education or the Cuban model remote. Socially, the Left came to recognise the importance of pluralism: various global and local pressures had transformed societies, prompting them to become more mobile, fluid and flexible (see Giddens, 1991, Lipovetsky and Charles, 2005, Beck, 1994, 1997). Such processes had consequences for politics: the previous model had envisaged a substantial role for the state and expertise being concentrated in the technocratic and bureaucratic classes. The decline of these actors meant the relative rise of influence by other actors beyond the state (Beck, 1994).

Perhaps more importantly, ideologically the end of the Cold War heralded the end of the socialist-capitalist divide. Yet the Left-Right dichotomy persisted, largely reflecting the persistence of the basic values at the core of each pole. This was summarised as a difference of opinion between each pole regarding its acceptance of equality and inequality, or difference and non-difference (Bobbio, 1996; Giddens, 1998; Beck, 1997; Jaguaribe, 1998). In particular, this argument suggested that for the Left, there was a greater tendency to redress inequities (Fig. 2).

Figure 2: Left and Right in the post-Cold War era

The implications of this dichotomy suggested that differences between different political actors were relative. If the Right was generally more tolerant of difference and inequality than the Left (e.g. the consequence resulting from the use of the market), it also held that within each pole there could also be variations and degrees to which an actor was more or less associated with the Left or Right than another. This continuum (Fig. 2) also fitted the differences between deep and shallow progressive education, providing a loose framework by which the Left could be assessed regarding its educational policies (Fig. 3). Indeed, this was useful given the efforts since the 1990s to create a taxonomy of the Left (see Castañeda, 1994, 2006; Kirby, 2003). By the turn of the century it appeared that the Latin American Left had largely divided between three main groups: traditional communists, reformers and radicals (Kirby, 2003).

The traditional communists largely represented the Left of the past, most notably the Cuban regime and its commitment to state-led development and educational policies that echoed the wider expansion in coverage occurring throughout the region. Unlike other regimes though, it was progressive owing to its effort to build the new socialist man. Furthermore its commitment to socialism meant that it was strongly associated with egalitarian values, ensuring that it occupied a clear position on the Left (Fig. 3). Yet as noted previously, not all aspects of Cuban policy indicated that it was especially deep; although it sought to transform social reality, the means were not especially participatory or pluralist. More recently this has begun to change. Since 2001 the regime has pursued various reforms, including efforts to universalise higher education and providing more vocational training in an effort to breathe new life into the Revolution. Although economic opportunities remain limited for graduates, the regime has sought to manage potential conflict, by involving student and youth organisations in the implementation of these policies (Vasquez, 2002; Mesa-Lago, 2005; Kaptcia, 2005).

Unlike the communists, the reformers were less tied to socialist ideals. They broadly concurred with the notion that social, economic and political changes had weakened the salience of ideology. The features of this model came to be identified with the so-called Third Way. However, despite its rhetoric in Latin America the application of its policies tended to rely on technocratic methods employed by (predominantly) middle class state officials, rather than a more socially inclusive and diverse approach. In part this was due to their electoral strategy, which stressed alignment with the political centre. While this has delivered them success, it has meant compromise with some of the elements associated with the prevailing political and economic system, including acceptance of the market and a relative failure to attend to the inequalities of such policies or represent effectively those sectors of society disadvantaged by them (Castañeda, 1994; Roberts, 1998; Goertzel, 1999; de Souza, 1999; Ellner, 2004). Examples of reformers during the 1990s and into the 2000s were the FREPASO-Radical, Socialist-Christian Democrat/Concertacion and PSDB-PFL coalitions in Argentina, Chile and Brazil respectively (see Ellner, 2004).

The modest nature of reformers was evident both in their educational objectives and the policies implemented, which suggested a more shallow approach (Fig 3.). Generally reformers viewed education in primarily economic rather than social terms; education was seen as needing to be sufficiently flexible and professional so as to impart the necessary skills for individuals to engage in the labour market (Giddens, 1998; Bottery, 2000; Petras *et al.*, 1994; Souza, 1999). Education was not seen as ideological (as the Cuban and Sandinista cases before 1989 were) and the policies tended to mirror those undertaken by the New Right, such as decentralisation and student tests. The private sector, for example, was largely left to its own devices: in Brazil the Cardoso government achieved only limited regulation of the higher education sector while in Chile the Concertacion maintained the tripartite school system, including the state-funded private schools which grew throughout the 1990s (Cunha, 2007).

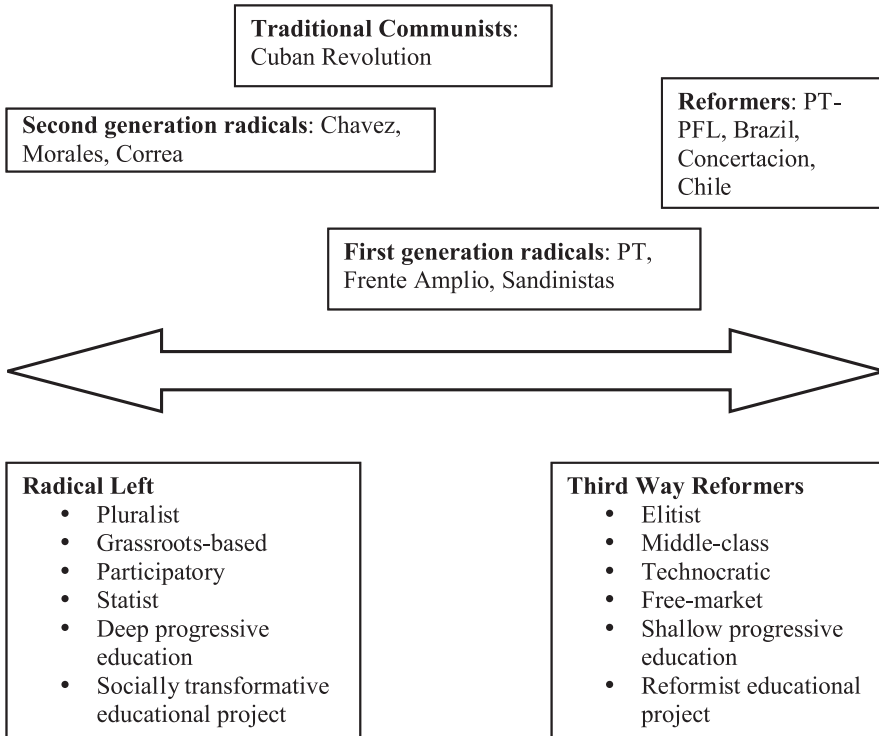
But where the reformers' policies differed from the New Right was in their intent or motivation. In Chile, for example, the Concertacion policymakers introduced programmes directed towards needier groups, such as additional finance for poorer schools and students through the P900 and preferential voucher programmes (Cox, 2007; Kaufman and Nelson, 2005). In Brazil the government sought to make primary school funding more equitable, redistributing funds to the poorer regions and linking resources to the number of students through the creation of FUNDEF in the mid-1990s (Levačić and Downes, 2004; Souza, 2005).

In contrast to reformers, the radicals appeared more inclined to maintain the socialist ideology, at least in its rhetoric. Although it drew on the changes affecting the Left in the 1970s and 1980s, it did not originally share the remedy proposed by Giddens, Beck and others. Socially, its base of support was more inclusive than the largely middle class-dominated Third Way reformers, drawing from a wide range of social movements and actors, including human rights activists, independent trade unionists, neighbourhood associations, feminists, indigenous peoples and sympathetic members of the Church. Furthermore, these activists played a more direct role in policy development and management within these parties; the party generally tended to be an umbrella organisation under which various forms of action and causes were pursued (Petras, 1999). Economically, the radicals were different from the Third Way reformers. They sought to revive the state-led development process during the 1980s, but from the 1990s as they shifted from opposition to government they came to accept the prevailing free-market orthodoxy (Roberts, 1998; Soares *et al.*, 2004; Coggiola, 2004; Katz 2005; Couto and Baia, 2006).

Unlike the traditional communists and Third Way reformers, the radicals could be divided between a first and second generation. The first to emerge in the 1970s and 1980s consisted of parties and coalitions such as the Frente Amplio in Uruguay, the PT in Brazil, Causa R in Venezuela and the Izquierda Unida in Peru (Chavez and Goldfrank, 2004). To this may perhaps be added the Sandinistas in Nicaragua. However, various changes, including falling union memberships, union bureaucratisation, growing labour markets and electoral pressures served to blunt the anti-establishment rhetoric and policy stance of these actors (Petras, 1999). The result was either their virtual disappearance (e.g. Causa R and Izquierda Unida) or a growing moderation once elected to government (Frente Amplio, PT, Sandinistas both in the 1980s and since 2007). Nevertheless, what distinguished them from the more reformist Third Way was their continuing association with grassroots groups in the educational community: the PT government in Brazil, for example, has relatively strong ties to the teachers' and student movements even as their commitment to a more libertarian form of education has diminished since the 1980s (Gadotti and Pereira, 1989; Araujo, 2007). In Uruguay the Frente Amplio government has not made any substantial changes to the education system, following reforms undertaken during the 1990s. Its main contribution has been to host an Education Debate during 2006 with considerable involvement from the unions (Midaglal and Antíall, 2007). In Nicaragua, the main educational development following Sandinistas' return to power in 2007 was an increase in education spending in the first year; although efforts to end school bills have been limited (Roberts, 2008; Friedman, 2008).

The second generation of radicals appears to have overcome the moderation of the former. Rhetorically, such radicals –which Castañeda (2006) defines as the “populist Left”– maintain a more explicit commitment to socialism and nationalism and apparently use policy primarily to either gain or maintain itself in power. The most visible exponents of such radicals include the Chavez government in Venezuela and to a lesser extent the Morales and Correa governments in Bolivia and Ecuador respectively. In Venezuela, the longest established of the three cases, the government has introduced educational programmes geared towards basic literacy and evening and weekend classes for adults: the Robinson and Ribas *misiones*. The rhetoric associated with these programmes has been explicitly associated with equality and reducing difference, with the government’s higher education policies (through the Sucre *mision* and the Universidad Bolivariana de Venezuela) opposed to discrimination and economic domination. The deeper dimension of these programmes has been claimed by the supposedly more libertarian approach adopted, including the use of a *community social-labour component* in adult classes, where small groups of adult students apply both academic discussion and personal experience to solving local and community issues. The impact of such policies as socially transformative –and socialist– has been endorsed by the opposition, who claim that such educational practices are ideologically inspired and not neutral (Wagner, 2005; Vasquez, 2007; Muhr and Verger, 2006). This participatory approach within the educational system and its ideological vision suggests its association with the deep form of educational progressivism, even as it contrasts with the more authoritarian nature of the government itself (Castañeda, 2006; Corrales, 2006).

Figure 3: Contemporary Lefts in Latin America and their educational approaches



CONCLUSIONS

The purpose of this paper was to provide a framework by which education policy by the Left might be understood in Latin America. We have sought to do this by seeking to place different Lefts and their educational approaches along an educational continuum, between *shallow* and *deep* versions.

To achieve this we sought to define what is meant by *progressive* education –the form most commonly identified with the Left– and to account for the variations that exist within it, between its deep and shallow forms. In addition, we sought to distinguish between the most visible form of progressive education in the region during the second half of the 20th century, that associated with Cuba (and given the shorter experience of government in the 1980s, the Sandinistas), which challenged the main form of education proposed by Latin American regimes in this period.

In the 1970s and 1980s various economic, social and political challenges not only undermined the status of the Cuban Revolution, but also opened up the region both to democracy and a new policy agenda associated with the New Right. This took the form of a neo-liberal and neo-conservative alliance, of which the Washington Consensus formed part and which was supported both by domestic elites and IFIs. The impact of these actors and ideas was felt in the structural readjustment of the region's states, economies and social services, including education. Increasingly governments began to prioritise public spending on primary schooling while relying on the private sector to accommodate the demand for post-primary education (Brint, 2006).

The effect of these pressures was not lost on the Left. The period saw the emergence of reformist and radical branches alongside the established communists, with different bases of social support and varying degrees of commitment to socialism. Of the three, the reformers, which began to come to power during the 1990s, had the weakest commitment to socialism; they were succeeded by the first generation of the radical Left, whose support for socialism had diminished during the decade. Since the turn of the century a second generation of radicals has emerged, whose rhetoric is notable for being more nationalist and socialist.

The existence of different Lefts affected education in varying degrees. Given the minimal nature of socialism in their ideological content, reformers were amongst the most shallow of progressives in the region: educational goals were largely tied up with the prevailing form of economic development. By contrast radicals (and communists) had a more challenging vision for education and the extent to which this was participatory –both in the development of policy and its implementation– was arguably deeper than that associated with the reformers.

However, we recognise that this effort to develop a framework for the different Lefts and their educational approaches remains limited, including the fact that an attempt to place a government and its educational policies along the progressive continuum will not always result in a clean fit and also the absence of any assessment of performance by these various approaches.

First, the *level of abstraction* required in the construction of the framework ensures that it will not always match reality and tends to be *reductive*, especially in historic terms. As a result while particular regimes and governments may conform to most of the themes and features associated with a particular social/political or economic sub-division, it may not necessarily meet them all; the extent to which Cuba in 1959 may be compared with the Chavez or PT

governments in 2008 will be limited. Consequently, this means that the use of the framework in explaining educational policies and practices must be treated in a relative fashion. The placement of the different branches of the Left in Fig. 3 will not be completely precise, owing to the different degrees to which a government's various educational policies conform to shallower or deeper forms of educational progressivism. Indeed, for example, while some forms of the Left may be more explicit in their commitment to socialism or socialist transformation than others (e.g. the Cuban Revolution, the Chavez government), thereby warranting a position closer to the deeper end of the progressive continuum, in other areas such positions may be less justified. This is most evident in the less pluralist nature of the governments themselves, even as efforts to introduce a more libertarian dialogue within the classroom were being attempted.

The *reductive nature* of the framework may also mean that no substantial difference in policy may be perceived between those governments that are more shallow –especially Third Way reformers– in their approach compared to governments of the New Right. In such circumstances Third Way reformers are seen as implementing the same policies as those governments more associated with the New Right. Indeed, the apparent application of the Washington Consensus and its common policy package, regardless of the particular circumstances of a country, across the region since the 1990s would suggest very little difference in this respect. IFIs do not always get their own way. The obstruction employed by sections of the political class against the more Washington Consensus-inclined technocratic class demonstrates the difference of opinion that may exist within educational policymaking teams. From this perspective it should be apparent that the Left and Right may pursue similar policy paths for substantially different ends. For example, while actors may use similar terms and means to achieve them, such as those for *quality* and *efficiency*, it is necessary to pay close attention to their understanding and interpretation of them. Similarly, despite the contemporary participatory Left's commitment to the market, its categorisation suggests that substantial sections of such political parties and governments may still identify with *state-led* solutions.

Second, the framework provides *no indication of the relative success or failure of a given educational approach* by the Third Way or participatory Left. This may be an issue for observers keen to assess the performance of contemporary governments' educational performance, not least given the recent electoral changes that have taken place in the region. Although some judgment may be made of the cases presented, the achievements or limitations of the latter may not necessarily be derived from the former. Yet this concern should

not be too problematic since it ignores *the main purpose* of this framework, which is to *provide an insight* into the way social democracy may be distinguished within the educational arena.

Despite these limitations though, *the framework remains important* given wider political developments *indicating a growing convergence between Left and Right* (see Bottery, 2000; Panizza, 2005; Zurbriggen, 2007). Both poles are seen as paying similar attention to social justice and equality, which makes the framework. In such circumstances it becomes pressing to identify the main features that distinguish the Left and Right and the implications this has for social policy generally and education in particular.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Apple, M., 1997** Conservative politics and national curricula. In: R. Farnen and H. Sunker (eds.), *The politics, sociology and economics of education: Interdisciplinary and comparative perspectives*. Basingstoke: Macmillan.
- Apple, M. (ed.), 2003** *The state and the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Araujo, M. P., 2007** *Memórias estudantis: Da fundação do UNE ate nosso dias*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Arnové, R., 1994** *Education as contested terrain: Nicaragua, 1979-1993*. Oxford: Westview Press.
- Ball, S., 1990** *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Beck, U., 1994** *Reflexive modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., 1997** *The reinvention of politics*. Cambridge: Polity Press.
- Belfield, C. and H. Levin (eds.), 2002** *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO.

- Bobbio, N., 1996** *Left and right: The significance of a political dimension.* (Trans. A. Cameron). Cambridge: Polity.
- Bottery, M., 2000** *Education, policy and ethics.* London: Continuum.
- Brint, S., 2006** *Schools and societies.* 2nd ed. Stanford: Stanford University press.
- Brock, C., 1985** Latin America: An educational profile. In: C. Brock and H. Lawlor (eds.), *Education in Latin America.* London: Croom Helm.
- Brooks, R. and S. Tough, 2006** *Assessment and testing: Making space for teaching and learning.* London: IPPR.
- Carlson, B., 2000** What schools teach us about educating poor children in Chile. In: *CEPAL Review*, 72: 159-177.
- Carnoy, M., 2002** Latin America: The new dependency and education reform. In: H. Daun (ed.), *Education restructuring in the context of globalization and national policy.* London: Routledge Falmer.
- Carnoy, M. and J. Samoff, 1990** *Education and social transformation in the Third World.* Princeton: Princeton University Press.
- Carnoy, M. and J. Wertheim, 1979** *Cuba: Economic change and education reform, 1955-1974.* World Bank Staff Working Paper No. 317. Washington DC: World Bank.
- Castañeda, J., 1994** *Utopia unarmed.* New York: Vintage.
- Castañeda, J., 2005** Realism for Latin America: Finding and achieving the possible. In: *Science and Society*, 69 (2): 138-141.

- Castañeda, J., 2006** Latin America's left turn. In: *Foreign Affairs*, 85 (3): 28-44.
- Chavez, D. and B. Goldfrank, 2004** *The left in the city: Participatory local governments in Latin America*. London: Latin American Bureau.
- Coggiola, O., 2004** *Governo Lula: da esperança à realidade*. São Paulo: Xamã.
- Corrales, J., 2006** Hugo Boss. In: *Foreign Policy*, January/February.
- Couto, C. and P.F. Baia, 2006** Lula's administration: The limits of change. Paper presented at *LASA Congress*, Puerto Rico, 15-18 March.
- Cowan, R., 1997** Autonomy, citizenship, the market and education: Comparative perspectives. In: D. Bridges (ed.) *Education, autonomy and democratic citizenship*. London: Routledge.
- Cox, C., 2007** *Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Cunha, L. A., 2007** O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. In: *Educação e Sociedade*, 28 (100).
- de Souza, A., 1999** Cardoso and the struggle for reform in Brazil. In: *Journal of Democracy*, 10 (3): 49-63.
- Dewey, J., 2007** The democratic conception in education. In: R. Curren (ed.), *Philosophy of education: An anthology*. Oxford: Blackwell.
- Ellner, S., 2004** Leftist goals and the debate over anti-neoliberal Strategy in Latin America. In: *Science and Society*, 68 (1): 10-32.

- Freire, P., 1978** From pedagogy of the oppressed. In: T.M. Norton and B. Ollman (eds.), *Studies in socialist pedagogy*. London: Monthly Review Press.
- Freire, P., 1985** *The politics of education*. (Trans. D. Macedo) Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Friedman, M., 2008** Nicaragua: The first year of the Ortega government – A balance sheet. In: *Monthly Review*, 2 March. [<http://mrzine.monthlyreview.org/friedman020308.html> - Monthly Review - accessed 19 June 2008].
- Gadotti, M. and O. Pereira, 1989** *Pra que PT: Origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gasperini, L., 2000** *The Cuban education system: Lessons and dilemmas*. Washington DC: World Bank [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080026826/The_Cuban_education_system_lessonsWn00.pdf -accessed 28 February 2007].
- Giddens, A., 1991** *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A., 1998** *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. and P. McLaren, 1989** Introduction: Schooling, cultural policy, and the struggle for democracy. In: H. Giroux and P. McLaren (eds.), *Critical pedagogy, the state, and the cultural struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Goertzel, T.G., 1999** *Fernando Henrique Cardoso: Reinventing Democracy in Brazil*. London: Lynne Rienner.

- Gray, J. and B. Wilcox, 1995** *Good school, bad school: Evaluating performance and encouraging improvement.* Basingstoke: Open University Press.
- Guttman, A., 2007** Democracy and democratic education. In: R. Curren (ed.), *Philosophy of education: An anthology.* Oxford: Blackwell.
- Harnecker, M. 2005** On leftist strategy. In: *Science and Society*, 69 (2): 142-151.
- Hunter, W. and D. Brown, 2000** World Bank directives, domestic interests, and the politics of human capital investment in Latin America. In: *Comparative Political Studies*, 33 (1): 113-143.
- Jaguaribe, H., 1998** *A proposta social-democrata.* 2nd ed. José Olympio. Rio de Janeiro.
- Jones, P., 1992** *World Bank financing of education.* London: Routledge.
- Kapcia, A., 2005** Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the 'New Man', youth and the new 'Battle of Ideas'. In: *Journal of Moral Education*, 34 (4): 339-412.
- Katz, C., 2005** Latin America's new 'Left' governments. In: *International Socialism.* 107.
- Kaufman, R. and J. Nelson, 2005** *Políticas de reforma educativa: Comparación entre países.* PREAL working paper no. 33. August.
- Kempner, K. and A.L. Jourema, 2002** The global politics of education: Brazil and the World Bank. In: *Higher Education*, 43 (3): 331-354.
- Kirby, P., 2003** *Introduction to Latin America: Twenty-first century challenges.* London: Sage.

- Kivinen, O. and R. Rinne, 2000** State, governability and education: The Nordic experience. In: *Sociology of Education: Major Themes. Vol. 4*. S. Bell, ed. London: Routledge Falmer.
- Levačić, R. and P. Downes, 2004** *Formula funding of schools, decentralization and corruption: a comparative analysis*. Paris: International Institute for Education Planning.
- Lipovetsky, G. and S. Charles, 2005** *Hypermodern Times*. Cambridge: Polity Press.
- López, C., 1999** The effects of 15 years of neoliberal policies on public education in the Americas. Paper presented at *Civil Society Network for Public Education in the Americas (CSNPEA)* [www.vcn.bc.ca/idea/lopez1.htm – accessed 23 February 2006].
- Lutjens, S., 1998** Education and the Cuban revolution: A selected bibliography. In: *Comparative Education Review*, 42 (2): 197-224.
- Manzer, R., 2003** *Education regimes and Anglo-American democracy*. London: University of Toronto Press.
- Mesa-Lago, C., 2005** Social and economic problems in Cuba during the crisis and subsequent recovery. In: *CEPAL review*, 86: 177-199.
- Midagli, C. and F. Antíall, 2007** La izquierda en el gobierno. ¿Cambio o continuidad en las políticas de bienestar social? In: *Revista uruguaya de ciencia política*, 3.
- Miliband, R., 1982** *Capitalist democracy in Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Miliband, R., 1989** *Divided societies: Class struggle in contemporary capitalism*. Oxford: Clarendon Press.

- Moore, R., 1987** Education and the ideology of production. In: *British Journal of Sociology of Education*, 8 (2): 227-242.
- Muhr, T. and A. Verger, 2006** Venezuela: Higher education for all. In: *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4 (1).
- Nuttal, J., 2004** Tony Crossland and the many falls and rises of British social democracy. In: *Contemporary British History*, 18 (4): 52-79.
- Olssen, M., 1999** In defense of the welfare state and publicly provided education: the New Zealand experience. In: J. Marshall and M. Peters (eds.), *Education policy*. Cheltenham: Elgar Reference Collection.
- Panizza, F., 2005** Utopia unarmed revisited: The resurgence of Left-of-Centre politics in Latin America. In: *Political Studies*, 53: 716-734.
- Petras, J., 1999** *The Left strikes back*. Oxford: Westview.
- Petras, J., 2005** Latin American strategies: Class-based direct action versus populist electoral politics. In: *Science and Society*, 69 (2): 152-159.
- Petras, J., F. I. Leiva & H. Veltmeyer, 1994** *Democracy and poverty in Chile: The limits of electoral politics*. Oxford: Westview Press.
- Popkewitz, T., 2000** Rethinking decentralization and the state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. In: *Sociology of Education: Major Themes. Vol. 4*. S. Bell, ed. London: Routledge Falmer.
- PREAL, 2006** *Quantity without quality: A report card on education in Latin America*. Washington DC and Santiago de Chile: PREAL.

- Ramos, J., 1999** Alternatives for democratic education in the Americas. Paper presented at *Civil Society Network for Public Education in the Americas* (CSNPEA) [www.vcn.bc.ca/idea/ramos.htm – accessed 23 February 2006].
- Ratliff, W., 2003** *Doing it wrong and doing it right: education in Latin America and Asia*. Stanford: Stanford University Press.
- Roberts, K., 1998** *Deepening democracy? The modern left and social movements in Chile and Peru*. Stanford: Stanford University Press.
- Roberts, J.M., 2008** Nicaragua: Daniel Ortega's first year. In: *Article for Heritage Foundation*, 15 January [<http://www.heritage.org/Press/Commentary/ed011508c.cfm>] [accessed 19 June 2008].
- Rojas, I., M. Ravenet & J. Hernández, 1983** *Educación, reforma agraria y desarrollo rural*. In: Working Paper No. 5. Paris: UNESCO.
- Sack, R., M. Carnoy & C. Lacaros, 1978** Educación y desarrollo rural en América Latina. In: IADB (ed.), *El problema de financiamiento de la educación en América Latina*. Washington DC: IADB.
- Sarup, M., 1982** *Education, state and crisis*. London: Routledge.
- Scheman, L. R., 1997** Banking on growth: The role of the Inter-American Development Bank. In: *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 39 (1): 85-100
- Scruton, R., 2001** *The meaning of conservatism*. 3rd ed. Basingtoke: Palgrave.
- Soares, L., E. Sader, R. Gentili & C. Benjamin, 2004** *Governo Lula: Decifrando o enigma*. São Paulo: Viramundo.

- Souza, P. R., 1999** Os desafios para a educação no limiar do novo século'. In: J. P. dos Reis Velloso and R. Cavalcanti (eds.), *Um novo modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Souza, P. R., 2005** *A revolução gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall.
- Torres, C.A., 1999** State and education revisited: Why education researchers should think politically about education. In: J. Marshall and M. Peters (eds.), *Education Policy*. Cheltenham: Elgar Reference Collection.
- Torres-Rivas, E., 1993** Personalities, ideologies and circumstances: Social democracy in Central America. In: M. Vellinga (ed.), *Social democracy in Latin America*. Oxford: Westview.
- Trowler, P., 1998** *Education policy*. Eastbourne: Gildredge Press.
- Vasquez, M., 2002** Cultural integrity in non-traditional societies: Cuba encounters the global market system. In: *Cultural dynamics*, 14 (2): 185-204.
- Vasquez, E., 2007** A huge investment in the working class. Why Venezuela's poor support their revolution. In: *Socialism and Liberation*: [<http://socialismandliberation.org/mag/index.php?aid=825>, accessed 18 June 2008].
- Wagner, S., 2005** Vuelvan caras: Venezuela's mission for building socialism of the 21st Century. In: *Venezuelanalysis.com*. 8 July: [<http://www.venezuelanalysis.com/analysis/1234>. Accessed 18 June, 2008].

- Whitty, G., 1997** School autonomy and parental choice: Consumer rights versus citizen rights in education policy in Britain. In: D. Bridges (ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*. London: Routledge.
- Zurbriggen, C., 2007** La “falacia tecnocrática” y la reforma del Estado. In: *Nueva Sociedad*, 210: 156-172.



¿UN MANUAL PARA LA IZQUIERDA? PROPUESTA DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA IZQUIERDA EN AMÉRICA LATINA*

Guy Burton

INTRODUCCIÓN

¿Cómo podría ser entendida la política educacional de la Izquierda hoy en día? ¿En qué sentido su enfoque hacia la educación difiere del de la Derecha? Preguntas de este tipo cobraron cada vez mayor importancia en América Latina durante el período de elecciones de 2005-2006 y en los años siguientes, cuando varios países eligieron o re-eligieron gobiernos de izquierda, entre ellos Brasil, Chile, Venezuela, Bolivia, Nicaragua y Ecuador.

Sin embargo, la mayor parte de la discusión sobre la Izquierda se ha centrado en las formas políticas y los modelos económicos perseguidos por estos gobiernos (véase Ellner, 2004; Harnecker, 2005; Petras, 2005; Castañeda, 2005). Como resultado de ello a veces se ha descuidado el análisis de su enfoque hacia las políticas sociales y la educación en particular, lo que es lamentable especialmente teniendo en cuenta el papel de la educación como el medio a través del cual se transmiten los valores, el conocimiento y las creencias sociales, y también el control social (véase Carnoy y Samoff, 1990; Kivinen y Rinne, 2000). El papel del estado –y el grupo político que lo controla–, por lo tanto, de importancia para dar sentido a la política educacional: su uso del poder, incluidas sus relaciones con otros grupos sociales, políticos y económicos, se encuentra en el centro del debate acerca de la educación y cómo debería estructurarse (Apple, 2003; Popkewitz, 2000; Torres 1999).

Con el propósito de dar sentido a la política educacional, este artículo presenta un marco conceptual mediante el cual las directrices de la política educacional de estos gobiernos de izquierda en América Latina puedan ser comprendidas y también ubicadas tentativamente en este marco. En particular esto implica definir la educación de izquierda o *progresista* y las variaciones que existen entre sus versiones *profunda* y *superficial*, tanto a un nivel abstracto como en términos prácticos. Esto se logra de la siguiente manera:

* Este artículo fue traducido del inglés al español por María Eleonora Ramos Vera.

primero se identifican los principales rasgos sociales e ideológicos que distinguen a la Izquierda de la Derecha, junto con la asociación de la Izquierda a una educación progresista y su referente particular en el contexto latinoamericano, cuando el socialismo era el principal desafío de la Derecha, el de las revoluciones de Cuba y Nicaragua; segundo, se analizan los cambios hacia la Izquierda y la Derecha a la luz de los cambios sociales, políticos y económicos de los años 70 y 80 que debilitaron el modelo cubano como el principal referente de izquierda (dada su mayor duración comparado con el modelo de los sandinistas) y alentaron el surgimiento de una educación neo-conservadora y neo-liberal, de Derecha. La tercera sección considera la respuesta de la Izquierda a la Nueva Derecha en los años 90. Esta incluye la declinación de la dicotomía socialismo-capitalismo como la principal característica de la división Izquierda-Derecha y el énfasis en la distinción más flexible de Bobbio entre igualdad y diferencia como los puntos de referencia. Luego se examinan las diferentes ramas de la Izquierda que han surgido desde 1980, particularmente sus orígenes sociales y la manera en que elaboran las políticas. Estas características son posteriormente aplicadas a sus enfoques educacionales para mapear tentativamente sus posiciones a lo largo del continuo progresista actualizado.

La Izquierda y la Derecha: Educación conservadora y progresista

Durante la mayor parte del siglo pasado, la Izquierda y la Derecha políticas se identificaban principalmente por su apoyo o su oposición al capitalismo. Sociológicamente, la Derecha tendía a ser asociada con las clases dominantes que controlaban los medios de producción y coerción. Ideológicamente esto estimulaba el compromiso con el statu quo o el conservadurismo (Miliband, 1982; Miliband, 1989; Scruton, 2001). En América Latina, el enfoque educacional de la Derecha fue más evidente en los regímenes conservadores (tanto militares como civiles) que llegaron al poder en los 60 y 70 en toda la región. Su objetivo era desarrollar una mano de obra que fuera capaz de satisfacer las demandas de la industrialización, particularmente en el sector manufacturero (Cowan, 1997), lo cual requería de una expansión en el acceso a la educación, a pesar de que estos regímenes tendieron a discriminar en contra de la clase trabajadora y a favor de la clase media. El gasto social sufrió un sesgo hacia los seguidores de clase media en la medida que los incrementos en el gasto de asistencia social se dirigieron principalmente en esta dirección para asegurar la legitimidad política. En educación esto significó que proporcionalmente se asignaron más fondos para la educación superior que para los niveles básico y medio. Al mismo tiempo los modelos eran represivos en su enfoque, de manera más obvia en los regímenes militares del cono sur donde se expulsaba a los profesores y alumnos que desafiaban la postura del gobierno (Brint,

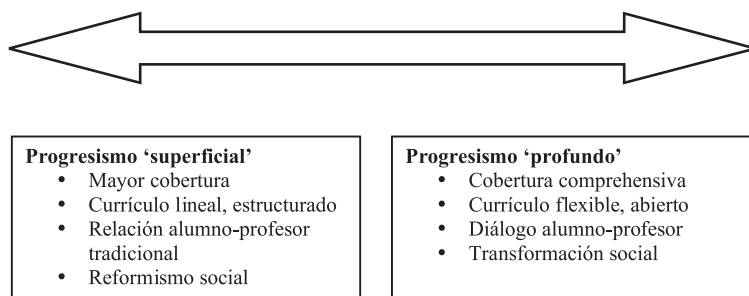
2006); también fue evidente en la represión contra los estudiantes en otros regímenes no militares, como el de México en 1968. Con el fin de lograr, entonces, un mayor acceso a la educación, la Derecha confió en el sector privado para que éste respondiera a la creciente demanda de mayor educación en los niveles básico, medio y superior, reforzando de esta manera sus vínculos con las clases dominantes. El resultado de tales políticas, sin embargo, fue de poco valor y mérito cuestionable (Brock, 1985): las prestaciones privadas en educación en gran medida carecieron de una regulación y el énfasis en la expansión de la cobertura se llevó a cabo a expensas de la calidad.

En contraposición al sesgo de la Derecha hacia la elite, la Izquierda tiende a ser identificada con las clases inferiores. Como resultado presenta una predisposición a desafiar el sistema imperante, en una lucha entre “los ricos y los pobres” (Miliband, 1989: 14-15). Esto ubica a la Izquierda en una posición ideológica diferente a la de la Derecha, con el logro de la transformación social y económica a través de la movilidad social, la deliberación, la participación, la no-discriminación y la no-represión. En el ámbito de la educación esto se denominó *progresismo* con énfasis en conceptos como la expansión del sistema escolar a través de un mayor acceso para todos los ciudadanos, derecho a diferentes formas de educación y ayuda positiva a los grupos en condiciones económicas y sociales muy bajas (Dewey, 2007; Guttman, 2007; Kivinen y Rinne, 2000: 1741; Whitty, 1997; Trowler, 1998).

Sin embargo, el compromiso de la Izquierda con la educación progresista no significa que lo abarca todo. En vez de ser considerada como una política educacional que decide entre *una u otra* opción, la educación progresista puede verse como un continuo entre una versión *superficial* y una *profunda* (Fig. 1). En su forma más superficial, se pueden observar metas más modestas como aquellos “proyectos orientados a aumentar la atención o las oportunidades para una gran cantidad de personas” (Nuttal 2004: 53-54). En este sentido la versión más superficial está a sólo un paso de la Derecha, la cual se limitó a buscar un incremento del acceso. Por el contrario, una versión de educación progresista más profunda –y mas fácil de identificar como izquierdista– enfatiza la noción de un proceso centrado en el alumno por sobre cualquier enfoque de arriba hacia abajo (Sarup, 1982). Esto se refleja muy claramente en la obra de Freire (1978, 1985), donde el autor distingue entre la educación como un “proceso bancario” (superficial) y como un diálogo (profundo). La educación *bancaria* implica profesores que *depositan* información en los estudiantes mientras se mantiene la estructura de poder que se da entre los dos dentro de la sala de clases y entre clase dominante y subordinada fuera del aula. Esto se contrasta con una alternativa libertaria en la cual la diferencia entre profesor y alumno se difumina a medida que ambos

se involucran en un proceso colaborativo de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Figura 1: Educación progresista



Con el socialismo como el primordial reto ideológico en la región hasta los años 80, los dos principales ejemplos de educación progresista en América Latina fueron el cubano y en menor medida el de Nicaragua. El grado en que sus enfoques fueron profundos o superficiales varió. Se puede argumentar que ambos gobiernos eran progresistas profundos en su propósito de estatuir una transformación sistemática de la sociedad a través de la educación. Esto era evidente en el gobierno cubano que se hacía eco del modelo soviético de acción colectiva y de la construcción de una nueva moral socialista. La educación básica se constituyó en un derecho universal y tanto la educación básica como la superior eran provistas completamente por el estado. En 1961 se implementó una campaña de alfabetización que alcanzó a cerca de un millón de habitantes y se centró en gran parte en la educación de las áreas rurales (generalmente pasada por alto en el resto de América Latina en ese entonces). Esto se consiguió principalmente enviando a profesores y estudiantes alfabetos al campo a participar en el programa. Se hicieron cambios curriculares para estimular el trabajo colectivo entre los estudiantes y la coordinación entre las instituciones educacionales y la economía local (Sack *et al.*, 1978; Carnoy y Wertheim, 1979; Rojas *et al.*, 1983). Como resultado, en los años 90 el sistema educacional cubano superó a otros en la región (López, 1999; Ramos, 1999; Ratliff, 2003; Lutjens, 1998). De igual forma, los sandinistas en Nicaragua buscaron el cambio social a través de la educación, también iniciaron una campaña de alfabetización en el primer año y establecieron una industria de textos escolares, revisaron el currículo, alentaron una mayor autonomía de los colegios en la enseñanza y se comprometieron con un enfoque del planeamiento educacional a más largo plazo (Arnové, 1994).

A pesar de estos avances, en ambos casos había límites que reflejaron la naturaleza superficial de la política educacional de cada gobierno. Aunque la

Revolución Cubana había sido popular, esto no significaba que el régimen o el sistema educacional fueran lo suficientemente democráticos. Políticamente, un estado de partido único había dirigido estos cambios y el público en general permanecía en gran medida desconectado de la participación política. En segundo lugar, se consideraba que la tensión entre los objetivos ideológicos, pedagógicos y económicos comprometía al sistema educativo. Por ejemplo, los mejores colegios tendían a escoger a los alumnos provenientes de la elite, el sistema se mantenía 'cerrado' a las teorías y los valores educacionales de occidente, la educación se manejaba de una manera jerárquica más tradicional, lo que incentivaba las demandas por posible adoctrinamiento (Gasparini, 2000).

En Nicaragua, el régimen sandinista enfrentó diversos desafíos internos y externos, incluidos desastres naturales, dificultades económicas y un conflicto militar, lo que limitó la capacidad del gobierno para implementar sus políticas educacionales. Los profesores continuaron siendo mal remunerados, lo que contribuyó a una gran rotación, mientras que los materiales y métodos de enseñanza, especialmente en el nivel secundario, se mantuvieron orientados hacia el sector académico y de educación superior. Finalmente, después de la derrota de los sandinistas en 1990, el nuevo gobierno comenzó a revertir muchas de sus políticas, incluida la privatización de los costos a nivel universitario, extirpando de los programas lo que consideraba de contenido político para favorecer valores más tradicionales (Arnové, 1994). Se puede argumentar que la eliminación de las políticas educacionales sandinistas fue facilitada por la relativa ausencia de una democracia social y política duradera en ese país, situación que era común en toda América Central (Torres-Rivas, 1993).

El surgimiento de la Nueva Derecha en educación: Neo-liberalismo y neo-conservadurismo.

Aunque las revoluciones de Cuba y Nicaragua habían representado un desafío específico para la Derecha en América Latina, diversas presiones durante los años 70 y 80 desafiaron el pensamiento político y económico en todo el mundo desarrollado y en desarrollo, conduciendo al surgimiento de la Nueva Derecha. Para la educación esto significó que el progresismo se había desacreditado (véase Giroux and McLaren 1989; Sarup 1982).

En América Latina, la crisis de endeudamiento de 1982 significó una presión sobre la capacidad de los estados para realizar gastos en desarrollo social y económico. Instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, comenzaron a presionar a las elites

nacionales en función de reajustes estructurales, promoviendo el equilibrio presupuestario, la liberalización financiera, la desregulación de los mercados nacionales y la privatización de los servicios públicos (Kempner y Jourema, 2002). Esta *primera generación* de reformas fue seguida por el apoyo a las reformas de *segunda generación* en los años 90 para incluir la modernización del estado, el fortalecimiento del gobierno y el mejoramiento de los servicios sociales (Scheman, 1997). Para la educación esto implicó centrar el gasto en educación básica y mejorar la productividad general del sistema, como también disminuir la presión sobre el sector público mediante la apertura del sector post-primario al mercado (Brint, 2006).

Sin embargo, a pesar de la preeminencia del Banco Mundial en el desarrollo de este paquete de políticas, llamado el Consenso de Washington, el grado en que fue aceptado completamente por las elites nacionales se mantiene en discusión. Mientras que Jones (1992) destaca que el Banco Mundial buscaba influenciar y moldear la opinión, esto se veía limitado tanto por su enfoque bancario como por aquellos prestatarios que se mantuvieron firmes en contra de la política de prescripción del Banco. Dicha oposición por lo general venía de los líderes más que de los tecnócratas y los burócratas de los ministerios quienes apoyaban estas reformas, y se reflejaba en la falta de redistribución hacia el gasto en educación básica o de correlación entre los préstamos del Banco Mundial y las prioridades en gastos (Hunter y Brown, 2000). No obstante el estatus del Banco Mundial como el más grande donante extranjero para proyectos en educación, su contribución sin duda continuó siendo escasa en relación al gasto total del gobierno (Brint, 2006).

A pesar del papel de las instituciones financieras internacionales, las elites principalmente nacionales compartían las metas neo-liberales dentro del Consenso de Washington; otros se mantuvieron más estrechamente asociados con el neo-conservadurismo. Estas dos posturas, que eran potencialmente contradictorias, formaron la Nueva Derecha (Ball, 1990; Whitty, 1997; Giroux y McLaren, 1989: XII-XIII; Olssen, 1999). Los neo-liberales buscaron crear un mercado libre de la educación para fomentar la competencia, el consumismo y la diversidad. Por contraste, el elemento neo-conservador recurrió al tradicional apoyo de la derecha a un gobierno fuerte para mantener la moralidad pública y el orden en la sociedad (Apple, 1997; Trowler, 1998; Manzer, 2003). El resultado de esta coalición fue el desarrollo de políticas que enfatizan la privatización, la descentralización administrativa, estándares comunes y un enfoque en gran medida no consultivo hacia las relaciones con otros actores educacionales (López, 1999; Carnoy, 2002; Belfield y Levin, 2002).

La durabilidad de las políticas educacionales de la Nueva Derecha fue asegurada por la superposición entre las dos ramas. Ambos grupos podían concordar sobre la importancia de preparar individuos para el mundo del trabajo, en especial a través de un mayor énfasis en las formas vocacionales de la educación (Moore, 1987). De igual forma, el uso de un lenguaje no partidario ayudó a disimular tensiones potenciales, con el uso de términos como *elección* (por medio de vales y crédito tributario para las escuelas), *estándares de crecimiento* (mediante pruebas y evaluaciones tanto de alumnos como de profesores) y condenando el antiguo currículo como anti familia, anti empresa y secular. Finalmente, junto con un libre mercado educacional, el estado mantendría estándares globales a través de un currículo nacional y un sistema de evaluación nacional de los alumnos, los profesores y las escuelas (Apple 1997, 2003). La ventaja de este enfoque también estaría en el uso de estas pruebas como un indicador de mercado, especialmente en sus formas menos contextualizadas (Carlson, 2000; Gray y Wilcox, 1995).

Durante los años 90, los gobiernos de la región en gran medida siguieron esta agenda política porque era fomentada por ministros de economía y hacienda que estaban de acuerdo con la necesidad de reajustes estructurales (Kaufman y Nelson, 2005). Sin embargo, a pesar de estos propósitos, el grado en que estas políticas se alcanzaron fue restringido debido a que hubo otros actores involucrados en el proceso de formulación de las políticas en los niveles nacional y locales, tales como los sindicatos y los burócratas (Trowler, 1998; Ball, 1990). Esto significó que a mediados de 2000 la implementación de la agenda política de la Nueva Derecha era mixta. El mayor éxito se había logrado en la expansión del acceso a la educación a través de un aumento de la matrícula y en la permanencia de los alumnos en la escuela por un tiempo más prolongado. Al mismo tiempo, muchos países habían descentralizado sus sistemas educacionales. En contraposición, sin embargo, los gobiernos habían fracasado en introducir estándares globales y la correspondiente toma de decisiones carecía de suficiente capacidad gerencial o de fiscalización. La inversión en programas de capacitación para los profesores parecía no haber conseguido mayores resultados en el aula y el creciente uso de sistemas de evaluación de los alumnos en niveles nacionales e internacionales sugería un escaso mejoramiento global en los resultados educacionales (PREAL, 2006).

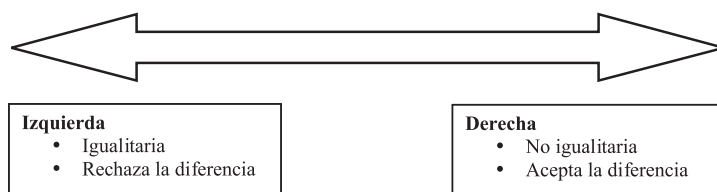
El progresismo redefinido: La educación de Izquierda desde los 90

Los desafíos planteados por la Nueva Derecha provocaron un replanteamiento de la Izquierda tanto en términos ideológicos como educacionales. El efecto de los diversos cambios sociales, económicos, políticos y educacionales de los años 70 y 80 fue visto como permanente lo que hizo

que la posibilidad de una vuelta a la forma educacional progresista o al modelo cubano se percibiera como remota. Socialmente, la Izquierda llegó a reconocer la importancia del pluralismo: diversas presiones globales y locales habían transformado a las sociedades, impulsándolas a ser más móviles, fluidas y flexibles (véase Giddens, 1991, Lipovetsky y Charles, 2005, Beck, 1994, 1997). Dichos procesos tuvieron consecuencias para la política: el modelo previo había contemplado un rol sustancial para el estado y la experticia se concentró en las clases tecnocráticas y burocráticas. La declinación de estos actores significó el crecimiento relativo de la influencia de otros actores más allá del estado (Beck, 1994).

Tal vez de mayor importancia, el final de la Guerra Fría ideológicamente proclamó el fin de la división socialista-capitalista. Sin embargo, la dicotomía Izquierda-Derecha se mantenía, en gran medida reflejando la persistencia de los valores básicos del centro de cada polo. Esto se resumió como una diferencia de opinión entre cada polo respecto de su aceptación de la igualdad y la desigualdad, o de la diferencia y la no-diferencia (Bobbio, 1996; Giddens, 1998; Beck, 1997; Jaguaribe, 1998). En particular, este argumento sugería que para la Izquierda había una mayor tendencia a corregir las desigualdades (Fig. 2).

Figura 2: La Izquierda y la Derecha en la era post Guerra Fría



Las implicaciones de esta dicotomía sugerían que las diferencias entre diferentes actores políticos eran relativas. Si la Derecha generalmente era más tolerante respecto de la diferencia y la desigualdad que la Izquierda (por ejemplo, la consecuencia resultante del uso del mercado), al mismo tiempo se sostenía que dentro de cada polo también podría haber variaciones y grados en que un actor podía ser más o menos asociado a la Izquierda o a la Derecha que otro. Este continuo (Fig. 2) también se aplicaba a las diferencias entre educación progresista profunda o superficial, proporcionando un marco conceptual aproximado mediante el cual la Izquierda podría ser evaluada respecto a sus políticas educacionales (véase Fig. 3 más adelante). Por cierto esto era útil dados los esfuerzos desde los años 90 por crear una taxonomía de la Izquierda (véase Castañeda, 1994, 2006; Kirby, 2003). Hacia el final del siglo, la Izquierda en América Latina en se había dividido ampliamente en

tres grupos principales: comunistas tradicionales, reformistas y radicales (Kirby 2003: 200).

Los comunistas tradicionales representaban en gran medida a la Izquierda del pasado, en particular al régimen cubano y su compromiso con el desarrollo dirigido por el estado y las políticas educacionales que se hacían eco de la más extensa expansión en cobertura ocurrida en toda la región. A diferencia de otros regímenes, sin embargo, era progresista debido a su esfuerzo por construir al nuevo hombre socialista. Además, su compromiso con el socialismo significaba que estaba fuertemente asociado con valores igualitarios, asegurándose de ocupar una posición clara en la Izquierda (Fig. 3). No obstante, como se señaló anteriormente, no todos los aspectos de la política cubana indicaban que ésta fuera especialmente profunda; a pesar de que buscaba transformar la realidad social, los medios utilizados no eran especialmente participativos o pluralistas. Más recientemente esto ha empezado a cambiar. Desde 2001 el régimen ha estado empeñado en diversas reformas, que incluyen esfuerzos por universalizar la educación superior y proporcionar mayor capacitación vocacional en un afán por dar nuevos bríos a la Revolución. Aun cuando las oportunidades económicas continúan siendo limitadas para los graduados, el régimen ha buscado manejar el conflicto potencial al involucrar a organizaciones estudiantiles y juveniles en la implementación de estas políticas (Vásquez, 2002; Mesa-Lago, 2005; Kapcia, 2005).

A diferencia de los comunistas, los reformistas estaban menos ligados a los ideales socialistas. Conuerdan ampliamente con la noción de que los cambios sociales, económicos y políticos han debilitado la relevancia de la ideología. Los rasgos de este modelo se han identificado con la llamada Tercera Vía. Sin embargo, a pesar de su retórica, en América Latina la aplicación de sus políticas ha tendido a confiar en los métodos tecnocráticos empleados, predominantemente, por funcionarios estatales de clase media, más que en un enfoque socialmente más inclusivo y diverso. En parte esto se debió a una estrategia electoral, que dio importancia al alineamiento con la política de centro. Aunque esto les ha brindado el triunfo, ha significado transigir con algunos de los elementos asociados al sistema político y económico predominante, inclusive la aceptación del mercado y un relativo fracaso en la atención de las inequidades de tales políticas o en representar efectivamente a aquellos sectores de la sociedad perjudicados por ellas (Castañeda, 1994; Roberts, 1998; Goertzel, 1999; de Souza, 1999; Ellner, 2004). Entre los ejemplos reformistas durante los años 90 y en 2000 están las coaliciones FREPASO-Radical en Argentina, socialista/demócrata cristiana/concertación en Chile y PSDB-PFL en Brasil (véase Ellner, 2004).

La naturaleza moderada de los reformistas se hizo evidente tanto en sus objetivos educacionales como en las políticas implementadas que sugerían un enfoque más superficial (Fig. 3). Generalmente los reformistas veían la educación principalmente en términos económicos más que sociales; se consideraba que la educación debía ser lo suficientemente flexible y profesional como para impartir las habilidades necesarias para que los individuos se pudieran integrar al mercado laboral (Giddens, 1998; Bottery, 2000; Petras *et al.*, 1994; Souza, 1999). La educación no se consideraba ideológica (como la consideraban los cubanos y sandinistas antes de 1989) y las políticas tendían a reflejar aquellas implementadas por la Nueva Derecha, tales como la descentralización y las pruebas estudiantiles. Se dejó que el sector privado, por ejemplo, en gran medida se valiera por sí mismo: el gobierno de Cardoso en Brasil sólo logró una regulación limitada del sector de educación superior mientras que en Chile la Concertación mantuvo el sistema escolar tripartito, incluidos los colegios privados subvencionados por el estado que crecieron durante los años 90 (Cunha, 2007).

Pero donde las políticas de los reformistas diferían de la Nueva Derecha era en su intención o motivación. En Chile, por ejemplo, los responsables de la elaboración de las políticas de la Concertación incorporaban programas dirigidos a los grupos más necesitados, tales como financiamiento adicional para las escuelas y los alumnos más pobres a través de los programas P900 y de vales preferenciales (Cox, 2007; Kaufman y Nelson, 2005). En Brasil, el gobierno buscó hacer que el financiamiento de las escuelas básicas fuera más equitativo, redistribuyendo los fondos hacia las regiones más pobres y ligando los recursos con el número de estudiantes a través de la creación de FUNDEF a mediados de los 90 (Levačić y Downes, 2004; Souza, 2005).

En contraposición a los reformistas, los radicales parecían más inclinados a mantener la ideología socialista, por lo menos en su retórica. Aunque hacían uso de los cambios que afectaron a la Izquierda en los años 70 y 80, originalmente no compartían el remedio propuesto por Giddens, Beck y otros. Socialmente, su base de apoyo era más inclusiva que la de los reformistas de la Tercera Vía en gran medida dominados por la clase media, atrayendo a una amplia gama de movimientos y actores sociales, incluidos activistas de los derechos humanos, sindicalistas independientes, asociaciones vecinales, feministas, pueblos indígenas y miembros de la iglesia simpatizantes. Además, estos activistas jugaron un papel más directo en el desarrollo y la administración de la política dentro de estos partidos; el partido por lo general tendía a ser una organización paraguas bajo la cual se impulsaban diversas causas y formas de acción (Petras, 1999). Económicamente, los radicales eran diferentes de los reformistas de la Tercera Vía. Buscaban revivir el proceso de desarrollo

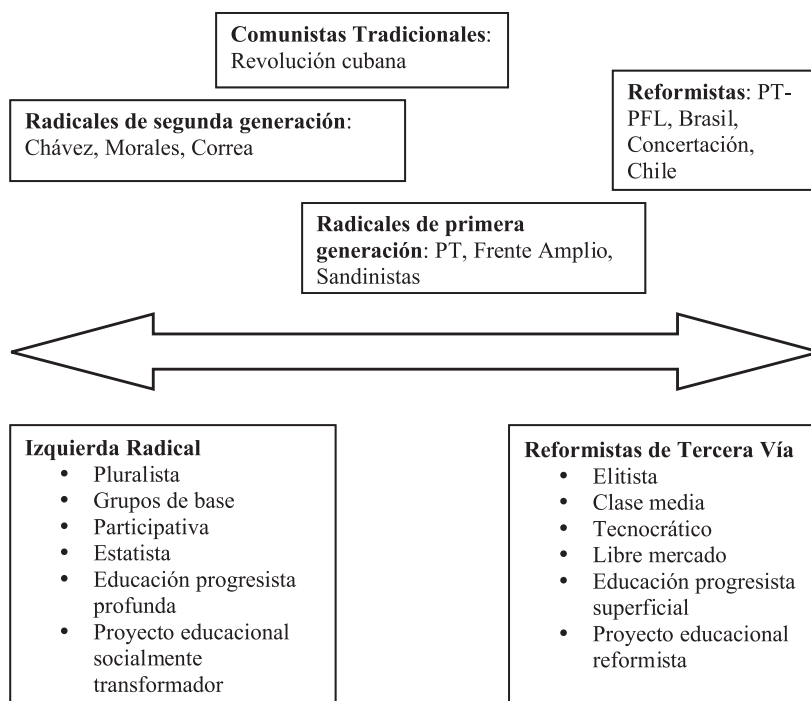
dirigido por el estado durante los años 80, pero a partir de los 90, como cambiaron de la oposición a gobierno, acabaron por aceptar la ortodoxia predominante del libre mercado (Roberts, 1998; Soares *et al.*, 2004; Coggiola, 2004; Katz, 2005; Couto y Baia, 2006).

Los radicales, en oposición a los comunistas tradicionales y a los reformistas de la Tercera Vía, podrían dividirse en una primera y una segunda generación. La primera, que surgió durante los años 70 y 80, consistió en partidos y coaliciones tales como el Frente Amplio en Uruguay, el PT en Brasil, Causa R en Venezuela y la Izquierda Unida en Perú (Chávez y Goldfranck, 2004). Tal vez podría agregarse a los sandinistas en Nicaragua. Sin embargo, diversos cambios, incluidos la caída de la afiliación a los sindicatos, la burocratización de los sindicatos, el crecimiento de los mercados laborales y las presiones electorales, sirvieron para mitigar la retórica *anti-establishment* y la postura política de estos actores (Petras, 1999). El resultado fue ya sea su virtual desaparición (v.g. la Causa R y la Izquierda Unida) o una creciente moderación después de ser elegidos como gobierno (Frente Amplio, PT, los sandinistas tanto en los años 80 como desde 2007 en adelante). Sin embargo, lo que los distinguió de la Tercera Vía más reformista fue su continua asociación con grupos de base en la comunidad educacional: el gobierno PT en Brasil, por ejemplo, tiene lazos relativamente fuertes con los movimientos de profesores y estudiantiles incluso a pesar de que su compromiso con una forma de educación más libertaria ha disminuido desde los años 80 (Gadotti y Pereira, 1989; Araujo, 2007). En Uruguay el gobierno del Frente Amplio no ha realizado ningún cambio sustancial al sistema de educación, después de las reformas que se llevaron a cabo en los años 90. Su principal contribución ha sido patrocinar un Debate sobre Educación durante el año 2006 con una importante participación de los sindicatos (Midaglal y Antiall, 2007). En Nicaragua, el principal desarrollo educacional después del regreso al poder de los sandinistas en 2007 fue un aumento en los gastos en educación en el primer año; aunque los esfuerzos por terminar con los cobros en los colegios han sido limitados (Roberts, 2008; Friedman, 2008).

La segunda generación de radicales parecía haber superado la moderación de la anterior. Retóricamente, dichos radicales –a quienes Castañeda denomina la “Izquierda populista”– mantienen un compromiso más explícito con el socialismo y el nacionalismo y aparentemente usan la política principalmente para llegar al poder o mantenerlo. Los exponentes más visibles de dichos radicales incluyen el gobierno de Chávez en Venezuela y, en menor grado, los gobiernos de Morales y Correa en Bolivia y Ecuador respectivamente. En Venezuela, el más antiguo de los tres casos, el gobierno ha introducido programas educacionales orientados hacia una alfabetización básica y clases

vespertinas y de fin de semana para los adultos: las misiones Robinson y Ribas. La retórica asociada a estos programas se ha ligado explícitamente con la igualdad y la reducción de la diferencia, con las políticas de educación superior del gobierno (a través de la misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela) contrarias a la discriminación y la dominación económica. La dimensión más profunda de estos programas ha sido identificada con el enfoque supuestamente más libertario adoptado, incluido el uso de un *componente comunitario de trabajo social* en clases de adultos, en que pequeños grupos de estudiantes adultos aplican tanto la discusión académica como la experiencia personal para resolver asuntos locales y comunitarios. El impacto de tales políticas como socialmente transformadoras –y socialistas– ha sido endosado por la oposición la cual afirma que dichas prácticas educacionales están inspiradas ideológicamente y no son neutrales (Wagner, 2005; Vásquez, 2007; Muhr y Verger, 2006). Este enfoque participativo dentro del sistema educacional y su visión ideológica sugieren su asociación con la forma profunda del progresismo educacional, incluso en cuanto contrasta con la naturaleza más autoritaria del propio gobierno (Castañeda, 2006; Corrales, 2006).

Figura 3: Izquierdas contemporáneas en América Latina y sus enfoques educacionales



CONCLUSIONES

El propósito de este artículo es entregar un marco conceptual mediante el cual la política educacional de la Izquierda pueda ser comprendida en América Latina. Hemos tratado de hacerlo intentando ubicar a las diferentes izquierdas y sus políticas educacionales a lo largo de un continuo educacional, que se mueve entre las versiones *superficial* y *profunda*.

Para lograrlo buscamos definir qué se entiende por educación progresista –la forma más común identificada con la Izquierda– y dar cuenta de las variaciones existentes dentro de ella, entre sus formas profunda y superficial. Además, buscamos distinguir entre la forma más visible de educación progresista en la región durante la segunda mitad del siglo XX, aquella asociada a Cuba (y dada la experiencia de gobierno más breve en los 80, la sandinista), que desafiaron la principal forma de educación propuesta por los regímenes de América Latina en este período.

En los años 70 y 80 diversos desafíos económicos, sociales y políticos no sólo debilitaron el status de la Revolución Cubana sino también abrieron la región tanto a la democracia como a una nueva agenda política asociada con la Nueva Derecha. Esta tomó la forma de una alianza neo-liberal y neo-conservadora de la cual formó parte el Consenso de Washington que fue apoyado tanto por las elites nacionales como por las instituciones de financiamiento internacional. El impacto de estos actores y de estas ideas se sintió en el reajuste estructural de los estados, las economías y los servicios sociales de la región, incluida la educación. Los gobiernos comenzaron, cada vez más, a dar mayor prioridad al gasto público en educación básica al mismo tiempo que se apoyaban en el sector privado para que respondiera a la demanda de educación post básica (Brint, 2006).

El efecto de estas presiones no se perdió en la Izquierda. En este período surgieron las ramas reformista y radical junto con los antiguos comunistas, con diferentes bases de apoyo social y diversos grados de compromiso con el socialismo. De los tres grupos, los reformistas, que comenzaron a llegar al poder durante los años 90, tenían el compromiso más débil con el socialismo; les siguió la primera generación de Izquierda radical, cuyo apoyo al socialismo disminuyó durante la década. Con el cambio de siglo había surgido una segunda generación de radicales, cuya retórica se destaca por ser más nacionalista y socialista.

La existencia de diferentes Izquierdas afectó la educación en diversos grados. Debido a que su contenido ideológico presentaba tan sólo un mínimo de pensamiento socialista, los reformistas estaban entre los progresistas más superficiales de la región: las metas educacionales estaban en mayor medida ligadas a la forma predominante de desarrollo económico. Por el contrario, los radicales (y comunistas) tenían una visión más desafiante hacia la educación y el grado en que ésta fue participativa –tanto en el desarrollo como en la implementación de la política– fue más profundo, aunque discutible, que la asociada a los reformistas.

Sin embargo, reconocemos que este esfuerzo por desarrollar un marco conceptual para las diferentes Izquierdas y sus enfoques educacionales continúa siendo limitado, incluido el hecho de que el intento de ubicar un gobierno y sus políticas educacionales a lo largo de un continuo progresista no siempre resultará en un ajuste perfecto, agregado a la ausencia de una evaluación de desempeño en el ámbito de estos diversos enfoques.

En primer lugar, el *nivel de abstracción* requerido en la construcción del marco conceptual asegura que no siempre coincidirá con la realidad y tiende a ser *reductivo*, especialmente en términos históricos. En consecuencia, mientras que los regímenes y gobiernos particulares pueden concordar con la mayoría de los temas y las características asociadas a una particular subdivisión social, política o económica, no necesariamente se ajustarán a todos; el grado en que la Cuba de 1959 pueda ser comparada con los gobiernos de Chávez o PT en 2008 será restringido. En consecuencia, esto significa que el uso del marco conceptual para explicar las políticas y prácticas educacionales debe ser manejado con reserva. La ubicación de las diferentes ramas de la Izquierda en la Fig. 3 no será totalmente precisa, debido a los diferentes grados en que las diversas políticas educacionales de un gobierno se ajustan a formas más superficiales o más profundas de progresismo educacional. Sin duda, por ejemplo, mientras algunas formas de la Izquierda pueden ser más explícitas en su compromiso con el socialismo o la transformación socialista que otras (v.g. la Revolución cubana, el gobierno de Chávez), garantizando así una posición más cercana al extremo más profundo del continuo progresista, en otras áreas tales posiciones son menos justificables. Esto es más evidente en la naturaleza menos pluralista de los propios gobiernos, a pesar de que se estaban realizando esfuerzos para introducir un diálogo más libertario dentro de las salas de clase.

La *naturaleza reductiva* del marco conceptual también puede significar que no se perciba una diferencia sustancial en política entre aquellos gobiernos que son más superficiales –especialmente los reformistas de la Tercera Vía–

en su enfoque en comparación con los gobiernos de la Nueva Derecha. En tales circunstancias, los reformistas de la Tercera Vía son percibidos como implementando las mismas políticas que aquellos gobiernos más asociados a la Nueva Derecha. Sin duda, la aparente aplicación del Consenso de Washington y su paquete de políticas comunes desde los años 90 en toda la región, sin considerar las circunstancias particulares de un país, sugeriría que hay muy poca diferencia al respecto. Las instituciones financieras internacionales no siempre consiguen lo que quieren. La obstrucción usada por sectores de la clase política en contra de la clase tecnócrata más inclinada a favor del Consenso de Washington, muestra las diferencias de opinión que pueden existir dentro de los equipos que elaboran las políticas educacionales. Desde esta perspectiva debería quedar de manifiesto que la Izquierda y la Derecha pueden seguir caminos políticos similares para fines sustancialmente diferentes. Por ejemplo, aún cuando los actores puedan usar términos y medios similares para lograr los fines, como aquellos para obtener *calidad y eficiencia*, es necesario prestar mucha atención a la forma en que las entienden y las interpretan. De igual manera, a pesar del compromiso participativo contemporáneo de la Izquierda con el mercado, su categorización sugiere que secciones importantes de tales partidos políticos y gobiernos todavía pueden identificarse con soluciones *dirigidas por el estado*.

En segundo lugar, el marco conceptual no *entrega ninguna indicación en relación al éxito o fracaso de un determinado enfoque educacional* de la Tercera Vía o de la Izquierda participativa. Esto puede ser un tema de interés para observadores que tienen muchos deseos de evaluar el desempeño en el área educacional de los gobiernos contemporáneos, lo que no es menor dados los recientes cambios electorales que han tenido lugar en la región. Aunque se pueden emitir algunos juicios de los casos presentados, los logros o limitaciones de los últimos no pueden, necesariamente, derivarse de los primeros. Sin embargo, esta inquietud no debería ser muy problemática ya que ignora el *propósito principal* de este marco conceptual, que es *contribuir a un conocimiento* respecto a la manera como la social democracia puede distinguirse dentro del campo de la educación.

A pesar de estas limitaciones, *el marco conceptual sigue siendo importante* debido a los desarrollos políticos más amplios que *indican una creciente convergencia entre la Izquierda y la Derecha* (véase Bottery, 2000; Panizza, 2005; Zurbruggen, 2007). Se advierte que ambos polos están considerando la justicia social y la igualdad, elementos que constituyen el marco conceptual. En tales circunstancias se vuelve urgente identificar las principales características que distinguen a la Izquierda y la Derecha y las implicaciones que esto tiene para la política social en general y la educación en particular.



THE SCHOOL EFFECTIVENESS RESEARCH PROGRAMME: TOWARDS A PRACTITIONERS' PERSPECTIVE IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT¹

EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES:
HACIA UNA PERSPECTIVA BASADA EN LOS ACTORES EN EL CONTEXTO DE
AMÉRICA LATINA

Andrés Sandoval-Hernández
PhD Student, Department of Education
University of Bath
Bath, BA2 7AY, United Kingdom
A.Sandoval@bath.ac.uk

Juan Carlos Barrón Pastor
PhD Student, Research Assistant, Overseas Development Group
School of Development Studies, University of East Anglia
Norwich, NR4 7TJ, United Kingdom
j.c.barron-pastor@uea.ac.uk

Received: May 7, 2008. Accepted: July 23, 2008

Abstract: Based on the Lakatos' notion of research programmes, this paper analyses the structure of the School Effectiveness Research Programme as it has been developed mainly in the UK and USA, and reviews the main criticisms that have recently risen, stressing those regarding its adherence to a positivist epistemology and the lack of context-sensitive models for school effectiveness. The paper concludes in outlining some possible basis for a new research programme which would suit better the Latin American social reality. This programme would include shifting towards a more critical epistemology and the use of a methodology and theoretical-conceptual tools that would allow the design of context-sensitive (both, micro and macro contexts) models for school *effectiveness* promoting a gradual inclusion of practitioners' perspectives.

Keywords: effective schools, Latin America, scientific research programmes, epistemologies based on practitioners' perspective.

Resumen: Utilizando la noción de los programas de investigación científica de Lakatos, este artículo analiza la estructura del Movimiento de Escuelas Eficaces tal como se ha desarrollado en el Reino Unido y Estados Unidos principalmente y revisa las críticas más importantes que se le han hecho en los últimos años, poniendo mayor énfasis en aquellas relacionadas a su afiliación epistemológica positivista y a la falta de modelos de eficacia escolar sensibles al contexto. El documento concluye delineando algunas posibles bases para un nuevo programa de investigación que

sería más adecuado para las características de la realidad social predominante en América Latina (i.e. inequidad social). Dicho programa incluiría el cambio hacia una epistemología más crítica y la utilización de una metodología y de herramientas teórico-conceptuales que permitan el diseño de modelos de *eficacia* escolar sensibles al contexto social y organizacional de las escuelas promoviendo una inclusión progresiva de las perspectivas de los actores.

Palabras clave: escuelas efectivas, América Latina, programas de investigación científica, epistemologías basadas en la perspectiva de los actores.

INTRODUCTION

The School Effectiveness Research Programme (SER) has been working for more than three decades on the improvement of education quality. However, SER has received several critiques related to theoretical and methodological issues that have been part of a prolific debate about its boundaries and potentials. The origin and main theoretical and methodological discussions around SER concur with the United Kingdom (UK), the United States of America (USA), (Mortimore *et al.*, 1988; Rutter *et al.*, 1979) and other so-called developed countries, so they correspond to the socio-political and economical contexts of countries with similar education interests. But in Latin America, the socio-political and economical contexts are very different from those where the programme is being designed and debated. Many critiques to SER are related to the controversial conceptualisation of social context and attach those limitations to positivist approaches and to the difficulties in assuming neutrality when the reproduction of inequalities could be reinforced by that supposedly impartial stance (cf. Slee *et al.*, 1998; Thrupp, 1999; Willmott, 1999). Particularly, a key challenge for Latin American programmes is that related to the reproduction of inequalities. In Latin America, education is considered crucial for reproducing as well as for avoiding the reproduction of those inequalities. Moreover, measuring the effectiveness of schools could be particularly sensitive if socio-economic and political contexts are considered, as they have been up to this moment. On the other hand, it can be supposed that Latin American researchers would be very receptive if improving education could consider variables attached to the avoidance of inequalities.

SER is a “line [programme] of research that investigates performance differences between and within schools, as well as the malleable factors that enhance school performance, usually using student achievement scores to measure the latter” (Luyten *et al.*, 2005: 252). In order to achieve a better understanding of those performance differences and their relationships with assessable factors gaining more effectiveness in different contexts, such as the Latin American one, it is necessary to develop theoretical and

methodological contributions that would enhance their applications and help in the re-examination of those controversial concepts to eventually produce the basis for setting a new research programme which would suit better the Latin American social reality.

This paper aims to participate in the theoretical and methodological debate about SER from a Latin American perspective using the model for the analysis of scientific research programmes proposed by Lakatos (1970). This model explains that this kind of programmes has a hardcore theory that is defended by a protective belt of arguments, and it is subject to heuristic processes where the debate strengthens or weakens the fundamentals of the whole research line. The paper discusses some of the critiques and their responses related to epistemological and ontological conceptions of the context used for SER investigations, and proposes some theoretical and methodological aspects for consideration in further research when discussing contextual factors. Emphasis is placed on those critiques that consider SER as essentially positivist to propound an alternative approach that would respond more adequately to Latin American preoccupations, such as the necessity of adapting schools for reducing inequalities effectively. The idea is to keep some medullary aspects of SER's hardcore and at the same time to change some aspects of its positivist tradition into a more critical comprehension of the social context.

The general formulation that is proposed here for guiding further SER investigations in Latin America and which eventually suggests a new basis for approaching contextual factors of the research programme will be based on the original stance SER triggered: school matters. It needs to be underlined that school cannot be separated from its context. Therefore, context is not an external reality to school as it has been considered in previous theoretical debates.

It seems obvious that one of the prerequisites for the usefulness of applied research is that its results should be obtained by analysing the reality in which improvements are to be implemented. That is to say that if we want to make SER useful for Latin American countries, it is necessary for this research to be tailored for the Latin American schools and their characteristics (Murillo, 2003).

Worldwide, and particularly in Latin America, there is the common necessity for promoting more equal contexts and the important role that can be played by schools in precluding or reinforcing inequalities, as it is important in terms of people's access to and management of information, financial resources and remittances. It is not an option to ignore education necessities due to the

contextual inequalities (Brunner, 2000) but to go for a meaningful democratisation of education policies (Gundara, 2000), and to “unmask and deconstruct the apparent neutrality of civism – that is, the supposedly universal, neutral set of cultural values and practices that underpin the sphere of the nation-state” (May, 1999: 30).

The transfer of findings to educational systems in Latin America is very questionable when taking into account the complexity of difficulties experienced in many of these societies. The general lack of adequate social and educational infrastructures, the fact that many people still live at a subsistence level, where families are forced to rely on child labour as a necessary means to fulfil their basic needs; the historical forms of inequalities and the way they intersect with post-colonial underdevelopment are some examples of the present characteristics in many countries in the region (Rassool and Morley, 2000). Without disdaining what can be learnt from the research conducted in Europe and North America, it is necessary to evaluate what parts of it can actually add to the solution of the Latin American issues and what must be developed from the analysis of our own reality.

Basing on what has been mentioned above, in order to help SER to reach its objectives in the Latin American context, special interest must be given to determine, explain and compare the inequity patterns in the education systems.

The structure of the paper follows the Lakatos’ model starting with a brief explanation. Then, SER hardcore is presented using the rational reconstruction² of the mainstream tradition of SER proposed for that purpose by Lauder *et al.* (1998). After that, the paper tracks some critiques to SER related to its positivist approach and its lack of a plausible incorporation of contextual factors. The fourth section briefly introduces some arguments presented by Teddlie and Reynolds (2001) to defend and enhance SER’s theoretical and methodological scopes. The heuristics of the paper proposes some reflections on both theoretical and methodological stances about considering contextual factors from a critical perspective and at the same time maintaining some of the SER’s hardcore elements related to the role played by schools. In the conclusions we make a final analysis of the SER’s debate and present our position on it.

LAKATOS’ MODEL FOR THE ANALYSIS OF RESEARCH PROGRAMMES

According to Lakatos (1970), a research programme consists of three main parts: a *hardcore*, a *protective belt*, and a positive and negative *heuristics*. The *hardcore* consists of very general hypotheses that give the research programme

its essential characteristics and bedrock assumptions. The *protective belt* is a set of auxiliary theories underlying and protecting the hardcore from falsification, although part of the research programme can be changed or adjusted as a result of anomalies or empirical challenges without abandoning the programme itself. The *heuristics* (positive and negative) is a set of rules or hints about how to treat the hardcore and the protective belt in order to aid discovery or invention. The negative heuristics states what the scientists are advised not to do, for example, that the hardcore of the programme should not be abandoned or modified. On the other hand, the positive heuristics specifies what scientists should do within the programme – what issues they should address, in what order – to change or adjust the protective belt.

The major indication of the merit of a research programme, according to Lakatos, is the extent to which it leads to confirmed predictions or explanations. In this way, a *progressive* research programme is the one which remains coherent between its hardcore and protective belt and which eventually leads to new predictions or explanations, whereas a *degenerating* research programme is the one that loses its coherence and/or is not capable of leading to innovative predictions or explanations.

THE HARDCORE OF SER

According to Lauder *et al.* (op cit, : 52-53), a rational reconstruction of the mainstream tradition of SER would be as follows:

1. School as organizations do have an effect on students; do influence students' examination performance, contrary to the view that it is the teacher rather than the school who has effects on students' performance, or to the view that when contextual factors are fully taken into consideration there is no significant difference among schools.
2. These school effects are not caused by chance and the effects that improve school performance in relation to examination success can be engineered on the basis of SER.
3. Schools are like any other organization where staff and children will respond to the systems, sanctions and rewards of a school so that successful re-engineering is possible.
4. Schools as organizations are structured as nested organizations. For example, their central/local government serves as the broadest organizational structure within which there are different schools,

departments, classrooms, etc. It is further assumed that schools' effectiveness can be identified by the analysis of the performance of each level and by the inference of the effectiveness of the relationship among all the levels.

5. There is a degree of relative autonomy among levels and between the education system and society. Therefore, schools can generate effects independent of many of the factors external to the school that may impinge on examination outcomes.

SOME CRITIQUES POSED AGAINST SER

There has been a long debate within SER and a vast debate among critics and defenders of this programme, which would deserve a whole paper on its own. Fortunately, there are some outstanding compilations of criticisms and counter-criticisms. Among the criticisms, what stands out are the books of Slee *et al.* (1998) and Thrupp (1999). As for the counter-criticisms, Teddlie and Reynolds (2001) wrote an exact standoff of fourteen points in defence of SER. Luyten *et al.* (2005) is another document mentioned throughout this paper as it is a recent work that confronts critiques and recommendations related to this issue. This paper, as it has been previously stated, will be focused exclusively on those aspects of the debate related to the alleged positivist stances of SER and to the problems related to gaining a plausible consideration of contextual factors in it.

Several authors strongly criticise SER because of its positivist orientation and argue for a more conceptual framework and for the need to overcome what they call the empiricist practice of SER (Wyatt, 1996). These arguments are generally based on SER's staple diet based on observable and measurable indicators or factors (Willmott, 1999) and its limited perspective of the complex relationships between schools and their contexts (Thrupp, 1999).

The critics point out that SER's commitment to positivist methodology necessarily entails a simplistic cause-effect approach to the study of effective schools, since positivism denies that social reality is differentiated and structured, therefore it deals only with constant conjunctions of observable events (Willmott, 1999). As already mentioned, one of the main objectives of SER is to establish or identify malleable (measurable) factors that enhance school performance. These factors are obtained by analysing sets of correlations between directly observable and measurable factors, so the factors with correlation with high school performances can be certainly said to be associated with school effectiveness, but not to cause it, as some SER researches assume.

This kind of argumentation is said to be based on 'technist' literature which lacks a critical perspective on the relationship between schools and their social and political contexts (Thrupp, 1999).

Another point that has been emphasised is the essential atomist ontology that positivism presupposes. From this point of view, it is almost impossible for SER to see society as a whole as it has many limitations to recognise the agency of the school itself and the actors who constitute it (Willmott, 1999). The school is not an indivisible subject; it is an agent built by several actors that have agency as well. The Human-based perspectives that presuppose that people are passive sensors of given facts entail individualist explanations of society (Bhaskar, 1979). In Latin America, such explanations are even more difficult to be perceived as convincing as this region of the world is widely known as 'collectivistic' (Oxhorn, 2000). Atomist perspectives tend to derive from analytical dualisms where the structure and the agency are presented as irreducible dichotomies (Archer, 1995; Archer, 1996; Layder, 1997), such as the school context is. Some authors have suggested a Cartesian dualism approach to explain certain interdependency and at the same time to recognise their distinctive properties (Willmott, 1999). But these phenomenological approaches can face problems when considering society as having a complex nature linked to power relations (Gonzalez-Casanova, 2004).

A good example for exposing the problems of this approach can be found precisely in the notion of school climate. This is a key concept in the protective belt of SER that allows a wide range of factors to be identified with school efficiency, organised around a notion that supposedly gives some cohesion to the ingredients of the 'recipe' to keep them together (Lauder *et al.*, 1998). The cohesive notion of climate admits that it can vary across schools, and it is also admitted that it can influence the role of teachers and students; yet there is no theory that explains how it is created or how it interacts with actor's performance (Lauder *et al.*, 1998). Take for example that a good school, according to these authors, may be found to have high expectations of its students; but those high expectations may be a result of having a good student intake over a number of years who are likely to produce good results (Davies, 1997). Another hitch that can be seen in the notion of climate, which is commonly seen for other concepts used by SER, is that usually it has been defined by an arbitrary selected set of items in a questionnaire that varies greatly among different studies (Miller and Fredericks, 1990).

Critical authors have demonstrated that resembling contexts, as constructed, makes its understanding more accurate. According to these criticisms, to attend the problem it is necessary to move the analysis to a more conceptual level

which considers unobservable mechanisms –like many contextual factors– to explain observable phenomena –like inequalities (Lauder and Brown, 2007).

SER'S PROTECTIVE BELT

This section of the paper is mainly based on the article written by Teddlie and Reynolds (2001) to address the criticisms of SER contained in two books: Slee and Weiner with Tomlinson (1998) and Thrupp (1999). The format of the paper is in the 'Point: Counterpoint' style and presents a series of 14 criticisms of SER followed by the counterpoints, which range from simple statements of agreement to vigorous defences.

Teddlie and Reynolds (T & R) claim that criticisms against SER have been political, methodological, and theoretical. They tacitly present SER as politically neutral as the political criticisms come from very different directions. Methodological criticisms are presented mainly as internal debates of the field and it is said that many of them have been muted by recent methodological developments. Finally, they concur with the criticisms regarding the lack of theoretical bases; however, they address the current efforts to attend this 'perennial' problem. For this paper, as it has been said, we are going to review only the points concerning the argued positivism of SER and its alleged incapacity to consider the context in an appropriate way.

T & R widely justified that context factors "are deemed important by SER researchers" (2001:58); they cited several studies that have been explicitly considering context variables within SER since the field began, and they also mentioned that there are even subfields of the study of context factors within SER.

Nonetheless, instead of recognizing the debate as a recurrent struggle, as Thrupp and other critics would perceive the discussion around context, T & R prefer to present the debate as a proof of a full discussion around the concept. The evidence presented in defence of SER makes it clear that the context has been doubtlessly taken into consideration by many of the SER researchers. Moreover, they also comment in some detail on a number of the elements considered when performing 'context analyses' in a previous work conducted by Teddlie and Stringfield (1993). The quality of the research design used in this work is noticeably superior to many earlier and recent efforts in the field. Although the arguments presented by T & R correctly address the critiques, they do it only up to a certain point. It is clear that the kind of work cited by T & R to confront the critique regarding to the lack of contextually sensitive models in SER is not a common thing in the programme; and that

for the SER researchers, concerned about designing context sensitive models, there is still much to learn about the mechanisms underlying and constituting what it is known as context; and about what can be done to eradicate the effect that unfavourable contexts impinge on school performance.

It is important to mention that for authors who assume very different perspectives, including critics and defenders, qualitative research is indispensable when seriously thinking about considering the context for school effectiveness models. That is to say that SER would benefit from more qualitative research by getting data more suitable to understand the complex reality in which schools are submerged, and thus useful to generate theory within the field (Lauder *et al.*, 1998; Riddell *et al.*, 1998; Teddlie and Reynolds, 2001; Thrupp, 1999). In any case, they both agree that studies would not be able to approach the problematic notion of context if they go on perceiving it as an external reality.

Now, regarding the alleged positivism of SER, even though T & R admit that *some* SER researchers work under the positivist paradigm, they disassociate themselves from (post)positivist traditions, affirm that they have assumed a pragmatic position, and explicitly claim that their research has the following orientations:

- Inclusion of both quantitative and qualitative methods for gathering and analysing data;
- Use of both deductive and inductive logic depending on the phase of the research project;
- Use of both objective and subjective epistemological approaches depending on the data being worked with;
- An axiology in which values play a large role in interpreting results;
- An ontology that accepts external reality, yet denies that truth can be determined once and for all.

They also argue that Pragmatism is a philosophical orientation valid for the study of schools just as Critical Theory (approach used by the critics). Once again, it is not arguable that there exist some works using philosophical orientations and methodology that allow to better identify and understand those factors that enhance school performance, but what is needed is a more constructive discussion and proposals that would lead to the consolidation of a whole methodology that takes the programme a step further in reaching the goal of improving education.

HEURISTICS

Up to this moment, the paper has sketched off the hardcore of SER and part of its protective belt related to some of its theoretical and methodological limitations concerning the conceptualisation of the context. In this section, the paper aims at outlining some hints about how to treat the protective belt in order to strengthen (when possible) the hardcore of SER. The heuristics proposed in this paper tries to avoid those contradictions that attach positivist limitations to the programme at the same time as its application in a Latin American context is considered.

First, it has to be stated that the hardcore elements that must not change are: that schools as organizations do have an effect on student outcomes and that the effects that improve school performance can be obtained on the basis of SER by having units of analysis that allow schools to recognise and develop their internal effectiveness. Then, it is important to make clear that our starting points are: i) that school is not isolated from its context; ii) that education is fundamental in perpetuating or restraining inequalities; iii) that behaviourist schemes of sanctions and rewards cannot be the basis for initiatives aiming to enhance the effectiveness of education (Lauder *et al.*, 1998): and iv) that even when, for convenient purposes, schools *can be seen* as nested organisations that can be simplistically yet practically evaluated, schools *are* historical complex systems and “the configuration [of this kind of systems] is organised through the inter-definition and interaction of relations and conjuncts of relations” (Gonzalez-Casanova, 2004: 99) of all the actors involved.

Critical theorists would agree with Teddlie and Reynolds about changing schools, as they currently exist. But towards which direction should schools change? Who should state that direction? How should the effectiveness of those schools directed to better societies be assessed? We agree that school change is possible within the existing socio-political systems as they exist, but at the same time we acquiesce to critical theorists that social justice and equity must be a guide that defines the parameters of SER, especially in countries such as the Latin American ones, where the reproduction of inequalities is not only a big problem of injustice and of violation of human rights but also it can become a problem of peace and security for the entire region.

As it has been reviewed here, the positivist approach might be too tight for SER. Its researchers are continuously struggling with the concept of context and several of their critics, such as Thrupp (2000), have pointed out that the problem of the positivist scope is the theoretical explanation of the SER's

apparent incapacity to give plausible concepts of contextual factors. The response to the critics has been that any philosophical orientation is valid for the study of the schools, and it might be true, but the problem is that certain things can be explained better and in a more useful way by means of different philosophical lens. For example, in the notion of context, the problem seems to constitute the remains of the conception that the nature of things is an external reality. The problem of giving context this ontological position is the main argument that this paper constrains of SER's mainstream. School and context are intrinsically related. To develop this point, three lines will be followed: i) the problem of reifying concepts; ii) the problem of the agency of practitioners; and iii) the problem of giving school communities the power of defining and assessing their contextual factors and keeping generalisable units of analysis.

The problem of reifying concepts. "The idea of 'reification' refers to the mental process of making something fixed, or thing-like, when in reality it is the outcome of a particular kind of social relationship" (How, 2003: 63). That is what happens with the notion of context. A very common manner to reify is considering two abstract notions and establishing dichotomies for that. In this case, school and context are both conceptual entities and are referred to their inter-definition, interaction of relations, and conjuncts of relations that constitute those conceptual entities. If there is an original cause, it is not relevant in complex systems, where if one point is affected the whole system will be affected somehow (Byrne, 1998). The actors that constitute the school, and the school itself, have inter-definitions and interactions with the actors that shape what is called context. This is a concept used to make sense and keep manageable some aspects of reality.

Schools and contexts are both complex systems in interaction and it is possible to improve the performance of one of the systems (the school) that affects and is affected by another system (the context). These systems are differentiated for epistemological purposes. They are not really a dichotomy as they are conceptual entities. Deleuze and Guattari (1972) employed the allegory of the rhizome to explain a mode of 'underground' organisation that precedes the conceptual entity avoiding binary simplifications. A good example to have an image of a rhizome is to observe the roots of grass. It is impossible to know which root corresponds to which grass, but each grass has roots and all are interconnected. According to Deleuze and Guattari, those multidimensional networks lie under the surface of all conceptual entities; thus, the school and its context would share rhizomatically many factors such as the reproduction of inequalities. This point of view could essentially agree

to different approaches to explore the reproduction of inequalities in education, such as those of Bourdieu, Ball, etc.

What seems crucial is the trust that SER's authors can have on actors' agency. Is the context something fixed and outstanding of actors reach? Or is it something that can be reached by the persons that constitute what we call schools? The main element of SER's hardcore is that school matters. Education researchers, actors, policy makers and in general anyone concerned about education, cannot wait for the transformation of the whole social world or for a discussion of priorities of recognition or redistribution for other contexts. Researchers and school communities have agency. We all have to work on it now with the existing socio-political systems. We all have to recognise that we, as part of the context, are not entirely independent from schools. One thing that we can do is to work within schools to push out contextual transformations. School is part of the context and so are the members within the schools. The good news is that this agency can start at any point and school communities seem to be a good agent to do it.

How good can it become? How effective can it be? Using this argument, work can be done assuming that the nature of school is always becoming, and it does not deal with context as an external reality but as a human artefact that can potentially reproduce and transform reality by transforming itself.

But as Deleuze and Guattari advised, the determinations of conceptual entities –such as school, context and effectiveness– are coded by power because, among other explanations, those who are powerful feel legitimacy to the construction of identities and the interpretation of the desires of those on whom they exert hegemony. Thus, if researchers use interpretative approaches they might be reproducing those dynamics that supposedly they are pretending to avoid. This leads to the second problem, the problem of the agency of the practitioners.

The problem of the agency of practitioners (strengthening practitioners). It is fundamental to underline that construction of identity is a process that is always produced in relation to others, and that stereotypes can be attached to processes of reproduction of inequalities (Barrón-Pastor, 2007). Homi Bhabha alerted that “an important feature of colonial discourse is its dependence on the concept of ‘fixity’ in the ideological construction of otherness” (Bhabha, 1994: 66). This ‘fixity’ is basically a stereotype, the construction of identity not by the other, but about how dominant discourses construct those supposed

identities, where the 'ours' usually have positive connotations and the 'others' are often associated with negative values.

Defining the practitioners in schools can follow this process of stereotyping if we do not turn to the actors to identify and refer to themselves. Legitimizing processes passes by fixing identities through the ideological construction of otherness (Bhabha, 1994). Interactions would reinforce inequalities if 'experts' construct the problem, debate about it and determine a diagnostic and a solution without considering those who are being affected by those dynamics. In one of the previous works, one of us concluded that 'problematization' of the 'others' could be a 'superior stage of stereotypes' in very elaborate ways (Barrón-Pastor, 2006). It is necessary to examine through research if the breakage of stereotypes can be reached through deepening interaction (Barrón-Pastor, 2007), and whether this interaction can be a dialogue or not if the communicative action is subdued to dominant rationality (Irigaray, 2002).

Thus, dominant cultures establish diagnostics about how schools should be and how important the context is according to their own cultural references. But this might not apply to other cultures. In this line, because SER establishes the terms of effectiveness of schools, this research programme is being under fire since it is alleged that the problems and contexts are defined by a dominant power that claims neutrality to be able to continue reproducing those dynamics (Thrupp, 1999). Deleuze and Guattari (1972) explained a basic dynamic of stereotyping with the Anti-Oedipus argument; in short, this argument explains that it is not the psychotic child who wants to replace the father, but it is the paranoid father who sees a rival in the child. The father (the powerful) is the one who defines the social context, not the child (the powerless).

For Latin America it is possible to propose this theoretical inversion. Latin America does not pretend to substitute the paranoically developed education systems that reproduce those models where they are always on the top. Latin America would pretend to coexist in a different way, according to its context and actors. It would be very probable that most of Latin American authors agree that avoiding the reproduction of inequalities is a priority, and that a crucial necessity of schools is to develop tools to do it the most effectively they can. It seems that if we approach the notion of context as an external reality for schools, what we may be also doing is reproducing those dynamics that reinforce inequalities instead of using schools as ways of prevention for those undesirable dynamics.

Similarly, practitioners are not going to usurp researchers' jobs. It is almost sure that they want more effective schools to solve those problems that the

actors construe as affecting their specific contexts. Researchers want to avoid interpretation and “teachers [not only teachers, but all practitioners] are perfectly capable of generating their personal theories by systematically studying their practice” (Whitehead and McNiff, 2006: 21). But how are we going to compare systematically such different contexts? This takes us to the third problem mentioned above, the problem of giving school communities the power of defining and assessing their contextual factors and keeping generalisable units of analysis.

The problem of giving school communities the power of defining and assessing their contextual factors and keeping generalisable units of analysis (SER from practitioners' perspective). To continue the argumentation in this paper, it has to be stated that it is important to remember that inequalities are reproduced by complex power dynamics (Gonzalez-Casanova, 2004) and that to avoid stereotypes it is necessary to allow the practitioners to define themselves, as they are the most familiarised with educational practices. Smith (1998) suggested that practitioners should state the goals and changes to be pursued in schools after some education programmes (and we can add that these programmes could be assessed too). In the same line, Luyten *et al.* (2005) suggested including school-performance feedback systems to provide schools with systematic feedback of their performance in comparison with other schools. Furthermore, currently the Children as Decision Makers Academic Group³ intends to study how children and students can actively participate in decision making in schools.

But how are we going to recognise the agency of practitioners if the research programme excludes them from goal stating, achieving, and evaluation processes? If SER wants to be part of the debate and the efforts to struggle against inequalities reproduction, it seems that it has to promote participation and diminish exclusion of all the actors within schools. By promoting the participation of all actors we can gain parameters to see at least if schools show efficiency in promoting agency, which is widely considered as an element of freedom; or to follow some authors such as Michele Scweinsfurth (2007), which has overcome some difficulties in comparing the education for global citizenship in very different contexts; or Rao and Robinson-Pant (2006) that have entirely devolved the voice to practitioners when approaching cross-cultural perspectives.

Is it possible to design models of school effectiveness taking into account all practitioners? We think that it is possible. This big challenge has to be addressed by a mix-model approach, as qualitative and quantitative approaches have to complement each other in order to obtain the desired results. On the

one hand, qualitative research can contribute to a deeper understanding of many of the variables related with the school effectiveness (especially those concerning the so-called contextual factors) and the mechanisms that cause and underlay them (as the power dynamics). On the other, quantitative models are easily reproducible in wide scales and they are essential to establish comparable units of analysis. A first step is to recognise, as critics and defenders of SER agree, that there is a necessity of SER to strengthen their qualitative tools in order to have better units of analysis that would allow schools to define efficiency parameters and that would produce information more suitable to build the theoretical basis of the programme. Action Research could be a useful tool to involve actors in the research process. From the categories of those researches we could establish some units of analysis and to see from a practitioner's perspective how inequalities and contexts are being affected by the action of schools.

Action Research is a community-based technique that allows capacity building for all participants, "acknowledges the limitations of the knowledge and understanding of the 'expert' researcher, and takes into account the experience and the understanding of those who are centrally involved in the issue explored- the stakeholders" (Stringer, 2007: 235). In his vast production, Jack Whitehead has demonstrated that practitioners can investigate their own practice, produce their own explanations that can be constantly tested by the critical responses of others, and gain validity by "showing the authenticity of the evidence base, explaining the standards of judgement used, and demonstrating the reasonableness of the claim" (Whitehead and McNiff, 2006: 98).

However, some SER's authors could claim that giving practitioners the power to define contextual factors and to assess their changes would result in such different variables that it could be impossible to analyse or compare them. But producing qualitative data is a common form to create categories for further quantitative research (Bryman, 2004), and, following Habermas (1987), practitioners can be aware from the beginning of sharing some agreements to reach inter-subjective understandings aiming to share some units of analysis and to discuss those factors that are difficult or polemic to be categorised into the agreed units of analysis.

Trusting practitioners' agency and interests, and sharing the responsibility in establishing the validity of variables and its potential correspondence to the units of analysis could give SER a new breath and insert the programme in current debates about inequalities and poverty reduction through education. The capabilities approach of Sen, the human flourishing of Nussbaum or the

Latin American perspectives such as the critical widening look of Boltvinik or the complex equality dimensions of Ottone, or many other approaches could give some traces of the different perspectives that school effectiveness can gain if it participates in a potential debate about effective schools for promoting equality.

Besides, the job of creating preliminary units of analysis is not starting from zero. In Mexico, for example, there are some recent efforts to link the effectiveness of education to those policies focused on poverty reduction (Flores-Crespo and De la Torre, 2007). As previous studies have demonstrated, the current policies to fight poverty have not produced positive results in academic achievement even if they are a good instrument to raise school enrolment and attendance levels (Muñoz-Izquierdo and Villarreal, 2005; Sandoval-Hernández, 2007; Sandoval-Hernández and Muñoz-Izquierdo, 2004).

Now, it is very important to recognise the limitations of SER related to social inequalities. Although it is undisputable that schools play a very important role in undermining or reinforcing inequalities, it is true that in general schools or education systems cannot be the only responsible units for the social inequality. It has to be clear that according to the SER definition and goals, what schools can be held responsible for is to reach equality in the distribution of opportunities to get equal schools outcomes among different groups of students. It is highly possible that by reaching this objective a contribution to diminish the social inequality is made; but this issue is beyond the scope of SER.

Equality in education has at least four dimensions: i) Equality of access and retention, which refers to the notion that every child has access to education and every child who wishes to stay in education is not prevented from doing so due to economic disadvantage, for example. ii) Equality of learning environment, which considers the idea that all individuals enjoy equivalent learning conditions (for example, lack of gender bias in the curriculum) iii) Equality of school outcomes, which is related to the idea that all students master skills or gain knowledge designated as goals of the education system in which their educational success does not depend on the social, economic and cultural position of their families. iv) Equality in using the results of education, which is the highest stage and concerns the idea that once students have left the education system, individuals or groups of individuals have the same chances of using their acquired knowledge and skills in employment and wider community life.

As we know and as it is defined within the programme by the researchers, from the dimensions of equality previously described, SER is located in the third one. It is indubitable that equality is a basic element of the concept of school effectiveness. A school that is differently effective (in the sense that it is 'better' for some students than for others) is not an effective school but a discriminatory one. It is simple; there cannot be efficacy without equality (Murillo, 2003). Nonetheless, what is important is to focus on those aspects of equality in which SER can realistically contribute, namely, the equity in school outcomes.

CONCLUSIONS

From the analysis of the arguments presented in this paper it can be inferred that:

- i) There are at least three positions on the SER debate. For practical reasons we will call them the Mainstream, whose bedrock assumptions are outlined in the *hardcore* section; the Critical approach represented by the critics of the SER and whose arguments can be found in the sections of *critiques*; and the Pragmatist approach represented by the researchers working within the SER programme and whose arguments are presented in the *protective belt* section.
- ii) According to the criteria for the evaluation of research programmes contained in the framework developed by Lakatos (i.e. the capacity to remain coherent between its hardcore and protective belt and to eventually lead to innovative explanations), the SER programme cannot be considered as a progressive one. Therefore, a movement towards a new research programme is needed in order to address the main objectives originally set for SER.
- iii) The current alternatives are the ones offered by the Pragmatist and the Critical Realist approaches.

The debate is far from its end and, as Teddlie and Reynolds admit, it is unclear what value a further dialog will bring. However, through the paper we state our agreement and disagreement with different points postulated for each of them and also we raise attention to three problems that have to be dealt with in order to make it possible to produce a new research programme more suitable for the Latin American context.

This paper emphasises the necessity of avoiding *reification* and proposes to adopt Deleuze and Guattari clarification of reality using the *rhizome* to explain those aspects of reality that are distinguishable but complexly related to one another and to the implicated power relations. Using this approach, the nature of school is always in the state of becoming, and it does not deal with context as an external reality but as a human artefact that can potentially reproduce and transform reality by transforming itself.

The main argument presented is that SER is essentially committed to equality but it is necessary to strengthen practitioners' participation to avoid interpretation and reproduction of dynamics of inequality when applying the programme. As practitioners are real experts, they can examine their own practice, produce their own explanations, discuss their arguments, and be seriously considered in the definition of school effectiveness. Thus, the central proposal of the paper is to discuss and to apply SER from practitioners' perspectives.

We strongly believe that we, as practitioners in education, cannot wait for the conclusion of the debate and then try to import and adapt the winning research programme to the Latin American context. If we want to move towards the improvement of our schools and education systems, we must participate in the debate and, at the same time, generate theoretical-conceptual tools from our own perspective and according to our interests and priorities, and keep on working to produce a sound basis for setting a new research programme which would suit better the Latin American social reality.

NOTES

- 1 Both authors thank for the comments given to this paper by Hugo Lauder and Kasia Kawalec; we are also grateful to the *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT* (Mexico), because of the financial resources that made this collaboration possible.
- 2 The term of rational reconstruction was coined by Lakatos (1970) and refers to a reconstruction of what the researchers have logically and historically been committed to, independently of their own thinking, that is to say that it is not necessarily related to the researchers' personal commitments and to what they believe (Lauder *et al.*, op cit).
- 3 More information can be obtained from <http://www.childrenasdecisionmakers.org/>

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Archer, M., 1995** *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer, M., 1996** Social integration and system integration: Developing the distinction. In: *Sociology*, 30(4): 679-699.
- Barrón-Pastor, J. C., 2006** *Constructing problems and solutions for indigenous peoples: A Critical discourse analysis about identity and cultural violence in Mexican main political platforms*. Dissertation submitted to the School of Development Studies of the University of East Anglia in part-fulfilment of the requirements for the degree of Master of Research in Development Studies. Available at: <http://juanchobarron.googlepages.com> (Accessed on August 23rd, 2007).
- Barrón-Pastor, J. C., 2007** Promoting intercultural relations? Racism and affirmative actions for indigenous persons in Mexican higher education. Presented at the *Society for Latin American Studies Annual Conference 2007*. University of Newcastle, Newcastle upon Tyne. The final version is in Spanish and it is a forthcoming publication in *TRACE Journal*. A draft in English is available at: <http://juanchobarron.googlepages.com> (Accessed on August 23rd, 2007).
- Bhabha, H., 1994** *The location of culture*. New York: Routledge.
- Bhaskar, R., 1979** *The possibility of naturalism. A philosophical critique of the contemporary human sciences*. The Harvester Press, Brighton, Sussex.

- Brunner, J. J., 2000** Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Bryman, A., 2004** *Social research methods*. Oxford University Press, Oxford.
- Byrne, D., 1998** *Complexity theory and the social science. An introduction*. Routledge, London
- Davies, L., 1997** The rise of the school effectiveness movement. In: J. White and M. Barber (Eds.). *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. Institute of Education, London.
- Deleuze, G. and F. Guattari, 1972** *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. (R. Huxley, M. Seem & H. Lane, Trans.). Viking Press, New York.
- Flores-Crespo, P. and R. De la Torre, 2007** Adopting the human development idea: Lessons drawn from some poverty reduction initiatives in Mexico. Presented at the *International Conference of the Human Development and Capability Association 2007*. Mexico City.
- Gonzalez-Casanova, P., 2004** *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Anthropos, Barcelona.
- Gundara, J., 2000** *Interculturalism, education and inclusion*. Paul Chapman Publishing, London.
- Habermas, J., 1987** *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Polity, Oxford.
- How, A., 2003** *Critical theory*. Palgrave MacMillan, London.
- Irigaray, L., 2002** *The way of love*. Continuum, London.

- Lakatos, I., 1970** Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: I. Lakatos and A. Musgrave (Eds.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 91-195.
- Lauder, H. and C. Brown, 2007** *An appraisal of competing research programmes on school effectiveness and school improvement*. Working paper.
- Lauder, H., I. M. Jamieson & F. Wikeley, 1998** Models of effective schools: Limits and capabilities. In: R. Slee, G. Weiner & S. Tomlinson (Eds.). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Falmer Press, London. pp. 51-69.
- Layder, D., 1997** *Modern social theory. Key debates and new directions*. UCL Press, London.
- Luyten, H., A. Visscher, & B. Witziers, 2005** School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3): 249-279.
- May, S., 1999** Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. In S. May (ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Falmer Press, London. pp. 11-41.
- Miller, S. and J. Fredericks, 1990** The false ontology of school climate effects. In: *Educational Theory*, 40(3): 333-342.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecoh, 1988** *School matters: The junior years*. Open Books, Wells.

- Muñoz-Izquierdo, C. and G. Villarreal, 2005** Un marco referencial para interpretar los efectos educativos de los programas compensatorios. Paper presented at the Research Conference: *Poverty and poverty reduction strategies: Mexican and international experience*. Monterrey, México.
- Murillo, F. J., 2003** Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. In: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Available at: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf> (Accessed on August 23rd, 2007).
- Oxhorn, P., 2000** *Social inequality, civil society and the limits of citizenship in Latin America*. El Colegio Mexiquense, México.
- Rao, N. and A. Robinson-Pant, 2006** Adult education and indigenous people: Addressing gender in policy and practice. In: *International Journal of Educational Development*, 26(2): 209-223.
- Rassool, N. and L. Morley, 2000** School effectiveness and the displacement of equity discourses in education. In: *Race Ethnicity and Education*, 3(3): 237-258.
- Riddel, S., S. Brown & J. Duffield, 1998** The utility of qualitative research for influencing policy and practice on school effectiveness. In: R. Slee, G. Weiner & S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Falmer Press, London, pp. 170-186.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore & J. Ouston, 1979** *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books, London.

- Sandoval-Hernández, A., 2007** La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. In: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1): 22-42. Available at: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art2.pdf>. (Accessed on August 23rd, 2007).
- Sandoval-Hernández, A. and C. Muñoz-Izquierdo, 2004** Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media. In: F. Tirado (Ed.), *Evaluación de la Educación en México*. (pp. 193-247). México: CENEVAL. Available at: (Accessed on August 23rd, 2007).
- Slee, R., G. Weiner & S. Tomlinson (eds.), 1998** *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Falmer Press, London.
- Smith, L. M., 1998** A kind of educational idealism: Integrating realism and reform. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.). *International handbook of educational change* (Vol. 5, pp. 100-120). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.
- Stringer, E. T., 2007** *Action research*. Sage, London
- Teddlie, C. and D. Reynolds, 2001** Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1): 41-82.
- Teddlie, C. and S. Stringfield, 1993** *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. Teachers College Press, New York.
- Thrupp, M., 1999** *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. Open University Press, London.

**Whitehead, J. and
J. McNiff, 2006**

Action research living theory. Sage, London.

Willmott, R., 1999

Structure, agency and school effectiveness:
Researching a 'failing' school. In: *Educational
Studies*, 25(1): 5-18.

Wyatt, T., 1996

School effectiveness research: Dead end, damp
squib or smouldering fuse? In: *Issues in
Educational Research*, 6(1): 79-112.

EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES: HACIA UNA PERSPECTIVA BASADA EN LOS ACTORES EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA*

*Andrés Sandoval-Hernández
Juan Carlos Barrón Pastor*

INTRODUCCIÓN

El Programa de Investigación Movimiento de Escuelas Eficaces (MEE) ha estado trabajando por más de tres décadas en el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, el MEE ha recibido varias críticas relacionadas con aspectos teóricos y metodológicos que han formado parte de un prolífico debate sobre sus límites y potencialidades. El origen y los principales estudios teóricos y metodológicos acerca del MEE coinciden con aquellos realizados en el Reino Unido (RU) y los Estados Unidos de América (EE.UU.) (Mortimore *et al.*, 1988; Rutter *et al.*, 1979) y en otros países desarrollados, de modo que corresponden a los contextos socio-políticos y económicos de países con intereses educacionales similares. Pero en América Latina los contextos socio-políticos y económicos son muy diferentes de aquellos donde el programa está siendo diseñado y estudiado. Muchas de las críticas que se le hacen al MEE se relacionan con la controvertida conceptualización del contexto social y dichas limitaciones se asocian a enfoques positivistas y a las dificultades para asumir una neutralidad cuando la reproducción de las desigualdades podría verse reforzada debido a esa postura supuestamente imparcial (cf. Slee *et al.*, 1998; Thrupp, 1999; Willmott, 1999). Particularmente, un desafío clave para los programas en América Latina es el que se refiere a la reproducción de las desigualdades. En Latinoamérica la educación es considerada un factor crucial tanto para reproducir como para evitar la reproducción de dichas desigualdades. Más aún, la medición de la eficacia de las escuelas podría ser especialmente sensible si se consideran los contextos socio-económicos y políticos tal como se ha hecho hasta ahora. Por otra parte, se supone que los investigadores latinoamericanos serían muy receptivos

* Este artículo fue traducido del inglés al español por María Eleonora Ramos Vera.

si el mejoramiento de la educación incluyera variables relacionadas con el evitar las desigualdades.

El MEE es una “línea [programa] de investigación que examina las diferencias en el desempeño entre y dentro de las escuelas, como también los factores modificables que mejoran el desempeño escolar, generalmente utilizando las notas de los alumnos para medir este último” (Luyten *et al.*, 2005: 252). Con el fin de lograr una mayor comprensión de dichas diferencias en el desempeño y sus relaciones con factores evaluables que logran mayor eficacia en diferentes contextos, como el de América Latina, es necesario desarrollar contribuciones teóricas y metodológicas que aumentarían sus aplicaciones y ayudarían en el análisis de aquellos conceptos controversiales para eventualmente producir las bases que permitan establecer un nuevo programa de investigación que se adecuaría mejor a la realidad social de América Latina.

Este artículo pretende participar en el debate teórico y metodológico en torno al MEE desde la perspectiva de América Latina utilizando el modelo de análisis de los programas de investigación científica propuesto por Lakatos (1970). Este modelo plantea que este tipo de programas posee un núcleo teórico defendido por un cinturón de argumentos protector, y está sometido a procesos heurísticos donde el debate fortalece o debilita los fundamentos de toda la línea de investigación. Se analizan algunas de las críticas y sus respuestas relacionadas con las concepciones epistemológicas y ontológicas del contexto utilizadas en las investigaciones del MEE, y se proponen algunos aspectos teóricos y metodológicos a considerar en futuras investigaciones cuando se estudian factores del contexto. Se pone énfasis en aquellas críticas que consideran al MEE como esencialmente positivista con el fin de plantear un enfoque alternativo que responda de manera más adecuada a las preocupaciones de América Latina, tales como la necesidad de adaptar las escuelas para reducir en forma efectiva las desigualdades. La idea es mantener algunos aspectos medulares del núcleo del MEE y al mismo tiempo transformar algunos elementos de su tradición positivista en una comprensión más crítica del contexto social.

El planteamiento general que se propone aquí para orientar nuevas investigaciones del MEE en América Latina, y que eventualmente sugiere una nueva base para enfocar los factores contextuales de los programas de investigación, estará basado en la postura original que el MEE gatilló: la escuela sí importa. Es necesario recalcar que no se puede separar a la escuela de su contexto. Por lo tanto, el contexto no es una realidad externa a la escuela como se ha considerado en debates teóricos anteriores.

Parece obvio que uno de los prerequisites de la utilidad de la investigación aplicada es que sus resultados se obtengan del análisis de la realidad donde se implementarán las mejoras. Es decir, si queremos que el MEE sea útil para los países latinoamericanos, es necesario que la investigación de este programa sea adaptada a las escuelas de América Latina y sus características (Murillo, 2003).

En todo el mundo, y particularmente en América Latina, existe la necesidad común de promover contextos de mayor igualdad y destacar el importante papel que pueden jugar las escuelas en impedir o reforzar las desigualdades, así como son clave en términos del acceso de la gente al manejo de la información, de recursos financieros y de remesas. Ignorar las necesidades educacionales debido a las desigualdades contextuales no es una opción (Brunner, 2000), pero si lo es buscar una significativa democratización de las políticas educacionales (Gundara, 2000) y “desenmascarar y deconstruir la aparente neutralidad del civismo –es decir, el conjunto, supuestamente universal y neutral, de valores y prácticas culturales que sostiene la esfera del estado-nación” (May, 1999: 30).

La transferencia de los hallazgos a los sistemas educacionales en América Latina es muy cuestionable si se toma en cuenta la complejidad de las dificultades que experimentan muchas de estas sociedades. La falta general de adecuadas estructuras educacionales y sociales; el hecho de que muchas personas todavía viven en un nivel de subsistencia donde las familias se ven obligadas a recurrir al trabajo infantil como un medio necesario para satisfacer sus necesidades básicas; las formas históricas de desigualdad y la manera en que se entrecruzan con el subdesarrollo post-colonial, son algunos ejemplos de las características actuales en muchos países de la región (Rassool y Morley, 2000). Sin desdeñar lo que se puede aprender de la investigación realizada en Europa y Norteamérica, es necesario evaluar qué aspectos de ella pueden contribuir a la solución de los asuntos latinoamericanos y qué debe desarrollarse a partir del análisis de nuestra propia realidad.

Basándose en lo recién mencionado y con el fin de ayudar a que el MEE logre sus objetivos en el contexto latinoamericano, se debe tener especial interés en determinar, explicar y comparar los patrones de desigualdad en los sistemas educacionales.

La estructura de este documento sigue el modelo de Lakatos: comienza con una breve explicación; luego se presenta el núcleo del MEE mediante la reconstrucción racional² de la tradición central del MEE propuesta con este

fin por Lauder *et al.* (1998); después, el artículo sigue la pista de algunas críticas al MEE relacionadas con su enfoque positivista y la falta de una incorporación plausible de factores contextuales; la cuarta sección introduce brevemente algunos argumentos presentados por Teddlie y Reynolds (2001) para defender y mejorar los campos teóricos y metodológicos del MEE. La heurística del artículo propone algunas reflexiones sobre posturas tanto teóricas como metodológicas acerca de la consideración de factores contextuales desde una perspectiva crítica y, al mismo tiempo, mantener algunos de los elementos del núcleo del MEE relacionados con el papel que juegan las escuelas. En las conclusiones realizamos un análisis final del debate del MEE y presentamos nuestra postura.

EL MODELO DE LAKATOS PARA EL ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Lakatos (1970), un programa de investigación consta de tres partes principales: un *núcleo*, un *cinturón protector*, y una *heurística* positiva y negativa. El *núcleo* consiste en hipótesis muy generales que dan al programa de investigación sus características esenciales y supuestos básicos. El *cinturón protector* es un conjunto de teorías auxiliares que subyacen y protegen el núcleo evitando su falsificación, aunque parte del programa de investigación puede modificarse o ajustarse como resultado de anomalías o desafíos empíricos sin por ello abandonar el programa mismo. La *heurística* (positiva y negativa) es un conjunto de normas o indicaciones acerca de cómo manejar el núcleo y el cinturón protector para ayudar al descubrimiento o invención. La heurística negativa establece las recomendaciones de lo que no deben hacer los científicos, por ejemplo, que el núcleo del programa no debe abandonarse ni modificarse. Por otra parte, la heurística positiva especifica lo que deberían hacer los científicos dentro del programa –qué asuntos deberían abordar, en qué orden– para cambiar o ajustar el cinturón protector.

La principal indicación del mérito de un programa de investigación, según Lakatos, es la medida en que conduce a predicciones confirmadas o explicaciones. De esta manera, un programa de investigación *progresivo* es aquel que mantiene la coherencia entre el núcleo y su cinturón protector y que eventualmente conduce a nuevas predicciones o explicaciones, mientras que un programa de investigación *degenerativo* es el que pierde su coherencia y/o no es capaz de conducir a predicciones o explicaciones innovadoras.

EL NÚCLEO DEL MEE

De acuerdo con Lauder *et al.* (1998: 52-53), una reconstrucción racional de la línea central del MEE sería como sigue:

1. La escuela, en cuanto organización, tiene un efecto sobre los estudiantes, influye sobre el desempeño de los alumnos en los exámenes, en contraposición con la visión de que es el profesor más que la escuela quien produce un efecto sobre el desempeño de los alumnos, o con la perspectiva de que cuando se toman en cuenta los factores contextuales en su totalidad, no hay diferencia significativa entre las escuelas.
2. Estos efectos de la escuela no se producen al azar, y los efectos que mejoran el desempeño escolar en relación al éxito en los exámenes pueden someterse a un proceso de ingeniería sobre la base del MEE.
3. Las escuelas son como cualquiera otra organización donde el personal y los niños responderán a los sistemas, las sanciones y las recompensas de la escuela de modo que es posible lograr una reingeniería exitosa.
4. Las escuelas en tanto organizaciones están estructuradas como organizaciones anidadas. Por ejemplo, su gobierno central/local sirve como la estructura organizacional más amplia dentro de la cual hay diferentes escuelas, departamentos, salas de clase, etc. Además se asume que la eficacia de las escuelas se puede identificar mediante el análisis del desempeño de cada nivel y por la inferencia de la eficacia de la relación entre todos los niveles.
5. Existe un grado de relativa autonomía entre los niveles y entre el sistema educacional y la sociedad. Por lo tanto, las escuelas pueden generar efectos independientes de muchos de los factores externos a la escuela que podrían incidir en los resultados de los exámenes.

ALGUNAS CRÍTICAS EN CONTRA DEL MEE

Ha habido un largo debate al interior del MEE y un amplio debate entre críticos y defensores de este programa, que merecerían un ensayo por separado. Afortunadamente, existen algunas excelentes compilaciones de críticas y contra críticas. Entre las críticas se destacan los libros de Slee *et al.* (1998) y Thrupp (1999). En cuanto a las contra críticas, Teddlie y Reynolds (2001) escribieron una rigurosa y desapasionada declaración de catorce puntos en defensa del MEE. La obra de Luyten *et al.* (2005) es otro documento mencionado en este

artículo ya que es un trabajo reciente que confronta las críticas y recomendaciones relacionadas con este tema. El presente estudio, como se ha dicho anteriormente, se enfoca exclusivamente en aquellos aspectos del debate relacionados con las supuestas posturas positivistas del MEE y con los problemas referidos a conseguir una consideración plausible de factores contextuales en el mismo.

Varios autores critican fuertemente al MEE por su orientación positivista y argumentan en pro de un marco más conceptual y la necesidad de superar lo que llaman la práctica empiricista del MEE (Wyatt, 1996). Estos argumentos generalmente se basan en la dieta reconocida del MEE que se basa en indicadores o factores observables y medibles (Willmott, 1996) y su perspectiva limitada de las complejas relaciones entre las escuelas y sus contextos (Thripp, 1999).

Las críticas señalan que el compromiso del MEE con la metodología positivista necesariamente implica un enfoque simplista de causa-efecto en el estudio de las escuelas eficaces puesto que el positivismo niega que la realidad social sea diferenciada y estructurada, por consiguiente, trata sólo con conjunciones constantes de eventos observables (Willmott, 1999). Como ya se ha mencionado, uno de los objetivos principales del MEE es establecer o identificar factores modificables (medibles) que mejoren el desempeño escolar. Estos factores se obtienen al analizar conjuntos de correlaciones entre factores observables directamente y medibles, de modo que se puede decir que aquellos que se correlacionan con un alto desempeño escolar están ciertamente asociados con la eficacia escolar, pero no que la causan, como lo asumen algunas investigaciones del MEE. Se dice que este tipo de argumentación está basado en una literatura 'tecnicista' que carece de una perspectiva crítica sobre la relación entre las escuelas y sus contextos sociales y políticos (Thrupp, 1999).

Otro punto que se ha enfatizado es la ontología atomista esencial que presupone el positivismo. Desde este punto de vista, es casi imposible que el MEE vea a la sociedad como un todo porque tiene muchas limitaciones para reconocer la agencia de la propia escuela y de los actores que la conforman (Willmott, 1996). La escuela no es un sujeto indivisible; es un agente conformado por varios actores que también tienen la facultad de gestión. Las perspectivas basadas en el ser humano que presuponen que las personas son detectores pasivos de determinados hechos involucran explicaciones individualistas de la sociedad (Bhaskar, 1979). En América Latina es mucho más difícil que tales explicaciones resulten convincentes en la medida que esta región del mundo es bastante conocida por ser 'colectivista' (Oxhorn,

2000). Las perspectivas atomistas tienden a derivarse de dualismos analíticos donde la estructura y la agencia se presentan como dicotomías irreductibles (Archer, 1995, 1996; Layder, 1997), tal como lo es el contexto escolar. Algunos autores han sugerido un enfoque de dualismo cartesiano para explicar cierta interdependencia y al mismo tiempo para reconocer sus propiedades distintivas (Willmott, 1999). Pero estos enfoques fenomenológicos pueden enfrentar problemas al considerar que la sociedad tiene una naturaleza compleja ligada a relaciones de poder (González-Casanova, 2004).

Un buen ejemplo para exponer los problemas de este enfoque se puede encontrar precisamente en la noción de clima escolar. Este es un concepto clave en el cinturón protector del MEE que permite identificar a una gran variedad de factores con la eficacia escolar, organizada alrededor de una noción que supuestamente da cierta cohesión a los ingredientes de la 'receta' para mantenerlos unidos (Lauder *et al.*, 1998). La noción cohesiva de clima admite que éste varía entre las escuelas, y también admite su influencia sobre el papel de los profesores y alumnos; sin embargo, no existe una teoría que explique cómo se crea el clima o cómo interactúa con el desempeño de los actores (Lauder *et al.*, 1998). Tomemos, por ejemplo, el caso de una buena escuela que se esperaría que tuviera altas expectativas de sus alumnos; pero aquellas altas expectativas podrían ser el resultado de haber tenido ingresos de buenos alumnos durante un número de años quienes probablemente obtendrán buenos resultados (Davies, 1997). Otra dificultad que puede observarse en el concepto de clima, y que se advierte comúnmente en otros términos usados por el MEE, es que por lo general ha sido definido por un conjunto de ítems seleccionados arbitrariamente en un cuestionario que varía enormemente entre diferentes estudios (Miller y Fredericks, 1990).

Los autores críticos han demostrado que el hecho de diseñar contextos semejantes hace que su comprensión sea más precisa. Según estas críticas, para atender al problema es necesario cambiar el análisis a un nivel más conceptual que considere mecanismos no observables –como muchos factores contextuales– para explicar fenómenos observables, como las desigualdades (Lauder y Brown, 2007).

EL CINTURÓN PROTECTOR DEL MEE

Esta sección del trabajo se basa principalmente en el artículo escrito por Teddlie y Reynolds (2001) para enfrentar las críticas al MEE contenidas en dos libros: Slee y Weiner con Tomlinson (1998) y Thrupp (1999). El formato del documento corresponde al estilo 'Punto: contrapunto' y presenta una

serie de 14 críticas al MEE seguidas por las contra críticas, que varían de simples declaraciones de acuerdo a vigorosas defensas.

Teddle y Reynolds sostienen que las críticas en contra del MEE han sido políticas, metodológicas y teóricas. Tácitamente presentan al MEE como políticamente neutral en la medida que las críticas políticas venían de direcciones muy diferentes. Las críticas metodológicas se presentan principalmente como debates internos del campo y se dice que muchas de ellas se han visto acalladas como resultado de desarrollos metodológicos recientes. Finalmente, concuerdan con las críticas respecto a la falta de bases teóricas; sin embargo, se refieren a los esfuerzos actuales para responder a este problema 'perenne'. En este trabajo, como ya se ha dicho, sólo revisaremos los puntos referentes al discutido positivismo del MEE y su supuesta incapacidad para considerar el contexto de una manera apropiada.

Estos dos autores vindican extensamente que "los investigadores del MEE dan importancia a los factores de contexto" (op. cit.: 58); ellos citan varios estudios donde se han estado considerando explícitamente variables de contexto dentro del MEE desde que se inició este campo, y también mencionan que incluso existen sub-campos de estudio de los factores de contexto en el MEE.

Sin embargo, en vez de reconocer el debate como una lucha recurrente, tal como Thrupp y otros críticos percibirían la discusión sobre el contexto, estos autores prefieren presentar el debate como una prueba de que se ha dado una discusión total en torno al concepto. La evidencia presentada en defensa del MEE deja en claro que sin lugar a dudas el contexto ha sido tomado en cuenta por varios investigadores del MEE. Más aún, ellos también comentan con cierto detalle una cantidad de elementos que se han considerado al realizar 'análisis de contexto' en un trabajo previo dirigido por Teddle y Stringfiels (1993). La calidad del diseño de investigación utilizado en dicho trabajo es notablemente superior a muchos esfuerzos anteriores y recientes en el campo. Aunque los argumentos presentados por Teddle y Reynolds respondieron correctamente a las críticas, lo hicieron sólo hasta cierto punto. Está claro que el tipo de trabajo citado por ellos para confrontar la crítica respecto a la falta de modelos sensibles al contexto en el MEE, no es algo común en el programa; y que los investigadores del MEE interesados en diseñar modelos sensibles al contexto, aún tienen mucho que aprender acerca de los mecanismos subyacentes y constitutivos de lo que se conoce como contexto; y acerca de lo que se puede hacer para erradicar el efecto de contextos desfavorables que interfieren sobre el desempeño escolar.

Es importante mencionar que para autores que asumen perspectivas muy diferentes, incluidos críticos y defensores, la investigación cualitativa es indispensable cuando se piensa seriamente en considerar el contexto para los modelos de eficacia escolar. Es decir, que el MEE se beneficiaría con una mayor cantidad de investigación cualitativa al obtener datos más apropiados para comprender la realidad compleja en la que están sumidas las escuelas y, por consiguiente, útiles para generar teoría en el campo (Lauder *et al.*, 1998; Riddel *et al.*, 1998; Teddlie y Reynolds, 2001; Thrupp, 1999). En todo caso, ambos autores están de acuerdo en que los estudios no podrán aproximarse a la problemática noción de contexto si continúan percibiéndolo como una realidad externa.

Ahora, respecto al supuesto positivismo del MEE, aún cuando Teddlie y Reynolds admiten que *algunos* investigadores del MEE trabajan con el paradigma positivista, ellos se desligan de las tradiciones (post)positivistas, afirman que han asumido una posición pragmática y sostienen que sus investigaciones tienen las siguientes orientaciones:

- Inclusión de métodos tanto cuantitativos como cualitativos para la recolección y análisis de los datos;
- Uso de una lógica tanto deductiva como inductiva dependiendo de la fase del proyecto de investigación;
- Uso de enfoques epistemológicos tanto objetivos como subjetivos dependiendo de los datos con que se trabaje;
- Una axiología en la cual los valores juegan un gran papel en la interpretación de los resultados;
- Una ontología que acepta una realidad externa, sin embargo niega que la verdad pueda ser determinada en forma absoluta y definitiva.

También argumentan que el Pragmatismo es una orientación filosófica válida para el estudio de las escuelas como lo es la Teoría Crítica (enfoque usado por los críticos). Reiteramos, no se puede discutir que existen algunos trabajos que usan orientaciones filosóficas y una metodología que permiten identificar y comprender mejor aquellos factores que incrementan el desempeño escolar, pero lo que se necesita es una discusión más constructiva y propuestas que conduzcan a la consolidación de toda una metodología que haga avanzar el programa hacia el logro de la meta de mejorar la educación.

LA HEURÍSTICA

Hasta aquí se ha presentado un esquema del núcleo del MEE y parte del cinturón protector en relación a algunas de sus limitaciones teóricas y metodológicas referidas a la conceptualización del contexto. En esta sección, el artículo intenta delinear algunas sugerencias acerca de cómo manejar el cinturón protector para fortalecer, cuando sea posible, el núcleo del MEE. La heurística que propone este artículo trata de evitar aquellas contradicciones que adosan limitaciones positivistas al programa, al mismo tiempo que se considera su aplicación en el contexto latinoamericano

En primer lugar, hay que dejar claro que los elementos del núcleo que no deben cambiar son: que las escuelas en tanto organizaciones tienen un efecto sobre los resultados de los alumnos y que los efectos que mejoran el desempeño escolar se pueden obtener sobre la base del MEE en la medida que cuenten con unidades de análisis que permitan a las escuelas reconocer y desarrollar su eficacia interna. Luego, es importante aclarar que nuestros puntos de partida son: i) que la escuela no se encuentra aislada de su contexto; ii) que la educación es fundamental en la perpetuación o restricción de las desigualdades; iii) que los esquemas conductistas de sanciones y premios no pueden ser la base de iniciativas que pretendan mejorar la eficacia de la educación (Lauder *et al.*, 1998); y iv) que aún cuando, por razones de conveniencia, las escuelas *se pueden percibir* como organizaciones anidadas que pueden ser evaluadas de una manera simplista pero práctica, las escuelas *son* sistemas históricos complejos y “la configuración [de este tipo de sistemas] está organizada a través de la inter-definición e interacción de relaciones y conjuntos de relaciones” (González-Casanova, 2004: 99) de todos los actores involucrados.

Los críticos teóricos estarían de acuerdo con Teddlie y Reynolds en cambiar las escuelas, a partir de lo que actualmente son. Pero, ¿en qué sentido deberían cambiar? ¿Quién debería establecer la orientación del cambio? ¿Cómo debería evaluarse la eficacia de aquellas escuelas orientadas hacia mejores sociedades? Estamos de acuerdo en que el cambio escolar es posible dentro de los sistemas socio-políticos existentes en sus condiciones actuales, pero al mismo tiempo aceptamos el planteamiento de los críticos teóricos en cuanto a que la justicia y equidad sociales deben constituir una guía que defina los parámetros del MEE, especialmente en países como los de América Latina, donde la reproducción de las desigualdades no sólo constituye un gran problema de injusticia y violación de los derechos humanos sino también puede constituirse en un problema de paz y seguridad para toda la región.

Como se ha examinado aquí, el enfoque positivista podría resultar un poco estrecho para el MEE. Sus investigadores están luchando continuamente con el concepto de contexto y varias de sus críticas, como las de Thrupp (1999), han señalado que el problema de la mirada positivista es la explicación teórica de la aparente incapacidad del MEE para entregar conceptos plausibles de factores contextuales. La respuesta a las críticas ha sido que cualquiera orientación filosófica es válida para el estudio de las escuelas, y puede ser cierto, pero el problema radica en que ciertas cosas se pueden explicar mejor y de manera más útil por medio de lentes filosóficos diferentes. Por ejemplo, en la noción de contexto, el problema parece residir en los remanentes de la noción de que la naturaleza de las cosas es una realidad externa. El problema de dar al contexto esta postura ontológica es el argumento principal con que este artículo restringe la línea central del MEE. La escuela y el contexto están intrínsecamente relacionados. Para desarrollar este punto, se seguirán tres líneas: i) el problema de reificar los conceptos; ii) el problema de la agencia de los actores, y iii) el problema de dar a las comunidades escolares el poder de definir y evaluar sus factores contextuales y mantener unidades de análisis generalizables.

El problema de reificar los conceptos. “La idea de ‘reificar’ se refiere al proceso mental mediante el cual algo se hace fijo, o se transforma en cosa, cuando en realidad es el resultado de un tipo particular de relación social” (How, 2003: 63). Esto es lo que ocurre con la noción de contexto. Una manera muy común de reificar es considerar dos conceptos abstractos y establecer dicotomías entre ellos. En este caso, tanto escuela como contexto son entidades conceptuales y se hace mención a la inter-definición, interacción de relaciones y los conjuntos de relaciones que conforman dichas entidades conceptuales. Si existiera una causa original, ello no sería relevante en los sistemas complejos donde, al verse afectado un aspecto, de alguna manera se verá afectado el sistema completo (Byrne, 1998). Los actores que constituyen la escuela, y la escuela misma, tienen inter-definiciones e interacciones con los actores que dan forma a lo que se denomina contexto. Este es un concepto usado para dar sentido y mantener bajo control algunos aspectos de la realidad.

Tanto las escuelas como los contextos son sistemas complejos en interacción y es posible mejorar el desempeño de uno de los sistemas (la escuela) que afecta y se ve afectado por otro sistema (el contexto). Estos sistemas se diferencian con fines epistemológicos. Realmente no son una dicotomía ya que son entidades conceptuales. Deleuze y Guattari (1972) emplearon la *alegoría del rizoma* para explicar un modo de organización ‘subterránea’ que antecede a la entidad conceptual evitando simplificaciones binarias. Un buen ejemplo para tener una imagen de un rizoma es observar las raíces del pasto.

Es imposible saber qué raíz corresponde a qué pasto, pero cada pasto tiene raíces y todas están interconectadas. Según Deleuze y Guattari, aquellas redes multidimensionales yacen bajo la superficie de todas las entidades conceptuales; así, la escuela y su contexto compartirían de manera *rizomática* muchos factores, entre ellos la reproducción de las desigualdades. Este punto de vista podría esencialmente estar de acuerdo con diferentes enfoques para explorar la reproducción de las desigualdades en la educación, como los de Bourdieu, Ball, etc.

Lo que parece crucial es la confianza que los autores del MEE puedan tener en la agencia de los actores. ¿Es el contexto algo fijo y fuera del alcance de los actores? ¿O es algo que puede ser alcanzado por las personas que constituyen lo que llamamos escuelas? El principal elemento del núcleo del MEE es que las escuelas sí importan. Los investigadores en educación, actores, gestores de políticas y en general cualquiera interesado en la educación, no pueden esperar que se produzca la transformación de todo el mundo social, o una discusión de las prioridades de reconocimiento o redistribución de otros contextos. Los investigadores y las comunidades escolares tienen agencia, capacidad de gestión. Todos debemos trabajar en ella ahora, con los sistemas socio-políticos existentes. Todos debemos reconocer que nosotros, como parte del contexto, no somos totalmente independientes de las escuelas. Una cosa que podemos hacer es trabajar al interior de las escuelas para proyectar transformaciones contextuales. La escuela es parte del contexto y también lo son los miembros dentro de la escuela. La buena noticia es que esta agencia se puede iniciar en cualquier punto y las comunidades escolares parecen ser un buen agente para hacerlo.

¿Cuán bueno puede llegar a ser? ¿Cuán eficaz? Utilizando este argumento, el trabajo puede realizarse asumiendo que la naturaleza de la escuela está siempre en gestación, y no se relaciona con el contexto como una realidad externa sino como un artefacto humano que potencialmente puede reproducir y transformar la realidad al transformarse a sí mismo.

Pero como Deleuze y Guattari lo advirtieron, las determinaciones de las entidades conceptuales –tales como escuela, contexto y eficacia– están codificadas por el poder porque, entre otras explicaciones, aquellos que son poderosos se sienten con la legitimidad para construir identidades e interpretar los deseos de aquellos sobre quienes ejercen hegemonía. Por tanto, si los investigadores usan enfoques interpretativos, podrían estar reproduciendo aquellas dinámicas que supuestamente están tratando de evitar. Esto conduce al segundo problema, el problema de la agencia de los actores.

El problema de la agencia de los actores (fortaleciendo a los actores). Es fundamental destacar que la construcción de la identidad es un proceso que siempre se produce en relación a otros, y que se pueden vincular estereotipos a los procesos de reproducción de las desigualdades (Barrón-Pastor, 2007). Homi Bhabha puso sobre aviso respecto a que “un rasgo importante del discurso colonial es su dependencia del concepto de ‘fijación’ en la construcción ideológica de la otredad” (1994: 66). Esta ‘fijación’ es básicamente un estereotipo, la construcción de identidad no por el otro sino referida a cómo los discursos dominantes construyen aquellas supuestas identidades, donde el ‘nosotros’ generalmente tiene connotaciones positivas y el ‘otros’ se asocia frecuentemente con valores negativos.

Es posible caer en estos estereotipos si al definir a los actores en las escuelas no recurrimos a los mismos actores para identificarlos y referirnos a ellos. La legitimación de los procesos pasa por la fijación de identidades a través de la construcción ideológica de la otredad (Bhabha, 1994). Las interacciones reforzarían las desigualdades si los ‘expertos’ construyen el problema, debaten sobre él y determinan un diagnóstico y una solución sin considerar a aquellos que están siendo afectados por aquellas dinámicas. En un trabajo anterior, uno de nosotros concluyó que la ‘problematización’ de los ‘otros’ podría ser una ‘fase superior de estereotipos’ en formas muy complejas (Barrón-Pastor, 2006). Es necesario examinar por medio de trabajos de investigación si el quiebre de los estereotipos se puede lograr profundizando la interacción (Barrón-Pastor, 2007), y si esta interacción puede ser un diálogo o no en caso de que la acción comunicativa esté sometida a una racionalidad dominante (Irigaray, 2002).

Así, las culturas dominantes establecen diagnósticos sobre cómo deberían ser las escuelas y cuán importante es el contexto de acuerdo con sus propias referencias culturales. Pero éstas podrían no aplicarse a otras culturas. En esta línea, debido a que el MEE establece los términos de eficacia de las escuelas, este programa de investigación está siendo atacado ya que se sostiene que los problemas y contextos están definidos por un poder dominante que declara neutralidad para poder continuar reproduciendo aquellas dinámicas (Thrupp, 1999). Deleuze y Guattari (1972) explican una dinámica de creación de estereotipos con el argumento Anti-Edipo; en breve, este argumento explica que no es el niño psicótico quien quiere reemplazar al padre sino el padre paranoico quien ve en el niño a un rival. El padre (el dominante) es quien define el contexto social, no el niño (el dominado).

Para América Latina es posible proponer este trastoque teórico. América Latina no pretende sustituir los sistemas educacionales desarrollados

paranoicamente que reproducen aquellos modelos en que ellos siempre están en la cima; pretendería coexistir de una manera diferente, de acuerdo con su contexto y sus actores. Sería muy probable que la mayoría de los actores latinoamericanos esté de acuerdo en que evitar la reproducción de las desigualdades es una prioridad, y que una necesidad crucial de las escuelas es desarrollar herramientas para hacerlo de la manera más eficaz posible. Parece ser que si enfocamos la noción de contexto como una realidad externa a las escuelas, al mismo tiempo podríamos estar reproduciendo las dinámicas que refuerzan las desigualdades en vez de usar las escuelas como medios de prevención de dichas dinámicas no deseadas.

De manera similar, los actores no les van a quitar el trabajo a los investigadores. Podríamos asegurar que los actores quieren escuelas más eficaces para solucionar aquellos problemas que interpretan como afectando sus contextos específicos. Los investigadores quieren evitar la interpretación y “los profesores [no sólo los profesores, sino todos los actores] son perfectamente capaces de generar sus teorías personales al estudiar sistemáticamente sus prácticas” (Whitehead y McNiff, 2006: 21). ¿Pero cómo vamos a comparar sistemáticamente dichos contextos diferentes? Esto nos lleva al tercer problema mencionado anteriormente, el problema de dar a las comunidades escolares el poder para definir y evaluar sus factores contextuales y mantener unidades de análisis generalizables.

El problema de dar a las comunidades el poder de definir y evaluar sus factores contextuales y de mantener unidades de análisis generalizables (el MEE desde la perspectiva de los actores). Para continuar con la argumentación de este artículo, hay que señalar que es importante recordar que las desigualdades son reproducidas por dinámicas de poder complejas (González-Casanova, 2004) y que para evitar los estereotipos es necesario permitir a los actores que se definan ellos mismos puesto que son quienes están más familiarizados con las prácticas educativas. Smith (1998) sugiere que los actores deberían establecer las metas y los cambios que se deben perseguir en las escuelas de acuerdo con algunos programas educacionales (y podemos agregar que estos programas también podrían ser evaluados). En la misma línea, Luyten *et al.* (2005) sugirieron incluir sistemas de retroalimentación de desempeño escolar con el fin de proveer a las escuelas de una retroalimentación sistemática de su desempeño en comparación con otras escuelas. Además, la organización Grupo Académico *Children as Decision Makers*³ (los niños y su participación en la toma de decisiones) actualmente intenta estudiar cómo los niños y estudiantes pueden participar activamente en la toma de decisiones en las escuelas.

¿Pero cómo vamos a reconocer la agencia de los actores si los programas de investigación los excluyen de los procesos de establecimiento de metas, logros y evaluación? Si el MEE quiere formar parte del debate y de los esfuerzos para luchar contra la reproducción de las desigualdades, parece que tiene que promover la participación y disminuir la exclusión de todos los actores dentro de las escuelas. Al promover la participación de todos, podemos obtener parámetros para ver por lo menos si las escuelas muestran eficacia en la promoción de agencia, que es ampliamente considerado como un elemento de libertad; o para seguir a algunos autores como Michele Scweinsfurth (2007), que han superado algunas dificultades al comparar la educación para el ciudadano global en contextos muy diferentes; o como Rao y Robinson-Pant (2006) que han devuelto totalmente la voz a los actores cuando abordan perspectivas interculturales.

¿Es posible diseñar modelos de eficacia escolar tomando en cuenta a todos los actores? Pensamos que sí lo es. El gran desafío debe enfrentarse por medio de un enfoque de modelo mixto, ya que los enfoques cualitativo y cuantitativo tienen que complementarse con el propósito de obtener los resultados deseados. Por una parte, la investigación cualitativa puede contribuir a una comprensión más profunda de muchas de las variables relacionadas con la eficacia escolar (especialmente aquellas referidas a los denominados factores contextuales) y de los mecanismos que la causan y que son subyacentes a ella (como las dinámicas de poder). Por la otra, los modelos cuantitativos fácilmente se reproducen a gran escala y son esenciales para establecer unidades de análisis comparables. Como primer paso se debe reconocer, en lo que están de acuerdo los críticos y defensores del MEE, que el MEE necesita fortalecer sus herramientas cualitativas con el fin de contar con mejores unidades de análisis que permitan a las escuelas definir parámetros de eficiencia y que producirían información más adecuada para la construcción de las bases teóricas del programa. La Investigación Acción podría ser una herramienta útil para involucrar a actores en el proceso de investigación. A partir de las categorías de esas investigaciones podríamos establecer algunas unidades de análisis y ver, desde la perspectiva de los actores, cómo las desigualdades y los contextos están siendo afectados por la acción de las escuelas.

La Investigación Acción es una técnica basada en la comunidad que permite que todos los participantes desarrollen su capacidad, “reconoce las limitaciones del conocimiento y la comprensión del investigador ‘experto’, y toma en cuenta la experiencia y comprensión de aquellos que están involucrados de lleno en el asunto que se explora –los interesados o grupos de interés” (Stringer, 2007: 235). En su vasta producción, Jack Whitehead ha demostrado que los actores pueden investigar su propia práctica, producir sus propias explicaciones

que pueden ser verificadas constantemente por las respuestas críticas de otros, y lograr validez al “mostrar la autenticidad de la evidencia base, al explicar los estándares de juicio utilizados, y demostrar la racionalidad de lo que afirman (Whitehead y McNiff, 2006: 98).

Sin embargo, algunos autores del MEE podrían sostener que al dar a los actores el poder para definir factores contextuales y evaluar sus cambios, el resultado sería el uso de variables tan diferentes que sería imposible analizarlas o compararlas. Pero la producción de datos cualitativos es una forma común de crear categorías para nuevas investigaciones cuantitativas (Bryman, 2004), y, siguiendo a Habermas (1987), los actores pueden estar conscientes desde el comienzo de la necesidad de lograr algunos acuerdos para conseguir comprensiones inter-subjetivas con el fin de compartir algunas unidades de análisis y discutir aquellos factores que resulte difícil o polémico categorizar en las unidades de análisis acordadas.

Confiar en la agencia y los intereses de los actores, y compartir la responsabilidad en establecer la validez de las variables y su potencial correspondencia con las unidades de análisis, podría dar al MEE nuevos bríos e insertar al programa en los debates actuales acerca de la reducción de las desigualdades y la pobreza por medio de la educación. El enfoque de las capacidades de Sen, el florecimiento humano de Nussbaum, o las perspectivas latinoamericanas tales como la mirada ampliada y crítica de Boltvinik, o las complejas dimensiones de igualdad de Ottone, o muchos otros enfoques, podrían dar algunas señales de las diferentes perspectivas que beneficiarían la eficacia escolar si el MEE participara en un potencial debate acerca de las escuelas eficaces para promover la igualdad.

Además, el trabajo de crear unidades de análisis preliminares no significa empezar de cero. En México, por ejemplo, existen algunos esfuerzos recientes para vincular la eficacia de la educación con aquellas políticas centradas en la reducción de la pobreza (Flores-Crespo y De la Torre, 2007). Como lo han demostrado estudios anteriores, las actuales políticas para luchar contra la pobreza no han producido resultados positivos en los logros académicos aún cuando sean un buen instrumento para aumentar los niveles de matrícula y asistencia escolar (Muñoz-Izquierdo y Villarreal, 2005; Sandoval-Hernández, 2007; Sandoval-Hernández y Muñoz-Izquierdo, 2004).

Ahora, es muy importante reconocer las limitaciones del MEE relacionadas con las desigualdades sociales. A pesar de que sea indiscutible que las escuelas juegan un papel muy importante en disminuir o reforzar las desigualdades, es cierto que en general las escuelas o los sistemas educacionales no pueden

ser las únicas unidades responsables de la desigualdad social. Tiene que quedar claro que según la definición y las metas del MEE, se puede responsabilizar a las escuelas por el logro de igualdad en la distribución de oportunidades para conseguir resultados escolares iguales entre diferentes grupos de estudiantes. Es altamente probable que al lograr este objetivo se contribuya a la disminución de la desigualdad social; pero este problema está fuera del alcance del MEE.

La igualdad en la educación tiene por lo menos cuatro dimensiones: i) Igualdad de acceso y retención, que se refiere a la noción de que todo niño tenga acceso a la educación y que a ningún niño que desee mantenerse en el sistema educacional se le impida hacerlo, por ejemplo, debido a desventajas económicas. ii) Igualdad de ambiente de aprendizaje, que considera la idea de que todos los individuos gocen de condiciones de aprendizaje equivalentes (por ejemplo, ausencia de sesgo de género en el curriculum). iii) Igualdad de logros escolares, referida a que todos los alumnos dominen habilidades o adquieran conocimientos diseñados como metas del sistema educacional en el cual su éxito educacional no dependa de la posición social, económica y cultural de sus familias. iv) Igualdad en el uso de los resultados de la educación, que es la etapa más alta y se refiere a que una vez que los alumnos han dejado el sistema educacional, los individuos o grupos de individuos tengan las mismas oportunidades de usar, en el empleo y en ampliar su vida comunitaria, el conocimiento y habilidades adquiridos.

Como sabemos y como está definido en el programa por los investigadores, el MEE se ubica en la tercera de las dimensiones de igualdad descritas anteriormente. Es indudable que la igualdad es un elemento básico del concepto de eficacia escolar. Una escuela que es eficaz de manera diferenciada (en el sentido de que es 'mejor' para algunos alumnos que para otros) no es una escuela eficaz sino discriminatoria. Es simple, no puede haber eficacia sin igualdad (Murillo, 2003). Sin embargo, lo importante es enfocarse en aquellos aspectos de la igualdad en que el MEE puede contribuir de manera realista, principalmente la igualdad en los resultados escolares.

CONCLUSIONES

Del análisis de los argumentos presentados en este artículo se puede inferir que:

- i) Existen por lo menos tres posturas respecto al debate sobre el MEE. Por razones prácticas las llamaremos la Línea Central, cuyos supuestos básicos se resumen en la sección sobre el *núcleo*; el enfoque Crítico representado

por los críticos del MEE cuyos argumentos se encuentran en las secciones referidas a las *críticas*, y el enfoque Pragmático representado por los investigadores que trabajan en los programas del MEE y cuyos argumentos se presentan en la sección *cinturón protector*.

- ii) Según los criterios para evaluar los programas de investigación contenidos en el marco desarrollado por Lakatos (por ejemplo, la capacidad para mantener la coherencia entre el núcleo y el cinturón protector y para eventualmente conducir a explicaciones innovadoras), el programa MEE no puede ser considerado progresista. Por tanto, se requiere un movimiento en pro de un nuevo programa de investigación con el fin de abordar los principales objetivos establecidos originalmente para el MEE.
- iii) Las alternativas actuales son las que ofrecen los enfoques Pragmático y Crítico Realista.

El debate está muy lejos de su término y, como lo admiten Teddlie y Reynolds, no se sabe qué valor tendría continuar con el diálogo. Sin embargo, a lo largo del artículo declaramos nuestro acuerdo y desacuerdo con diferentes puntos planteados por cada uno de estos enfoques y también llamamos la atención respecto a tres problemas que deben ser abordados con el fin de lograr producir un nuevo programa de investigación más adecuado para el contexto de América Latina.

En el presente artículo se pone énfasis en la necesidad de evitar la reificación, y se propone adoptar la clarificación de la realidad de Deleuze y Guattari que recurre a la imagen de un rizoma para explicar aquellos aspectos de la realidad que son distinguibles pero están relacionados de manera compleja, entre sí y con las relaciones de poder implicadas. Al utilizar este enfoque, la naturaleza de la escuela está siempre en estado de gestación, y el contexto no se estudia como una realidad externa sino como un artefacto humano que potencialmente puede reproducir y transformar la realidad al transformarse a sí mismo.

El principal argumento que se presenta es que el MEE está esencialmente comprometido con la igualdad pero es necesario fortalecer la participación de los actores para evitar la interpretación y reproducción de dinámicas de desigualdad al aplicar el programa. Puesto que los actores son verdaderos expertos, ellos pueden examinar su propia práctica, producir sus propias explicaciones, analizar sus propios argumentos y ser considerados seriamente en la definición de la eficacia escolar. Por tanto, la propuesta aquí presentada es analizar y aplicar el MEE desde la perspectiva de los actores.

Creemos firmemente que nosotros, como actores en el sistema educacional, no podemos esperar que concluya el debate y luego tratar de importar y adaptar el programa de investigación ganador al contexto latinoamericano. Si queremos avanzar en el mejoramiento de nuestras escuelas y sistemas educacionales, debemos participar en el debate y, al mismo tiempo, generar herramientas teórico-conceptuales desde nuestra propia perspectiva y de acuerdo con nuestros intereses y prioridades, y continuar trabajando con el fin de producir una sólida base para establecer un nuevo programa de investigación que se adecue mejor a la realidad social de América Latina.

NOTAS

- 1 Los autores agradecen los comentarios que Hugo Lauder y Kasia Kawalec hicieron a este trabajo; también damos las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT (México) por los recursos financieros que hicieron posible la realización de esta contribución.
- 2 El término reconstrucción racional fue acuñado por Lakatos (1970) y se refiere a la reconstrucción de aquello a lo que han estado dedicados lógicamente e históricamente los investigadores, independientemente de su propio pensamiento, es decir, que no está necesariamente relacionado con los intereses personales de los investigadores ni con sus creencias (Lauder *et al.*, op. cit.).
- 3 Para mayor información ver <http://www.childrenasdecisionmakers.org/>



Sección II
HABLANDO DE...



APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LA EDUCACIÓN Y A LA FORMACIÓN DOCENTE*

CONTRIBUTION OF RESEARCH TO EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Mario Leyton Soto
Especialista en curriculum
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Avda. José Pedro Alessandri 540, Ñuñoa
marioleyton@umce.cl

Recibido: 18 de noviembre, 2008. Aceptado: 28 de noviembre, 2009

Resumen: Se presenta aquí una síntesis del pensamiento del profesor Benjamin Bloom así como de la Doctora Marilyn Cochran en torno al rol de la investigación educacional a través de 25 años y al estado del arte en el área, la formación del educador, además de la importancia de contar con estudios que proporcionen evidencia sólida que fundamente las respuestas a problemas y a decisiones que se tomen en el campo educacional.

Palabras clave: investigación educacional, transcurso histórico, estado del arte, formación docente.

Abstract: Professor Benjamin Bloom's and Dr. Marilyn Cochran's position is synthesized with respect to the role of educational research throughout 25 years, the state of art in the area, as well as teacher's training and the importance of having scientific studies in educational problems to contribute with solid evidence as a basis of any decision and/or action in the field.

Keywords: educational research, historical development, state of art, teacher training.

INTRODUCCIÓN

El rol que ha tenido la investigación en la educación y particularmente en la formación docente se presenta aquí a través de la mirada de dos autoridades en la materia: el profesor Benjamín Bloom (profesor emérito de la Universidad

* Sistematización sobre el pensamiento de dos distinguidos especialistas en educación presentada por el autor en el XV Coloquio de Investigadores en Educación, CPEIP-MINEDUC y Universidades, 28 de Abril de 2006.

de Chicago) con su obra *Inocencia en Educación* (1972) y la Dra. Marilyn Cochran-Smith (Presidenta de AERA) y su discurso sobre “La nueva formación de profesores: ¿para mejor o para peor?” publicado en la revista *Educational Researcher* (2005). (The New Teacher Education: For Better or For Worse?, 34(7): 3-17).

El primero hace referencia a la educación a través de 25 años de investigación y la segunda al estado del arte, la formación docente y la importancia de contar con evidencia científica, fruto de estudios serios y sólidos, al realizar cambios e innovaciones en el área educacional.

LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE 25 AÑOS DE INVESTIGACIÓN

En la obra mencionada, el Profesor Bloom presentó un análisis de la Educación a la luz de 25 años de Investigación. Leerlo hoy, después de 34 años nos conmueve, al pensar en su pertinencia actual y en el valor de su recomendación central de no ser “inocentes en educación”, al decir que las acciones y los cambios en educación, estén fundamentados en investigaciones que apunten a establecer las relaciones causales que existan entre el sujeto y los estímulos externos del medio. Mensaje que no puede pasar desapercibido en eventos de esta naturaleza.

Específicamente, sus aportes en este análisis, se refieren a la metodología de la investigación educativa y a los nudos o temas críticos de la educación en los cuales se ha pecado de “inocencia”.

En relación a ello, indica que muchos de los errores cometidos en educación se deben a que se ha usado la asociación y la correlación en vez de buscar los vínculos causales entre los fenómenos, es decir, entre la enfermedad y su causa. Expresa que esto es muy grave en educación, porque el daño de ciertas prácticas sólo es posible captarlo u observarlo cuando, en la mayoría de las veces, es demasiado tarde. Actualmente seguimos trabajando “inocentemente” con falacias, haciendo graves daños a los educandos en el mundo entero.

Entre las falacias o “inocencias” más significativas el profesor Bloom destacó:

1. Las diferencias individuales y el aprendizaje

Bloom indica que durante años los educadores se acostumbraron a pensar que el rendimiento escolar se debía fundamentalmente a las diferencias de capacidad entre un alumno y otro, y se esperaba como algo natural, que sólo

un grupo pequeño de algunos lograra el máximo de rendimiento y el resto niveles muy inferiores. Sin embargo, las investigaciones de entonces, indicaron que *todos los alumnos de una clase podían aprender igualmente bien si las condiciones eran las apropiadas*. Incluso se agregaba que no hay alumnos lentos; por cuanto todos pueden llegar a alcanzar igualmente bien la consecución de los objetivos de una unidad de aprendizaje utilizando el mismo lapso de tiempo. Reconoce que al inicio existen diferencias y, a veces grandes; pero que si al alumno se le da el tiempo y el apoyo suficiente para superar las dificultades y dominar los prerrequisitos básicos éste logrará llegar al nivel de aprendizaje de los alumnos rápidos, oportunamente. Naturalmente que la evaluación formativa juega en este caso un rol fundamental para identificar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

2. El rendimiento escolar y sus efectos en la personalidad

En relación con este tema, el Prof. Bloom plantea que desde siempre, los educadores han sabido del efecto que tienen las calificaciones obtenidas por los alumnos en su motivación hacia el estudio y sus actitudes frente a la escuela, pero poco se han detenido a pensar en el efecto que tienen ciertas calificaciones sobre la personalidad de los educandos y en la visión que se forman de sí mismos y de su persona.

Al respecto señala que investigaciones han indicado que el éxito o el fracaso repetido sistemáticamente por un período prolongado, afecta positiva o negativamente el desarrollo de la personalidad. Cuando, alrededor del mundo, el fracaso escolar es muy alto en las escuelas, debemos meditar en lo que está sucediendo en las nuestras y evitar que se conviertan en semilleros de fracasados en la vida y de por vida.

3. Profesor versus enseñanza

Durante muchos años se pensó, sin dudar, que las características del profesor como persona eran fundamentales para el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, en este estudio de “25 años de investigación” de Bloom, se muestra que muy poco o nada tiene que ver la figura del profesor, sino que es la manera como éste interactúa con sus alumnos lo que determina, en última instancia, lo que el alumno aprende y los sentimientos que desarrolla con respecto al aprendizaje y a sí mismo.

Consecuencia de esto: se plantea un nuevo rol para el profesor, los alumnos, el currículum, la administración, la evaluación, e incluso la construcción de las escuelas y la formación y el perfeccionamiento de los profesores.

4. Qué objetivos son aprendibles

Otro de los aspectos que destacó Bloom fue que la enseñanza que se ofrece en las salas de clases no se ha actualizado en relación a lo que se sabe del proceso de enseñanza-aprendizaje, requerido para lograr gran parte de los objetivos educacionales, ya que éstos van mucho más allá del simple conocimiento o memorización de hechos, conceptos, intereses y actitudes simples. Esto se debe, en gran medida, a que los profesores mantienen su *inocencia* respecto de los vínculos existentes entre objetivos educacionales y el proceso de enseñanza aprendizaje, y particularmente en relación a objetivos más complejos, tanto cognitivos como afectivos. Es necesario hacer nuevas investigaciones e innovaciones para profundizar nuestra comprensión del proceso orientándolo hacia la nueva concepción que tenemos de los objetivos educacionales, porque no podemos seguir enfatizando la memorización de información irrelevante, pero sí aquella que contribuya a la construcción de saberes y comportamientos significativos. Aunque queramos lograr objetivos más complejos en educación, somos, no obstante, un poco inocentes, en cuanto a la forma de hacerlo.

5. Curriculum latente y curriculum manifiesto o formal

Bloom señaló que, tradicionalmente, hemos estado acostumbrados a hablar del Curriculum Escolar en términos de los contenidos disciplinarios. Los programas de estudio y los textos escolares no hacen otra cosa que enfatizarlo. Llamamos Curriculum Formal o Manifiesto aquel que en su contexto se definen los objetivos de aprendizaje. No obstante, en la escuela misma y fuera de ella, existen potentes objetivos formativos que tienen un gran efecto en la formación de los educandos en aspectos que no es posible obtener a través de los contenidos de las disciplinas de estudio. A esto le llamamos Curriculum Latente.

Los educadores, decía Bloom, hemos sido inocentes al fracasar en la utilización pedagógica y formativa del curriculum latente, por desconocer fundamentalmente su naturaleza, sus métodos y técnicas. Ello impide, además, que exista una convergencia complementaria de refuerzo mutuo entre los objetivos formales y los latentes o informales. Al contrario, la inocencia existente al respecto contribuye a eliminar o disminuir los efectos positivos de ambos en el aprendizaje.

6. El rol de los tests

Este es un tema que Bloom enfatizó en forma muy especial por cuanto la evaluación por medio de tests ha tenido una profunda influencia en la toma de decisiones sobre muchos aspectos del sistema educacional y, en efecto, en nuestra inocencia hemos permitido que la evaluación por medio de tests domine a la educación y sirva como la principal y única base para tomar las más importantes decisiones sobre alumnos, profesores y muy recientemente sobre el curriculum, incluyendo los programas de estudio. Sólo recientemente, los educadores hemos empezado a investigar más sobre esta tecnología educacional, y a preguntarnos en qué forma la evaluación y sus instrumentos pueden servir a la educación en vez de *dominarla*: es decir, poniendo más énfasis en el proceso que en el producto; en lo cualitativo y formativo, en vez de en lo meramente cuantitativo, perdiendo de esta forma la inocencia en uno de los aspectos más críticos de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este llamado a perder la inocencia sobre este tema en nuestro país es hoy día una materia que debe ser analizada por la sociedad en general, dada la influencia que este tipo de instrumentos está tomando en el sistema educacional.

7. La educación como parte integral del sistema social

Tradicionalmente se han hecho sinónimos los términos educación y escuela. La inferencia ha sido clara: la educación sólo la imparte la escuela, pero, los educadores sabemos que gran parte de lo que se aprende se logra fuera de la escuela. La investigación además cuestionaba en el pasado muchas de las formas en que se había relacionado el sistema educacional con los otros sistemas sociales. En este sentido, se hacía indispensable que perdiéramos la inocencia, buscando formas más adecuadas para hacer converger los objetivos de las escuelas con: el hogar, el grupo de amigos, el sistema económico, los medios de comunicación de masas, la religión, y de otros tantos subsistemas que conviven con la escuela. Serían necesarias más investigaciones que permitan saber más sobre cómo lograr tal convergencia, lo que es indispensable para reforzar los objetivos escolares y el desarrollo integral de los educandos.

Cabe destacar el mensaje del profesor Bloom al término de su conferencia, dirigido a los especialistas en educación y a los educadores, todos, a vencer la *inocencia*, que se resiste a morir con facilidad y para ello será necesario seguir investigando para llegar a comprender la complejidad del proceso educativo y la formación de sus docentes. Escuchémosle:

“El progreso logrado en la comprensión del proceso educativo y los fenómenos relacionados, no siempre se ha reflejado en nuestras prácticas educacionales. Estoy convencido que muy poco se hará en este sentido, mientras los especialistas en educación, los ejecutivos de los Ministerios de Educación y los profesores, no comprendan el significado y las consecuencias de estos nuevos avances educacionales. He sugerido que esta nueva visión y comprensión del proceso educativo las consideremos como la pérdida de la “inocencia” en relación con la interacción de los fenómenos educacionales. Esta manera de presentar el problema indica que el peso de la responsabilidad respecto a acciones y prácticas adecuadas recae en los especialistas en educación, siempre que las nuevas ideas se comuniquen adecuadamente y oportunamente. Sin embargo, una larga experiencia en educación ha dejado en mí la impresión de que a la “inocencia” no se renuncia con facilidad, y que por lo tanto, las nuevas responsabilidades se evitan durante el mayor tiempo posible”. (Transcripción de la Conferencia).

LA NUEVA FORMACIÓN DE PROFESORES. ¿PARA MEJOR O PARA PEOR?

Este artículo de la Dra. Cochran-Smith, publicado en *Educational Researcher*, 2005, se basa en su informe anual como Presidenta de la American Educational Research Association (AERA). Su relevancia y actualidad aportan elementos válidos para un análisis de temas (34 años después que el profesor Bloom presentó *Inocencia en Educación*) en los que aún hoy los educadores mantenemos *inocencia* o casi, podríamos decir, *culpabilidad*, aunque reconociendo los avances logrados en algunos aspectos como los del CEPEIP y universidades chilenas en el desarrollo de la investigación educativa y al mantener vivos los Encuentros de Investigadores en Educación durante 40 años.

Aunque el artículo se refiere fundamentalmente a la Formación Docente, los temas que trata afectan a la educación en general, que ha sido impactada por la globalización, la modernidad y las políticas económicas, tanto en Estado Unidos como en muchos otros países, incluyendo Chile. En este contexto, el artículo se refiere a tres grandes temas o *inocencias* que hoy día es necesario investigar más en nuestro país:

1. La formación docente como problema de políticas.
2. La formación docente basada en evidencias e investigaciones, y
3. La formación docente dominada por resultados.

Me referiré brevemente a cada una de ellas partiendo de la base que la autora fundamenta el análisis de la formación docente a partir de un marco teórico multidisciplinario, y asume que la formación docente además de funcionar en la interacción de la investigación, la política y la práctica, debe comprenderse como una práctica social, ideológica, retórica y política.

1. La formación docente como un problema de políticas y un problema político

Cuarenta años después que Bloom hiciera un llamado vehemente en relación al cuidado que se debía tener con el uso excesivo de los test, hasta llegar a “dominar” a la educación, la Dra. Cochran-Smith señala que la “inocencia” en la formación docente se plantea al aceptar una mirada estrecha y súper racional de la educación, orientada exclusivamente a resultados en tests o pruebas objetivas. En dicha política está implícito el reconocimiento de que el *profesor sí cuenta*; pero como un instructor para que sus alumnos pasen pruebas. Es distinto el enfoque en que el profesor facilita los procesos de aprendizaje de todos sus alumnos, lo cual no implica eludir la responsabilidad social y política de velar para que las *condiciones apropiadas* de las que nos hablaba Bloom, se cumplan. Estas responsabilidades parten de políticas que focalizan el proceso de aprendizaje en los insumos y los procesos y no sólo en los resultados. La investigación tiene un papel importante que jugar, con estudios que den lugar a políticas y prácticas que aseguren que todos los niños tengan iguales condiciones de aprendizaje, y buenos profesores que se hagan responsables de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Lo anterior significa reconocer que tanto la formación docente como la educación, involucran valores, principios, estrategias, contenidos, metodologías y procedimientos de evaluación, que implican una mirada sistémica e integral del fenómeno educativo lo cual debe ser consensuado libre y democráticamente.

Por ello, para terminar con nuestra inocencia, se deben acoger los aspectos políticos de las políticas educacionales como el ingrediente insustituible de las instituciones sociales en las sociedades humanas. Esto significa - dice la autora-, “comprender la política no como una elección puramente racional basada en la conveniencia sino como una lucha sobre ideas, ideales, valores y objetivos en competencia, y valores e ideas acerca de lo que constituye el interés público y privado” (p. 15).

El mercado en la formación docente

Una de las fuerzas que mayor dinamismo está tomando en Estados Unidos en la definición de políticas de formación docente es *el mercado*, y sabemos que su principio central se fundamenta en el hecho de que la libre competencia es la mejor forma para lograr una educación y una formación de profesores de calidad. Para tal efecto, se han dictado normas y reglas de acreditación; por un lado, premios y castigos, y por otro, se están dejando abiertas las puertas para que emerjan vías alternativas de formación de profesores. Hasta ahora, las experiencias que se conocen indican que estas instituciones trabajan para formar profesores que sepan lograr en sus alumnos buenos resultados en pruebas, tests y que su motivación natural es económica.

2. La formación de profesores basada en investigación y evidencias

La inocencia con respecto a la formación docente basada en *evidencias*, radica en considerar estas evidencias con un criterio muy restringido y como si fueran un decreto supremo, coherente con el movimiento hacia los estándares medidos en resultados cuantificables en pruebas.

Sin embargo, lo importante es considerar una visión más amplia de evidencia y obtener *buenas evidencias*. Ello implica reconocer que la política de las evidencias representa un tremendo desafío a la investigación, por cuanto en la medida que reunamos más y más evidencias sobre formación docente y sobre la educación en general, no podemos dejar de interrogarnos: ¿Evidencias de qué? ¿Con qué propósitos? ¿Reunidas por quién? ¿Bajo qué circunstancias? ¿Y para servir los intereses de quién?

3. La formación docente dominada por resultados

La inocencia en esta materia se manifiesta con ribetes de gravedad, si consideramos la advertencia que Bloom nos hiciera al plantearnos que en nuestra inocencia, hemos permitido que la evaluación por medio de tests domine a la educación y sirva como la principal, y a veces única, base para tomar las decisiones más importantes sobre alumnos, profesores y muy recientemente sobre el curriculum.

Hoy día, afirma la Dra. Cochran-Smith, en la formación docente, desafortunadamente, se ha hecho realidad lo que podría estar muy cercano a caer en lo que se puede llamar *la trampa de los resultados*, lo que sería igual a pruebas solamente. Ello se debería a la política generalizada por el gobierno federal de los Estados Unidos de *responsabilidad por resultados*.

Lo anterior significa que es cuestionable la teoría de evaluar los Programas de Formación de Profesores considerando el impacto anual de sus graduados según los resultados obtenidos por sus alumnos en pruebas objetivas anuales (tests). Igualmente cuestionable es que con ello se lograría producir cambios, y que en última instancia, se solucionaría el problema de la calidad de la enseñanza, lo cual se reforzaría con la información pública que se haga de esas evaluaciones. Los colegios con los mejores puntajes, además de la publicidad, recibirían, entre otros, premios especiales como becas y un mejor financiamiento. Lo contrario sucedería con las escuelas de bajos puntajes en las pruebas anuales nacionales.

La inocencia sobre los resultados se supera al considerar los resultados como aprendizajes complejos, significativos y relevantes. Ello implica aportes de una amplia gama de investigadores y de enfoques curriculares integradores y sistémicos. En este contexto, el objetivo de la formación docente y de la educación es preparar profesores que *crean en y sepan cómo* ofrecer desafiantes oportunidades para todos los alumnos, y de esta manera, que éstos puedan estar preparados para participar en una sociedad democrática.



DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIO SOCIAL*

EDUCATIONAL CHALLENGES IN TIMES OF SOCIAL CHANGES

Emma Salas Neumann
Especialista en Orientación Educacional y Vocacional
El Vergel 2271, Dpto. 1001
Providencia, Santiago
silviasalas@vtr.net

Recibido: 17 de noviembre, 2008. Aceptado: 19 de noviembre, 2008

Resumen: Se presenta aquí una reflexión inspirada en las controversias a que está sometida la educación del país en nuestros días. Se plantea la necesidad de reconocer los cambios sociales y culturales y su influencia en la educación, de modo de redefinir el rol de la escuela para atender las necesidades de una sociedad que se renueva constantemente. Esta exige renovadas visiones de la vida y nuevas competencias para afrontar los frecuentes cambios sociales y culturales a los que el individuo estará sometido, en diversos ámbitos, durante su lapso de vida. Se requiere preparar al estudiante para un aprendizaje continuo y una frecuente toma de decisiones con respecto a sí mismo, para lo cual es necesario renovar el ambiente del aula, la relación profesor-alumno y la dinámica interna de la escuela, así como la organización del currículo y sus contenidos.

Palabras clave: educación, cambio, potencialidades, diversidad, democratización.

Abstract: Here is presented a personal reflection on the controversial arguments used in public discussion about education which takes place in the country nowadays. The importance to consider how social change affects education, and highlights the need to change traditional practices in order to meet new needs is emphasized. Schools require the promotion of new visions of life and the developing of other competences to cope with the frequent social and cultural changes part of any individual's life along his/her life in a changing society, to live in a changing society. Schools should prepare students for a continuous learning and a frequent decision making about him/herself throughout all life. To reach those objectives, schools have to renew classroom atmosphere, teacher-pupil relationship, school inner dynamics and curriculum organization and contents.

Keywords: education, change, potentialities, diversity, democratization.

*Presentación en Panel sobre Desafíos de la Educación, en Coloquio *Los desafíos del sistema escolar chileno*, organizado por la Corporación de Graduados y el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, 29 de octubre, 2008.

INTRODUCCIÓN

Nuestra educación es hoy muy criticada, contrariamente al prestigio de que gozó históricamente. Una posible respuesta es que en el pasado la educación que se ofrecía era adecuada a la sociedad de *cambio lento* en que estaba inmersa y atendía a una población mucho menos numerosa y también menos diversa culturalmente. Esa era una sociedad con más certezas, más estable. Hoy la sociedad es distinta, su futuro es más incierto y exige a sus integrantes estar preparados para asumir cambios y adquirir nuevas competencias para integrarse y permanecer en esa sociedad compleja y más desafiante para el ser humano.

Sin embargo, la imagen cultural que la sociedad tiene de la educación tiende a ser aún algo tradicional y no se advierte una percepción más certera de la influencia social del *Cambio*, que implica miradas que representen la esencia de la educación dentro de un contexto histórico distinto. Entonces, el análisis de experiencias educativas anteriores no contribuye a visualizar problemas presentes.

LA EDUCACIÓN Y EL CAMBIO

El sistema escolar de hoy debe atender a una mayor población, más diversa y socializarla para retos inciertos y ello es, en sí mismo, un desafío para la educación. Quizás, esa puede ser una de las razones de que la educación sea víctima de una serie de contradicciones culturales que afectan su finalidad, orientación y contenido, así como el rol del profesor.

Hoy se habla de *democratización de la educación, calidad de la educación, igualdad de oportunidades, inclusión, equidad*, como características que debe tener el sistema escolar. Todas las nombradas están interrelacionadas y son aspiraciones de antigua data, las que hoy, enriquecidas por los avances del saber y mejor explicitadas –aunque a veces no son reconocidas en los tiempos actuales– siguen respondiendo a características deseables del sistema escolar.

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, SU SIGNIFICADO HOY

La democratización de la educación significa, básicamente, que todos los integrantes de una sociedad, reciban una educación que les permita desarrollar sus potencialidades para insertarse en la sociedad a la que pertenecen. Ello implica un acceso amplio al sistema escolar y que éste posea la diversidad necesaria para el desarrollo de una variedad de potencialidades y prácticas de vida. Esto facilitaría la retención de los estudiantes en el sistema escolar

hasta el logro de los aprendizajes requeridos para así integrarse a la sociedad a que pertenecen, completando los ciclos de estudio inicialmente planeados.

Sin embargo, a través de la democratización de la educación no sólo se aspira a que todos reciban la educación que requieran, sino que también se espera que alcancen la formación de una mentalidad democrática como fundamento de la ciudadanía. Ello implica, por una parte, la existencia de un sistema que, a través del currículo, ofrezca oportunidades de desarrollar una variedad de potencialidades y la posibilidad de que el sujeto pueda explorar sus atributos para tomar decisiones fundamentadamente. Por otra parte, requiere que el alumno sea expuesto, tanto en la escuela como en el aula, a una experiencia de convivencia democrática, lo cual explica la tendencia a considerar una renovada forma de relación profesor-alumno.

Es necesario tener presente la importancia de la atención a la diversidad de la población que acude a las aulas. Y esa diversidad es atendida no sólo por la pertinencia y variedad de currículo, sino también por la variedad metodológica que el docente despliegue. A ello se agrega el clima o atmósfera del aula que permita la reacción espontánea de los estudiantes al confrontar su propia experiencia con los nuevos saberes y experiencias que ocurren en el espacio docente, de modo que los alumnos aprendan a participar responsablemente. Es ese el clima psicológico que facilita los aprendizajes más importantes como son los de relacionar hechos, clasificar y priorizar materias e intereses, integrar experiencias y adquirir estrategias para aplicar saberes y muchos otros procesos que constituyen la base del *aprender a aprender*, tan necesario para vivir en una sociedad que cambia aceleradamente.

Por otra parte, ese clima psicológico del aula al que nos hemos referido es el que proporciona las bases de la formación de una mentalidad democrática, como fundamento de la ciudadanía, al que hemos aludido anteriormente. Es el desafío de lograr las características de aquella persona que escucha, que acepta la diversidad de opiniones y que es capaz de llegar a ciertos consensos en aras de una tarea conjunta superior.

OTRO CONCEPTO DE DISCIPLINA ESCOLAR

Muy relacionado con el tema anterior, el clima del aula, debe considerarse el concepto de disciplina escolar que la escuela aplique. Aquella más tradicional, que se basaba en una relación algo lejana con el profesor, ha quedado atrás; éste representaba una especie de autoridad sin contrapeso y poseedor de los saberes que presentaba y explicaba a los estudiantes, quienes debían escuchar silenciosos. Hoy contamos con estudios sobre dinámica de

grupos que han permitido valorar el curso como un grupo y no como una suma de individualidades, como lo fue en el pasado. Esa valoración significa que el curso, principalmente por la acción del profesor-jefe, debe convertirse, a través de la interacción de sus miembros, en un grupo integrado que constituya *un espacio privilegiado para aprendizajes sociales* y buena convivencia en el cual los estudiantes vivan los valores en lo cotidiano (objetivos transversales) y conozcan y reconozcan las actitudes que los expresan.

ALGUNOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS DE LA ACELERACIÓN DEL CAMBIO

El mundo del trabajo y el cambio

El mundo del trabajo al cual, en una u otra forma, la gran mayoría de la juventud en formación se incorporará, tiene características crecientemente distintas a las de antaño, y que seguramente se intensificarán en el futuro. No importa el nivel de la actividad laboral que se realice, ésta estará sometida a modificaciones que obligarán al individuo a incorporar nuevos saberes o formas de acción en su actividad laboral, descubrir un nuevo campo de actividad o aplicación de sus saberes, es decir, imaginar respuestas al cambio, aprender constantemente y conservar la capacidad de adaptarse a nuevas modalidades de trabajo. Lo cierto es que el campo laboral se ha tornado cada vez más incierto y requiere flexibilidad psicológica y social para aceptar los cambios. Sin embargo, la información vocacional que aún se ofrece en la escuela tiende a ser tradicional y para un mundo laboral bastante estable.

Percepción del cambio por parte del individuo

Los cambios no ocurren sólo en el mundo laboral, sino también trascienden la vida en comunidad. El individuo que vive en el siglo XXI percibirá que el cambio se acelera, al afectarle varias veces en su vida y en lapsos cada vez más frecuentes, lo cual puede provocar en muchos de ellos angustia y sensación de inestabilidad. Lo sentimos, por ejemplo, cuando debemos romper hábitos de vida para realizar lo mismo de otra manera; cuando lo que sabíamos de una materia determinada es hoy distinto o al menos insuficiente; cuando las situaciones de la vida cotidiana deben atenderse de modo distinto a lo que creíamos adecuado; cuando es necesario aceptar conductas de convivencia que antes no nos parecían recomendables; cuando en nuestra actividad de trabajo se nos presentan situaciones nuevas que no podemos resolver como antes.

Distancia cultural generacional

La aceleración del cambio genera, frecuentemente, una distancia cultural entre generaciones que no sólo afecta la relación *padres-hijos*, sino igualmente la distancia cultural *profesor-alumno*. Seguramente, esa distinta percepción de actitudes y conductas entre generaciones es responsable de algunos de los conflictos que asombran hoy a los adultos más tradicionales.

En estas circunstancias, si no se reconocen estas diferencias y si en el caso de la comunidad escolar se aplica un concepto tradicional de disciplina escolar, en la cual no hay comunicación y si hay diálogo, éste es escaso, la distancia cultural se agudiza e interrumpe la comunicación.

Condiciones de trabajo en la escuela

Los integrantes más importantes de la vida cotidiana de una escuela son los profesores y estudiantes, a esto se agrega el entorno escolar, las condiciones de trabajo y la existencia de ayudas pedagógicas, que incluyen hoy los computadores e Internet, instrumentos significativos que amplían la mirada a otros mundos.

Sin embargo, lo más importante sigue siendo, quizás, el clima participativo y de libertad responsable que debe reinar en la comunidad escolar, la relación profesor-alumno y las condiciones para que ésta sea lo más fructífera posible.

Los grupos-curso demasiado numerosos no contribuyen a una mejor y más cercana relación entre profesores y estudiantes y a un clima favorable a la participación. Hoy que el grupo familiar ha perdido las características de estabilidad y seguridad para algunos niños y jóvenes escolares, esta relación más cercana, en especial con el profesor-jefe, puede constituirse en un *Ancla* para aquellos estudiantes que carecen de apoyo y orientación, pero para que ello ocurra los grupos deben ser más reducidos.

Los profesores y el cambio

Uno de los temas que más preocupa es el de los profesores a quienes se responsabiliza prioritariamente de los resultados de las pruebas que miden los aprendizajes, aunque éstos son preferentemente del área intelectual. Se cuestiona su formación inicial, por requerir seguramente reorientaciones y actualizaciones, pero creemos que ello es absolutamente insuficiente si consideramos la aceleración del *Cambio*.

Estimo que la formación inicial debe atenuar las consecuencias del *Cambio* tecnológico, social y cultural, lo que lleva a dos consideraciones principales:

1. Generar una comprensión a cabalidad de la influencia de las formas de vida y del entorno en que han crecido y viven los estudiantes en comparación con lo que espera la cultura escolar, de modo de comprender mejor sus conductas y actitudes. Esto es especialmente importante cuando estamos defendiendo la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades, además de la inclusión. Ello perfecciona la comunicación entre estudiantes y profesores y permite llegar a un terreno común de entendimiento que es la base de aprendizajes sociales y de acercamiento para una más fructífera relación profesor-alumno.
2. Considerar los saberes generales y específicos que deben mantener los profesores a través de su carrera. Es decir, proporcionar oportunidades de mantener al día a los docentes acerca de las nuevas tendencias del saber que deben compartir con los estudiantes.

Hasta ahora, frecuentemente se han ofrecido cursos de perfeccionamiento de diversa efectividad. No obstante, me parece importante lo que podría llamarse *perfeccionamiento continuo en servicio*, asociado a las tareas cotidianas del profesor, lo que no implicaría restarse a cursos de perfeccionamiento actuales.

Sin Embargo, para lo que hemos denominado “perfeccionamiento en servicio”, se requieren algunas modificaciones en las condiciones de trabajo de los profesores. En primer término deberían existir horas dedicadas específicamente para que funcionen *grupos de estudio* dentro de la escuela que traten temas relativos a una docencia más eficiente. Estos grupos de estudio estarían organizados para un trabajo sistemático bajo la tuición de la persona o personas encargadas de la *Unidad Técnico Pedagógica (UTP)* existentes en los establecimientos educacionales; estos profesores deben ser personas preparadas para ejercer ese liderazgo. Se trata de una reflexión conjunta de pares sobre situaciones cotidianas que ocurren en la escuela y que muestran problemas de ocurrencia frecuente. Preguntarse, por ejemplo, cuáles son los objetivos y contenidos prioritarios de los extensos programas de estudio más adecuados para que los estudiantes, más que contenidos, adquieran o aprendan a pensar, relacionar, conocer, buscar, clasificar, aplicar percepciones e informaciones y otros procesos que les permitirán aprender a tomar decisiones en distintos momentos y ámbitos de su vida. ¿Cómo proporcionar un ambiente grato y participativo que permita la expresión genuina de los estudiantes? En suma, cómo formar *personas, que dentro de*

sus personales atributos compartan actitudes para convivir en una sociedad plural y democrática.

Los profesores también requieren una disciplina profesional, pero al igual que aquella que se aplica a los alumnos, debe darse en un contexto de liderazgo democrático, es decir, escuchar a los subalternos, a esto se agregarían horas destinadas a perfeccionamiento interno. Si queremos reencantar la docencia para que las personas disfruten su trabajo y se sientan valoradas en su actividad laboral para obtener resultados adecuados, es necesario poner atención a las rutinas escolares y a las condiciones de trabajo.

El descontento que se percibe hoy con respecto a la educación nacional amerita no sólo la aclaración de ciertos conceptos que consideren el nuevo contexto histórico, sino también una mirada global al rol de la educación en una sociedad que cambia y renueva su cultura aceleradamente y obliga al individuo a tomar decisiones sobre sí mismo con frecuencia.

Priorizar en esa mirada global diversos aspectos relacionados con la organización, financiamiento y dinámica interna de la escuela de modo de identificar ripios dejados por rutinas de larga data que dificultan las modificaciones que requiere la educación para una sociedad afectada por *el Cambio*.



Sección III
INVESTIGACIONES



A SOCIOCULTURAL STUDY ON EMOTIONALITY AND COGNITION AS FEATURES OF TEACHER KNOWLEDGE AND PRACTICE

UN ESTUDIO SOCIOCULTURAL DE LAS EMOCIONES Y LA COGNICIÓN COMO ELEMENTOS DE LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Mabel Encinas Sanchez
PhD Student, Institute of Education
University of London
liliamabel@hotmail.com

Received: May 7, 2008. Accepted: August 13, 2008

Abstract: Although acknowledged, emotions have been consistently bracketed out of research on teacher training (Goodson, 1992; Day, 1993; Cochran-Smith and Lytle, 1999), and sociocultural approaches (Lave and Wenger, 1991; Lave and Chaiklin, 1993; Salomon, 1993). Emotions have been considered as independent of social practices, reducing them to a subjective perspective (Hargreaves, 2000, 2002a, 2002b). However, emotions have recently been studied in sociology (Williams and Bendelow, 1998), particularly through the concept of emotional labour (Hochschild, 1983). These perspectives emphasize the social construction of emotionality, but they leave the complexities of individual participation in the context aside. By contrast, through the construction of an immanent, non-Cartesian, psychology derived from Vygotsky's (1999) work, space is created for an account of emotionality in individual teacher practices and its role in teacher knowledge. This ethnographic case study involved an intervention in a Mexican urban secondary school (junior high school). The work was developed with four experienced teachers and it was during the analysis of the video and audio recordings and notes, that emotions within social relationships in the classroom were unveiled as an important part of teacher practice and knowledge. Findings so far confirm the social character of emotion by describing how it develops in the social context of the classroom, and suggest that emotions are products and resources in social interaction in the classroom. Finally, these findings open important questions to the understanding of teachers' practice and knowledge, to cultural psychology and to neurosciences.

Keywords: Socio-cultural approach, emotion, affect, teacher practice, teacher knowledge, teaching context.

Resumen: A pesar de ser reconocidas, las emociones han sido consistentemente puestas entre paréntesis en la investigación sobre formación de maestros (Goodson,

1992; Day, 1993; Cochran-Smith y Lytle, 1999) y en los enfoques socioculturales (Lave y Wenger, 1991; Lave y Chaiklin, 1993; Salomon, 1993). Las emociones han sido consideradas como independientes de las prácticas sociales, quedando reducidas a una perspectiva subjetiva (Hargreaves, 2000, 2002a, 2002b). Sin embargo, han sido estudiadas en sociología (Williams y Bendelow, 1998), particularmente a través del concepto de trabajo emocional (Hochschild, 1983). Estos enfoques enfatizan la construcción social de la emocionalidad, pero dejan de lado las complejidades de la participación del individuo en el contexto. Por el contrario, a través de la construcción de una psicología inmanente, no-cartesiana, derivada de los trabajos de Vygotsky (1999), se crea un espacio para dar cuenta de la emocionalidad en las prácticas individuales del maestro y su rol en los saberes del mismo. Este estudio de caso etnográfico involucró la intervención en una escuela secundaria urbana de México (grados 7º a 9º). La investigación se llevó a cabo con cuatro maestros con experiencia, y fue durante el análisis de los videos, audios y notas de campo que las emociones al interior de las relaciones sociales en el salón de clases se revelaron como una parte importante de las prácticas y saberes docentes. Los hallazgos, hasta el momento, confirman el carácter social de las emociones al describir cómo se desarrollan en el contexto social del aula, y sugieren que las emociones son productos y recursos en la interacción social en el salón de clases. Finalmente, estos resultados plantean importantes interrogantes para la comprensión de las prácticas y los saberes docentes, para la psicología cultural y para las neurociencias.

Palabras clave: enfoque sociocultural, emoción, afectividad, práctica docente, saber docente, contexto de enseñanza.

INTRODUCTION

The present article is divided into four sections. The first one is the literature review, where it is depicted how a new understanding of emotions as social opens possibilities in research about teachers' practice. The second section describes the research, which comprises the research context, questions to be answered, and an overview of the process of methodological decisions. In the third section, an extract of the analysis of the data is presented. Finally, some implications of the results so far are discussed.

COGNITION AND EMOTION IN CONTEXT

The efforts for understanding emotions have followed parallel steps to those followed for the understanding of cognition, by reframing their explanation from the concentration in individuality to a broader comprehension of individuals in the social context. In this process, Vygotsky (1978, 1987, 1997, 1999) hints at the possibility of studying emotions in social practices.

Socio-cultural approaches have challenged perspectives on cognition and knowledge that consider the mind as consisting of mental processes that take place inside the individual and that regard the context as an environmental variable that influences cognition and knowledge. To a certain extent, for some of the perspectives that put the context as surrounding the individual, biology has a pre-eminence in the developmental processes over the social context (for example, Piaget, 1968). In contrast, during the last decades, research from a socio-cultural perspective, developed from Vygotsky's (1978, 1999) work, as in the case of cultural psychology (Cole, 1996), has revealed that participation in social contexts is fundamental for the development of cognition and knowledge (Lave and Wenger 1991; Lave and Chaiklin, 1993).

In fact, cognition has been described as transcending the individual mind, not in an idealistic way, but regarding it as situated (Scribner and Cole, 1981, Lave and Wenger, 1991). The *mind* is in fact embedded in artefacts and in the practices that make use of those artefacts (Engeström, 1987; Salomon, 1993, 1994; Nardi, 1996; Nardi and O'Day, 1999).

Artefacts do not have only a material existence, as they also involve the ideas of those that produced them in the past (Cole and Derry, 2005). What is more, the use of artefacts triggers, in principle, cognition and knowledge production, in a dynamic dialogic as much in ontogeny as in phylogeny of human beings (Cole and Derry, op. cit.). In a similar way, studies about teacher knowledge have recognised that such knowledge is re-constructed in the teaching context, through teaching practices and within them, via social relationships (Mercado, 2002).

However, in all those studies, emotions and affects are ignored, even if they are mentioned. Possibly this occurs because emotions are considered a part of the biological realm; perhaps as a residue of positivistic preoccupations in relationship to the irrelevance of emotionality in scientific disciplines (Williams and Bendelow, 1998a), knowledge should be *dispassionate* (Jaggar and Bordo, 1989). Williams and Bendelow (1998b) assert that it seems that emotions are "lurking in the shadows or banished to the margins of sociological thought and practice" (op. cit.: xv), and this can apply to socio-cultural research as well.

EMOTIONS AND SOCIAL LIFE

In the 1980s, emotions started being studied in sociology, mainly thanks to the fruitful concept of *emotional labour* as coined by Hochschild (1983). She pointed out that workers' emotional management aimed to produce a

particular emotional state in others. There are certain “jobs that call for emotional labour” (op. cit.: 147), she established, and analysed the case of flight attendants, and how they manage their behaviour according to certain *feeling rules*. In the same fashion, teachers also display or refrain from displaying certain emotions in order to produce an effect in their students (Labaree, 2000) and other people inside the school (Hargreaves, 2002). For, example, a teacher can show enthusiasm towards a topic she is teaching, independently of her particular appreciation for it; another teacher could refrain from expressing his anger for the students’ behaviour, as teachers are not expected to become emotionally involved. Hochschild (1983) sustains then that individuals sell their “emotional self” for the benefit of institutions, and thus, she underlines the social character of this process that cannot be explained in biological terms only.

Three basic elements from Hochschild’s (1983, 2005) theory of emotional labour are underlined: (1) the importance of the context, in particular the feeling rules, for understanding how individuals handle their emotions (Ashforth and Humphrey, 1993; Morris and Feldman, 1996; (2) the fact that individuals get actively involved in demonstrating certain emotions, and (3) that the purpose of emotional labour is to produce a response in others.

Undoubtedly, her approach finds a turning point in the understanding of emotions: they are played in the social ground. However, the weakest point of this perspective is the fact that emotions seem to be reduced to the individual’s engagement in an active emotional display, leaving aside the complex process between what is unconscious, not conscious, in the individual’s emotions and conscious emotional management. Hochschild (1998) presents the example of a bride: she realises that she must be happy on ‘the happiest day’ of her life, and at a certain point she genuinely starts feeling happy. Certainly, the handling of the emotions is there, being played in the social ground. However, the author disregards all the other emotions that factored into the bride’ story.

Independently of the limitations of Hochschild’s theory, this shift towards a sociological account of emotions, which can also be traced in anthropology (see for a recount: Lutz and White, 1986), started to suggest that there is a transformation in the understanding of emotions. We sustain that this process is similar to the process through which cognition has passed, in the last century. On the one hand, cognition has moved on from being considered individual, internal, biologically settled and psychologically analysable, to being recognised as social, interactional, practice-based and culturally analysable. Cognition is much more than a mental process; it is embodied in

the body itself, as well as in the activities and in the settings where those activities take place (Lave, 1998; Cole, 1996). Hence, cognitions have passed from being considered invariable across cultures and part of the unchangeable human essence, to be variable in relationship to the context and as culturally constructed.

In parallel with this transformation in the understanding of cognition, there has also been a change in the concept of learning, having been extended from *acquisition and internal transformation*, to also include *participation and external transformation* (Engeström, 1994; Engeström and Middleton, 1998). Rainbird, Fuller and Munro (2004), for example, consider that two metaphors of learning pervade the field of workplace learning: learning as *acquisition* and learning as *participation*. As a result of this shift in the understanding of cognition, the mind cannot be reduced to existing only inside the head. In this way, as Shweder (1990) points out, the mind is “content-driven, domain-specific, and constructively stimulus-bound... [and] cannot be extricated from the historically variable and culturally diverse intentional worlds in which it plays a co-constitutive part” (op: cit.: 13). Interestingly, this context-bound quality of the mind does not imply a determination of conscious content, but a complex dialogic process of construction.

On the other hand, as Csordas (1990, 1994), declares: emotions must be seen as culturally situated practices. In this way, debate about emotions has started a journey on a similar path to those about cognition: from the biological reduction, to the comprehension of how human biology is only enacted in social contexts, i.e. to the comprehension of how nature becomes a part of a nurturing context in the emotional and affective life. Or expressed the other way round, on how nurturing transforms nature, in a dialogical way. Interestingly, far from emphasizing the dichotomies between the two poles, the genetic and the social, the process starts finding how these links are part of the complex historical processes of human beings, ratifying what cultural psychology started to discover (Cole, 1996). However a discussion on this topic will not be a focus of this paper.

In this analogous process between cognition and emotion, the line between them starts being blurred. This change is the result, not only in terms of the research undertaken in diverse fields from neurosciences (Damasio, 1994, 1999) to sociology and anthropology, but also in philosophical terms. In this sense, Vygotsky's work is invaluable in supporting the definition of an immanent psychology, i.e. a non-Cartesian psychology.

VYGOTSKIAN PERSPECTIVE ON EMOTION

Vygotsky's (1987) position is, before anything else, philosophical. He is looking to build an immanent psychology, i.e. a non-idealistic/dualistic psychology. He points out to a crisis in psychology that he explains as a methodological problem. However, in his view, the main problem comes from the Cartesianism implicit in diverse perspectives, including among others the work of Freud, Piaget and the most spread out theory of emotions at the time: James and Lange theory (James, 1884).

For Vygotsky (1987, 1993, 1999), it is necessary to start by taking as a departure point the unity of affect and intellect. This means that needs and adaptation must be considered in their unity, in opposition to an idealistic psychology. While in an idealistic perspective human needs are considered subjective and therefore in opposition to the possibilities of adaptation to the material and social world, in Vygotsky's view, in his own words:

“Adaptation to objective reality simply for the sake of adaptation, adaptation independent of the needs of the organism or personality, simply does not occur. All adaptation is directed by needs. This is a rather banal notion, even a truism, but it has somehow been overlooked in the development of the theoretical perspectives that we have considered here” (Vygotsky, 1987: 76-77).

Considering this unity, Vygotsky criticizes both Freudian and Piagetian perspectives. In the case of Freud (1971), the pleasure-principle seems to be in opposition to the reality-principle. The former, “the tendency to satisfy needs” and, the later “the tendency to adapt to reality” do not represent polar opposites (Vygotsky, 1993: 239). On the contrary, both principles are integrated with each other, as the satisfaction of needs is the flip side of the adaptation process. Pleasure and reality do not contradict or exclude each other, to the extent that, according to Vygotsky (op. cit.), they almost coincide in infancy. In this way, affect and intellect are closely and inseparably connected throughout life. Nevertheless, he recognises in Freud the pioneer in demonstrating precisely that emotions change in individual development.

For Piaget (1973), the biological and social realms are in opposition with each other, in the child's journey from heteronomy to autonomy. According to Vygotsky, “The soul of the child dwells in two worlds” (1987: 84), suggesting that the child is separated from the social whole, without social relationships, and independent of social practices. In that way, society is outside the child's world, as a foreign domain, that she has to apprehend not through contact with reality, but by accommodating her ideas to others' ideas. The process

then seems to go, in both cases, from the most corporeal to the highest levels of ideas. Although recognising Piaget's richness, especially in methodological terms, again Vygotsky's critique underlines the point about the breakage of unity.

The third, and maybe most important object for Vygotsky's (1987, 1999) critique in relation to emotions, is the James and Lange theory. These authors consider that emotions consist of the perceptions of our own organic reactions towards environmental stimuli, synthesized in James' famous phrase: "I am sad, because I cry". This is an apparent materialistic perspective that was associated in its origins to Spinoza (1959), however, Vygotsky calls attention to the implicit dualism in this theory and its Cartesian basis. Interestingly, he says that a dualist theory "cannot be called materialistic".

Certainly, he recognises that James and Lange offer, for the first time, a natural-scientific, biological basis for explaining emotions, although simultaneously they "provided the foundation for a variety of metaphysical theories of the emotions" (Vygotsky, 1987: 328). On the other hand, this perspective does not allow room for the understanding of emotions historically, that is to say, genetically.

One question that intrigued this author was how emotions developed in human history, and he hints at the need for a study of emotions in the context of practices. This can be used as a departure point: the need to understand emotions in practice, as complex constructions of biology that can only be played out within a social context. Vygotsky (1998) states that while individual psychology negates the essential connection between the organic substrata and the overall psychological development of personality and character, a socio-cultural perspective could also be built into the social terrain through studying participation in social contexts. The consequence that he finds from this is that "the entire psychological life of an individual consists of a succession of combative objectives, directed at the resolution of a single task: to secure a definite position with respect to the immanent logic of human society, or to the demands of the social environment." (op. cit., p.: 55). In this sense, psychological research would need to understand not only the past, but also the future of personality, which represents --his own words-- "the ultimate direction of our behaviour... the daily social demands... the future oriented tendencies" (op. cit., p. 55).

Actually, however, it is also necessary to understand how emotions are played out in the context of practices (Roth, 2007), where effectively the future is present, in terms of the object, not only as a *thing* but as an ideal,

and also in terms of the motive (Engeström, 1987; 1994), but the demands of the situation are present as well (Suchman, 1987). It is in this very context that emotions have their place. From a socio-cultural perspective, it is possible to start tracing the way in which emotions are played out *in* the context of practices. In brief, the orientation to the future does not deny the fact that emotions are played out in the present.

Finally, the interplay between emotions and thinking seems important for Vygotsky, as the thinking in the culture in which individuals participate, imposes “a system of concepts” that also involves feelings. Feelings that come into consciousness in fact modify the feelings when they enter into a connection with our thinking. Furthermore, following Spinoza (1959) in the process of ontogenetic development, human emotions are connected with both the individual’s self-consciousness and his knowledge of reality (Vygotsky, 1998). These factors provide the opportunity for the historical development of complex emotions.

These are the threads that this research will tie together. The study of emotions as they are played out in the social space, concretely, by participant observing what takes place in the classroom, could imply understanding emotions *in the wild* and even *distributed emotions*. This suggests an appreciation of the future, but also the understanding of emotions as grounded in the present situation. A second stage in this process, which will not be fully developed in this paper, is to enter into the complexities of the ways in which cognition and emotion work together in teaching practices and in teacher knowledge.

The study presents a descriptive example of emotions in classroom contexts and also discusses how this suggests that emotions are not only products, but also resources for social interaction within the classroom.

THE RESEARCH

This section will briefly present the research context, the research problem and objectives and an overview of the methodological decisions.

Research context

The research took place in an urban secondary school (junior high school) in Mexico City during the afternoon shift, a school participating in the Sec²¹ Project. This is a project in which schools have a local area network installed, with one computer in each subject classroom and two media classrooms. The

Sec²¹ Project involved digital video and audio, general use software, programmable calculators for maths, and laboratory equipment for science. The subjects were Spanish, mathematics, history, geography, biology, chemistry, physics and civic education. The Project also included teacher training and visits from the members of a central team. This training was mainly technical, although it was not planned in that way.

All the schools in the project had relatively 'good results', according to official figures, however general population with lower incomes send their children to the afternoon shift, as they count with less resources to push for a place in the morning one. The afternoon shift also has an impact on a student's life, as they spend many hours a day alone at home, while their parents are at work.

At the beginning of the research, Spanish teachers in all the schools in the Project received an invitation for a workshop in the use of Information and Communication Technology (ICT) for mother tongue teaching with a communicative perspective. The teachers that attended were informed that a research was going to be undertaken in one of the schools that were interested. From the schools that expressed interest one was chosen from the lower half of the schools that participated in Sec²¹. Additionally, it is important to point out the fact that afternoon shifts tend to shrink, and even disappear with the changes in the growing rate of the population and, in the school where the research finally took place, the groups were actually smaller than the average in Mexican secondary schools. In addition, secondary schools are becoming more difficult to 'handle', according to teachers' perceptions, due to behavioural problems.

The research counted with four experienced teachers, three female and one male, for a period of approximately eight months. Each had more than ten years of experience and some knowledge of computers. However, at the start of the process, they had only used the media classrooms a few times and had watched only a few videos with the students. Organisationally, the school had not assigned the use of the media classrooms; however, an important change was developing: in Mexican secondary schools, each group usually remained in his own classroom, and the teachers came to them. Part of Sec²¹'s reorganisation proposal was to work with assigned subject classrooms, and the groups had to move from one classroom to the other between classes. Also, there were only two equipped Spanish classrooms, and on many occasions the four teachers were all in, so one or two of them had to work in classrooms not assigned to any subject, and that did not therefore have any equipment installed.

THE PROBLEM AND THE METHODOLOGICAL DESIGN

The problem stated as a research question is: **In what ways are emotion and cognition integrated in teachers' practice and knowledge when teachers face an innovation?** The answer implies two things. On one hand, this research aims to describe emotions in the social contexts of the classrooms: the ways in which they are played out as part of the teacher's participation in the practice of teaching. On the other hand, it aims to describe the ways in which emotions are inseparable from teachers' practice, and also from teachers' knowledge.

This study is drawn as an observation informed by ethnography. However, it started as an intervention for organising the school in supporting the use of ICT in different subjects, and leading a workshop with the teachers with the aim of planning the work they could do with the ICT in their teaching. The intervention was informed by the Activity Theory. After that initial period, the *intervention* took place more in terms of accompanying the process, through participant observation. It is, as mentioned above, a case study in a secondary school, with four teachers. The research mainly took place in the media classroom and the Spanish subject classroom, and semi-structured and non-structured interviews were carried out. The observations were video recorded, and many of the interviews were audio-recorded. Additionally, notes were taken throughout the process.

The participant observation did not follow the characteristic traditional engagement of ethnography, as it lasted only a few months (from June 2003 to January 2004). That is to say, from the end of the 2002-2003 school year to the middle of the 2003-2004 year. It is important to highlight that, at the beginning of the process, the research strategy had never considered studying emotions. They appeared during the period of data analysis, as will be explained in the following section, when no sense could be made of data with the theoretical tools at hand. At this stage of the fieldwork then, the research aim was *looking at* teachers' practices during the starting time of innovation rather than *looking for* (I take this expressions from Bakker *et al.*, 2006) emotions *appearing* in a way in which they could be associated to teacher knowledge.

At the moment, this research is still in the analytical stage, trying to make sense of how the whole argument could be built by establishing a real dialogue between theory and data. Additionally, it turned out that the transcriptions of observations made during the process were not enough to give an account of the way in which social relations took place in the classroom. The video

footage is currently being analysed using Atlas TI in an attempt to capture the way in which emotions are played out in the social context, starting with the initial stage of codification. This involves reviewing 40 videos, about 10 of each teacher, and finding those situations in which the presence of emotions is evident. That the segments where emotions are evident are selected for further analysis does not imply that there are *dispassionate* moments; on the contrary, it implies that there are moments in which emotions in interactions can be more easily identified.

Additionally, triangulation is an important concern for the researcher (Hammersley and Atkinson, 1995) as –independently of having been an insider, a Mexican, and a former secondary school teacher– there is a need to relay the interactions to support which emotions are played out and in which way. There is the possibility of going back to the teachers with some interpretations about the way in which emotions are played out in the classroom, and how they form part of the teachers' knowledge.

AN EXTRACT OF THE ANALYSIS

This section presents an example of the data and a fragment of the analysis, which is currently underway. The results so far start giving account of certain processes in the classroom where teachers' emotions and cognition work together, however, this article will focus on the ways in which emotions develop in the social context of the classroom and seem to be both products and resources of social interaction in the classroom.

At the beginning of the analytical process, Table 1 was used to compare certain aspects found in the transcriptions and the notes. Certain relationships started to emerge among the social relationships that took place in the classroom and the way in which ICT was used for teaching. It is important to mention that both teachers, Sofia and Ricardo, in their first individual interview, expressed their intention of teaching Spanish from a communicative perspective, and both of them had used ICT with their students in few occasions.

Table 1 – Comparison between two teachers' uses of technology

Sofía	Ricardo
Smooth relationship and intensive negotiation with the students	Extremes in the relationship, alternating between fighting with students, and allowing things that other teachers do not.
High influence on students' actions	Low influence on students' actions.
Considers students to be like “my children”	Considers students to be “badly behaved” because they are “young”.
Variety of writing and research activities	Grammar practicing, reading and copying.
Software: Office tools, encyclopaedias, Internet	Grammar drill and practice software and informative papers.
ICT for expanding the negotiation and interchange.	ICT as tool for ‘control’.

While Sofía had a smooth relationship with the students, in which they seemed to collaborate, Ricardo had a lot of problems with them and seemed to be travelling between two poles: sometimes he allowed them to break certain rules, for example going to the toilet in the middle of class, and, at the other extreme, fighting with them. This was opposite to Sofía's approach of collaboration with students: she had a lot of influence over them, and the students worked well in her class. Simultaneously, she compared her relationship with the students to her relationship with her own adolescent children and used a variety of writing and research activities in the media classroom, based on the use of general purpose programs. All these factors suggested that ICT was used by Sofía for expanding the negotiation and interchange between herself and her students.

On the other hand, the kind of relationship Ricardo had with his students meant his influence over them was reduced. Moreover, one of the main aspects he reported when referring to them was that they were badly behaved, but at the same time, young. In the media classroom he worked with them in the practice of grammar, reading on the screen and copying information from the screen to their notebooks. The kind of programmes he used included drill and practice software and informative papers. All these elements suggest that Ricardo used ICT for *controlling* his students' behaviour.

Finding these elements in the data, Activity Theory (AT) presented certain shortcomings. AT enabled the explanation of the school context and the way in which the teachers coordinated, or not, their work inside the activity system, as well as how the activity system in which the SEC²¹ Project Team participated could or could not integrate their work with the school work. At this point there was a need of looking at other theories that could help explain these data. The sociology of emotions was the basis found after a long period of search.

Below is an excerpt of a transcription showing one way in which the data are being analysed.

Observation notes (from the observation + the video)

Ricardo: ... wait there 'chicos' (youngsters)

Boy1: teacher!

The noise created by the voices of the students is increasing.

Ricardo: ... leave it there (to boy1)... let's see... are you all in *material design in computer*?... let's see... your attention... I am going to give an extra indication to everyone... if I see someone playing and that means not listening to the indications... the first thing I will do is to ask them to stand up as it would be evident there is no intention of working with the group... and it will be the last time this person comes to the media classroom... because their interest is not evident... where are you moving, Vanessa? (to a girl, Ricardo goes towards her)... did I tell you to do that already?... (whispers, the students have a certain screen in front and should finish listening to the teacher before pushing the enter key. did not you listen to what I indicated? (he goes towards Vanessa and her partner's place)... It is because I (inaudible, but his voice sounds higher in tone, although lower in volume)... I had put you already in that place (pointing out at the screen in which everybody should be working)... I do not know why you do not have it (inaudible)...

Vanessa points at the boy next to her, while starting an inaudible sentence. I feel a bit ashamed.

Ricardo (interrupting): Vanessa, listen to the indication...

Ricardo walks towards the centre of the classroom

There could be many possible ways of interpreting the interaction presented here. However, not leaving aside emotions can be fruitful for understanding

what is going on in the classroom. In this excerpt, it is possible to see how emotions are running along the way in the interaction between teacher and students. As Csordas (1990) suggests, emotions are played out in the social ground. Apparently, Ricardo did not know what to do in a situation like this and emotions were being played out in his interaction with the students. After some of his classes, we had the opportunity to talk and he expressed how complicated it was for him to deal with students. Interestingly, Ricardo seems to be using anger as one of the resources to negotiate the relationship with Vanessa, in this case, maybe as he lacks any other strategies for relating to the students. Additionally, it is possible that Ricardo's anger is accounting for certain institutional limits in Mexican secondary schools, and in general in the Mexican educational system as, for example, he has more than 200 students, and teaches 7 hours a day.

This brief example presents how emotionality can be analysed in relation to teachers' practices and knowledge, showing how they can be understood as products and resources in interaction and participation within the classroom.

SOME IMPLICATIONS OF THIS WORK

This section presents some of the theoretical, practical and methodological implications for continuing the development of this study.

So far, this research has discovered some diverse elements to sustain the social character of emotions, by describing how they develop in the social context of the classroom. As Williams and Bendelow affirm, emotions are "embodied, purposive, meaningful responses to situations" (1998a: xviii). What is more, emotions seem to be not only products, but also resources in social interaction in the classroom.

At a theoretical level, taking forward Vygotsky's proposition that "the logic of character development is the same as the logic of any development, all that develops, develops by necessity" (1993: 155), The data presented above suggests that in the context of interactions, emotional expression seems to be responding to the conditions of the context. As a consequence, understanding how emotions are played out in and through their participation in social practices could offer new insights to our understanding of what occurs in the context of practices, and particularly of teaching practices. In this way, there are diverse concepts that could be put on the table, such as *distributed emotions*, emotional engagement with artefacts, or more broadly, *emotional practices*, and also in relationship to knowledge, the role of emotions in knowledge, or even, possibly, *emotional knowledge*.

In this way, the results of this research can open up important questions about the understanding of teachers' practice and knowledge, as well as more generally to cultural psychology and to neurosciences. For example: What is the place for emotions in the classroom? In what ways cognition impacts emotions? To what extent, teacher's emotions are engaged within their knowledge? Do cultural differences have an impact in the areas of the brain used? Simultaneously, taken as a departure point, the unity of emotionality and cognition in human practices can help to break certain dichotomies, such as rational/irrational, public/private, individual/social, personality/culture.

Understanding emotionality can offer new light on teachers' practices and teachers' knowledge with and without the use of ICT, in particular ways. On the one hand, by giving additional support to the idea that the implementation of changes cannot be reduced to a technical application of a pre-set solution; on the other, by understanding some aspects of the particularities of teaching practices, which may currently seem quite obscure. So far, the findings seem to point to an understanding that teachers' knowledge is also integrated by emotions and feelings, as they seem to be used to understand (or not) and to communicate (or not) about social events and within social practices. Emotions also seem to be psychological tools (Vygotsky, 1987, 1997, 1999) and by understanding them in this way, we can start giving an account of emotionality in individual teacher practices and its role in teacher knowledge. With this aim, it is important to understand how emotions *in the wild* develop: "one must examine the relationship of intellect and affect, a relationship which forms the focus for all the problems which interest us, and we must examine that relationship not as an object, but as a process." (Vygotsky, 1993: 240).

Finally, this research could also offer a contribution to methodology, as it could give "new relevance to the ethnographer's emotional responses to fieldwork" (Lutz & White, 1986: 415). This is also a necessary step in understanding diversity, as in the integration of the complex relationships between emotion and cognitions, the cultural differences can be better understood.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ashforth, B. E. and R. H., Humphrey, 1993** Emotional labor in service roles: The influence of identity. In: *Academy of Management Review*, 18: 88-115.
- Bakker, A., C. Hoyles, P. Kent. & R. Noss., 2006** Improving work processes by making the invisible visible. In: *Journal of Education and Work*, London, 19 (4): 343-361.
- Cole, M., 1996** *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. and J. Derry, 2005** We have met technology and it is us. In: Robert J. Sternberg, David D. Preiss (Eds.). *Intelligence and technology: the impact of tools on the nature and development of human abilities*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M. and S. L. Lytle, 1999** Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: *Review of Research in Education*, 24: 249-305.
- Csordas, T. J., 1990** Embodiment as a paradigm for anthropology. In: *Ethos*, 18: 5-47.
- Csordas, T. J. (ed.), 1994** *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, A.R., 1994** *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Penguin.
- Damasio, A.R., 1999** *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harvest Books.
- Day, C., 1993** Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. In: *British Educational Research Journal*, 19:83-93.

- Engeström, Y., 1987** *Learning by expanding*. Helsinki, Orienta-konsultit.
- Engeström, Y., 1994** *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.
- Engeström, Y. and D. Middleton, 1998** *Cognition and communication at work*. Cambridge, Cambridge UP.
- Freud, S., 1971** Lecture XXIII: The paths to the formation of symptoms. In: S. Freud (ed.), *The complete introductory lectures on psychoanalysis*. London, Allen and Unwin. pp. 358-377.
- Goodson, I. F., 1992** Sponsoring the teacher's voice. In: A. Hargreaves and M. Fullan (eds), *Understanding teacher development*. London, Cassell.
- Hammersley, M. and P. Atkinson, 1995** *Ethnography: principles in practice*. London, Routledge.
- Hargreaves, A., 2000** Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. In: *Teaching and Teacher Education*, 16: 811-826.
- Hargreaves, A., 2002a** The emotions of teaching. In: *Teachers College Record*, 103(6): 1056-1080.
- Hargreaves, A., 2002b** Teaching and betrayal. Teachers and teaching. In: *Theory and Practice*, 8: 393-407.
- Hochschild, A. R., 1983** *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. R., 1998** The sociology of emotion as a way of seeing. In: G. A. Bendelow and S. J. Williams (eds), *Emotions in social life: critical themes and contemporary issues*. London, Routledge. pp. 3-16.

- Hochschild, A. R., 2005** Rent a mom and other services: Markets, meanings and emotions. In: *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 1: 74 - 86.
- Jaggar, A. M., 1989** Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. In: S. R. Bordo and A. M. Jaggar (eds) *Gender/Body/Knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing*. New Brunswick, London: Rutgers University Press.
- James, W., 1884** What is an emotion? In: *Mind*, 9, pp. 185-205.
- Labaree, D., 2000** On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. In: *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 228-233.
- Lave, J., 1988** *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. and E. Wenger, 1991** *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge UP.
- Lave, J. and S. Chaiklin, S., 1993** *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lutz, C. and G. M. White, 1986** The anthropology of emotions. In: *Annual Review of Anthropology*, pp. 405-436.
- Mercado, R., 2002** *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Morris, J. A. and D. C Feldman, 1996** The Dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. In: *The Academy of Management Review*, 21: 986-1010.
- Nardi, B. A., 1996** *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. London, MIT Press.

- Nardi, B. A. and V. O'Day, 1999** *Information ecologies: Using technology with heart.* Cambridge, Mass, MIT Press
- Piaget, J., 1968** *Six psychological studies.* London: University of London Press.
- Piaget, J., J. Tomlinson & A. Tomlinson, 1973** *The child's conception of the world.* London: Paladin.
- Rainbird, H., A. Fuller & A. Munro, 2004** *Workplace learning in context.* London: Routledge.
- Roth, W. M., 2007** Emotion at work: A contribution to third-generation. In: *Mind, Culture, and Activity*, 14, pp. 40-63.
- Salomon, G., 1993** *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Salomon, G., (ed.), 1994** *Interaction of media, cognition, and learning: an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition.* Hillsdale, N.J. Hove: Erlbaum.
- Scribner, S. and M. Cole, 1981** *The psychology of literacy.* Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Spinoza, B., 1959** *Ethics: and on the correction of the understanding; and on the way in which it may be directed towards a true knowledge of things.* London, Dent.
- Suchman, L. A., 1987** *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication.* Cambridge, Cambridge University Press
- Shweder, R., 1990** Cultural psychology. What is it? In: J. Stigler, R. Shweder and G. Herdt (editors), *Cultural psychology: Essays on comparative human development.* Cambridge University Press. pp. 1-43.

- Vygotsky, L.S., 1978** *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Published originally in Russian in 1930).
- Vygotsky, L. S., 1987** *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology.* New York, Plenum Press.
- Vygotsky, L. S., 1993** *The collected works of L.S.Vygotsky. Volume 2: The fundamentals of defectology.* New York, Plenum Press.
- Vygotsky, L. S., 1997** *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3: Problems of the theory and history of psychology.* New York, Plenum Press.
- Vygotsky, L. S., 1998** *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 5: Child psychology.* New York, Kluwer Academic/Plenum.
- Vygotsky, L. S., 1999** *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 6, Scientific legacy.* New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Williams, S. J. and G. A. Bendelow, 1998a** Introduction: Emotions in social life. Mapping the sociological terrain. In: G. A. Bendelow and S. J. Williams (eds), *Emotions in social life: Critical themes and contemporary issues.* London, Routledge, pp. xv-xx.
- Williams, S. J. and G. A. Bendelow, 1998b** *Sociological themes: embodied issues.* London, Routledge.

UN ESTUDIO SOCIOCULTURAL DE LAS EMOCIONES Y LA COGNICIÓN COMO ELEMENTOS DE LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES*

Mabel Encinas Sánchez

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se divide en cuatro secciones; la primera es una revisión de la literatura en que se describe de qué manera una nueva comprensión de las emociones como fenómeno social abre posibilidades de investigación sobre la práctica pedagógica. La segunda describe la investigación que comprende su contexto, interrogantes a responder y un panorama del proceso de decisiones metodológicas. En la tercera sección se incluye un extracto del análisis de los datos y, finalmente, en la cuarta sección se discuten algunas implicaciones de los resultados reunidos hasta ahora.

COGNICIÓN Y EMOCIÓN EN SU CONTEXTO

Los esfuerzos por comprender las emociones han seguido pasos paralelos a aquellos seguidos para entender la cognición, al reenmarcar su explicación desde la concentración en la individualidad hacia una comprensión más amplia de los individuos en el contexto social. En este proceso, Vygotsky (1978, 1987, 1997, 1999) sugiere la posibilidad de estudiar las emociones en las prácticas sociales.

Los enfoques socioculturales han planteado un desafío a aquellas perspectivas sobre cognición y conocimiento que consideran que la mente consiste en procesos mentales que tienen lugar al interior del individuo y que se refieren al contexto como una variable ambiental que influye sobre la cognición y el conocimiento. Hasta cierto punto, para algunas de las perspectivas que colocan al contexto rodeando al individuo, la biología tiene preeminencia en los procesos de desarrollo por sobre el contexto social (por ejemplo, Piaget, 1968). En contraste, durante las últimas décadas, investigaciones realizadas desde una perspectiva sociocultural, desarrolladas a partir de la obra de Vygotsky (1978, 1999), como en el caso de la psicología

* Este artículo fue traducido del inglés al español por María Eleonora Ramos Vera.

cultural (Cole, 1996), han revelado que la participación en los contextos sociales es fundamental para el desarrollo de la cognición y el conocimiento (Lave y Wenger 1991; Lave. y Chaiklin, 1993).

En efecto, se ha señalado que la cognición trasciende la mente individual, no en el sentido idealista, sino al considerarla como situada (Scribner y Cole, 1981, Lave y Wenger, 1991). La *mente* en realidad está incrustada en artefactos y en las prácticas que hacen uso de esos artefactos (Engeström, 1987; Salomon, 1993,1994; Nardi, 1996; Nardi y O'Day, 1999).

Los artefactos no sólo tienen una existencia material ya que también llevan implícitas las ideas de quienes los produjeron en el pasado (Cole y Derry, 2005). Más aún, el uso de artefactos provoca, en principio, la producción de cognición y conocimiento, en una dinámica dialogística tanto en la ontogenia como en la filogenia de los seres humanos (Cole y Derry, op. cit). De manera similar, estudios sobre el conocimiento de los profesores han reconocido que dicho conocimiento es re-construido en el contexto del aprendizaje, por medio de prácticas de aprendizaje y dentro de ellas, vía relaciones sociales (Mercado, 2002).

Sin embargo, en todos aquellos estudios, las emociones y los afectos son ignorados, aunque se los mencione. Posiblemente esto ocurre porque a las emociones se las considera parte del reino biológico; tal vez como un residuo de preocupaciones positivistas relacionadas con la irrelevancia de la emocionalidad en las disciplinas científicas (Williams y Bendelow, 1998b); el conocimiento debería ser *desapasionado* (Jaggar, 1989). Williams y Bendelow (1998a) afirman que parece que las emociones se “están escondiendo en las sombras o se desvanecen hacia los márgenes del pensamiento y la práctica sociológicos” (op. cit.: xv), y esto también se puede aplicar a la investigación socio-cultural.

LAS EMOCIONES Y LA VIDA SOCIAL

En los años 80, en sociología se comenzaron a estudiar las emociones, principalmente gracias al provechoso concepto de *trabajo emocional* acuñado por Hochschild (1983). Ella señaló que el manejo emocional de los trabajadores aspiraba a producir un determinado estado emocional en otros; estableció que hay ciertas “ocupaciones que requieren de trabajo emocional” (op. cit.:147), y analizó el caso de las aeromozas y como manejan su conducta de acuerdo con ciertas *reglas de sentimientos*. De la misma manera, los profesores expresan o se retienen de expresar ciertas emociones con el fin de producir un efecto sobre sus estudiantes (Labaree, 2000) y otras personas dentro de la escuela

(Hargreaves, 2002). Por ejemplo, una profesora puede mostrar entusiasmo hacia un tópico que está enseñando, independientemente de su apreciación personal; otro profesor podría contenerse de expresar su molestia por la conducta de los estudiantes porque se espera que los profesores no se involucren emocionalmente. Hochschild (op. cit.) sostiene entonces que los individuos venden su “yo emocional” en beneficio de las instituciones, y así ella subraya el carácter social de este proceso que no puede ser explicado solamente en términos biológicos.

Destacamos tres elementos básicos de la teoría del trabajo emocional de Hochschild (1983, 2005): (1) la importancia del contexto, en particular las ‘reglas de sentimientos’, para comprender cómo los individuos manejan sus emociones (Ashforth y Humphrey, 1993; Morris y Feldman, 1996); (2) el hecho de que los individuos se involucran activamente en demostrar ciertas emociones; y (3) que el propósito del trabajo emocional es producir una respuesta en otros.

Sin duda, su enfoque descubre un nuevo punto de partida en la comprensión de las emociones: éstas se dan en el plano social. Sin embargo, el punto más débil de esta perspectiva es el hecho de que las emociones parecen reducirse al compromiso individual en un despliegue emocional activo, dejando de lado el complejo proceso entre lo que es inconsciente, no consciente, en las emociones del individuo y el manejo emocional consciente. Hochschild (1998) presenta el ejemplo de una novia: ella se da cuenta de que debe estar feliz en el ‘día más feliz de su vida’ y en determinado momento comienza a sentirse genuinamente feliz. Por cierto, el manejo de las emociones está allí, se están dando en el plano social. Sin embargo, la autora hace caso omiso de todas las otras emociones en que se descompone la historia de la novia.

Independientemente de las limitaciones de la teoría de Hochschild, este giro hacia una explicación sociológica de las emociones, que también se puede rastrear en antropología, (para un recuento ver Lutz y White, 1986) empezó a sugerir que hay una transformación en la comprensión de las emociones. Sostenemos que este proceso es similar al proceso por el cual ha pasado la cognición en el último siglo. Por una parte, la cognición ha pasado de ser considerada individual, interna, establecida biológicamente y analizable psicológicamente, a ser reconocida como social, interaccional, basada en la práctica y analizable culturalmente. La cognición es mucho más que un proceso mental; está incorporada en el cuerpo mismo, como también en las actividades y en los ambientes donde esas actividades tienen lugar (Lave, 1998; Cole, 1996). De ahí que las cogniciones hayan pasado de ser consideradas invariables

a través de las culturas y parte de la esencia humana inmodificable, a ser variables en relación con el contexto y miradas como construcciones culturales.

En forma paralela a esta transformación en la comprensión de la cognición, también ha habido un cambio en el concepto de aprendizaje, el cual se ha extendido desde *adquisición y transformación interna* hasta incluir también *participación y transformación externa* (Engeström, 1994; Engeström y Middleton, 1998). Rainbird, Fuller y Munro (2004), por ejemplo, consideran que dos metáforas de aprendizaje impregnan el campo del aprendizaje en el lugar de trabajo: el aprendizaje como *adquisición* y el aprendizaje como *participación*. Como resultado de este giro en la comprensión de la cognición, la mente no puede ser reducida a existir solamente dentro de la cabeza. En este sentido, como lo señala Shweder (1990), la mente es “conducida por el contenido, de dominio específico y está constructivamente ligada al estímulo... [y] no puede ser segregada de los mundos intencionales históricamente variables y culturalmente diversos en los cuales juega un rol co-constitutivo” (op. cit.:13). Lo interesante es que esta cualidad de la mente de estar ligada al contexto no implica una determinación de contenido consciente, sino un complejo proceso de construcción dialógica.

Por otra parte, como lo declara Csordas (1990, 1994), las emociones deben observarse como prácticas culturalmente situadas. De esta manera, el debate acerca de las emociones ha iniciado un viaje por una senda similar a aquellas recorridas en relación a la cognición: desde la reducción biológica hacia la comprensión de cómo la biología humana sólo se establece en los contextos sociales; es decir, hacia la comprensión de cómo la naturaleza llega a ser parte de un contexto nutriente en la vida emocional y afectiva. O expresado de la manera inversa, cómo la actividad nutriente transforma a la naturaleza, en una forma dialógica. Lo interesante es que, lejos de poner énfasis en las dicotomías entre los dos polos, el genético y el social, el proceso comienza a mostrar cómo estos vínculos son parte de los complejos procesos históricos de los seres humanos, ratificando lo que la psicología cultural había comenzado a descubrir (Cole, 1996). Sin embargo, este artículo no está enfocado hacia la discusión de este tópico.

En este proceso análogo entre cognición y emoción, la línea entre ambos comienza a hacerse borrosa. Este cambio es el resultado no sólo en términos de la investigación desarrollada en diversos campos, desde las neurociencias (Damasio, 1994, 1998) a la sociología y antropología, sino también en términos filosóficos. En este sentido, el trabajo de Vygotsky es invaluable en el apoyo a la definición de una psicología inmanente, es decir, una psicología no cartesiana.

LA EMOCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

La posición de Vygotsky (1987) es, antes que nada, filosófica. Busca construir una psicología inmanente, es decir., una psicología no idealista/dualista. Hace notar una crisis en la psicología que él explica como un problema metodológico. Sin embargo, desde su perspectiva, el principal problema se deriva del cartesianismo implícito en diversos enfoques, incluidos entre otros el trabajo de Freud, Piaget y la teoría de las emociones más difundida en la época: la de James (1884) y Lange.

Para Vygotsky (1987, 1993, 1999), es necesario comenzar tomando como punto de partida la unidad entre afecto e intelecto. Esto significa que las necesidades y la adaptación deben ser consideradas en su unidad, en oposición a una psicología idealista. Mientras que en una psicología idealista las necesidades humanas son consideradas subjetivas y, por tanto, como opuestas a las posibilidades de adaptación al mundo material y social, desde la perspectiva de Vygotsky, en sus propias palabras:

“La adaptación a la realidad objetiva solamente por adaptarse, la adaptación independiente de las necesidades del organismo o de la personalidad, simplemente no existe. Toda adaptación está dirigida por necesidades. Esta es una noción un tanto banal, incluso un truismo, pero de alguna manera ha sido pasada por alto en el desarrollo de las perspectivas teóricas que aquí hemos considerado” (Vygotsky, 1987:76-77).

Considerando esta unidad, el autor critica tanto la perspectiva de Freud como la de Piaget. En el caso de Freud (1971), el principio del placer parece estar en oposición al principio de la realidad. El primero, “la tendencia a satisfacer necesidades”, y el segundo, “la tendencia a adaptarse a la realidad”, no representan polos opuestos (Vygotsky, 1993:239). Por el contrario, ambos principios están integrados entre sí, ya que la satisfacción de las necesidades es la otra cara de la moneda del proceso de adaptación. El placer y la realidad no se contradicen ni se excluyen mutuamente, en la medida que, según Vygotsky (op. cit.), casi coinciden en la infancia; de esta manera, el afecto y el intelecto están conectados estrecha e inseparablemente a través de la vida. A pesar de ello, él reconoce en Freud al pionero en demostrar precisamente que las emociones cambian en el desarrollo del individuo.

Para Piaget (1973), los reinos biológico y social son opuestos entre sí, en el viaje del niño desde la heteronomía a la autonomía. De acuerdo con Vygotsky, “el alma del niño habita en dos mundos” (1987:84), sugiriendo que el niño está separado del todo social, carente de relaciones sociales, e

independiente de prácticas sociales. En ese sentido, la sociedad está fuera del mundo del niño, como un dominio foráneo que tiene que aprehender no a través del contacto con la realidad sino acomodando sus ideas a las ideas de otros. El proceso luego parece ir, en ambos casos, desde las ideas más corpóreas a las de nivel más elevado. Aún cuando el autor reconoce la riqueza de Piaget, especialmente en términos metodológicos, nuevamente la crítica de Vygotsky subraya el punto acerca del quiebre de la unidad.

El tercero, y quizás el objeto de crítica más importante de Vygotsky (1987, 1999) en relación con las emociones, es la teoría de James y Lange. Estos autores consideran que las emociones consisten en las percepciones de nuestras propias reacciones orgánicas ante los estímulos ambientales, lo que se sintetiza en la famosa frase de James: “Estoy triste, porque lloro”. Esta es una perspectiva aparentemente materialista que fue asociada en sus orígenes con Spinoza (1959); sin embargo, Vygotsky llama la atención hacia el dualismo implícito en esta teoría y su base cartesiana, agregando que una teoría dualista “no puede ser llamada materialista”.

Ciertamente, reconoce que James y Lange ofrecen por primera vez una base biológica científico-natural para explicar las emociones, aunque simultáneamente ellos “proporcionaron el fundamento para una variedad de teorías metafísicas de las emociones” (Vygotsky, 1987: 328). Por otra parte, esta perspectiva no da cabida a la comprensión histórica de las emociones, es decir, genética.

Una interrogante que intrigaba a este autor era cómo se desarrollaron las emociones en la historia humana e insinúa la necesidad de investigar las emociones en el contexto de las prácticas. Esto puede ser considerado como un punto de partida: la necesidad de entender las emociones en la práctica, como complejas construcciones de la biología que solamente pueden darse dentro de un contexto social. Vygotsky (1998) plantea que mientras que la psicología individual niega la conexión esencial entre los sustratos orgánicos y el desarrollo psicológico general de la personalidad y el carácter, también se podría construir una perspectiva sociocultural en el terreno social a través del estudio de la participación en contextos sociales. La consecuencia de esto sería que “la vida psicológica completa de un individuo consiste en una sucesión de objetivos combativos, dirigidos a resolver una sola tarea: asegurar una posición definida con respecto a la lógica inmanente de la sociedad humana, o a las demandas del medio ambiente social” (op. cit.: 55). En este sentido, la investigación en psicología tendría que entender no sólo el pasado sino también el futuro de la personalidad, lo que representa –en sus propias

palabras- “la dirección última de nuestra conducta... las demandas sociales diarias... las tendencias orientadas hacia el futuro” (op. cit.: 55).

En realidad, sin embargo, también es necesario comprender cómo se dan las emociones en el contexto de las prácticas (Roth, 2007), donde efectivamente el futuro está presente, en términos del objeto, no sólo como una *cosa* sino como un ideal, y también en términos del motivo (Engeström, 1987, 1994), pero las demandas de la situación igualmente están presentes (Suchman, 1987). Es en este mismo contexto donde las emociones tienen lugar. Desde una perspectiva sociocultural, es posible comenzar a averiguar la manera en que se dan las emociones *en* el contexto de las prácticas. En resumen, la orientación hacia el futuro no niega el hecho de que las emociones tienen lugar en el presente.

Finalmente, la interacción entre las emociones y el pensamiento parece importante para Vygotsky, en la medida que el pensamiento en la cultura en la cual participan los individuos, impone ‘un sistema de conceptos’ que también involucra sentimientos. Los sentimientos que se hacen conscientes de hecho modifican los sentimientos cuando entran en contacto con nuestro pensamiento. Más aún, siguiendo a Spinoza (1959) en el proceso del desarrollo ontogenético, las emociones humanas están conectadas tanto con la autoconciencia del individuo como con su conocimiento de la realidad (Vygotsky, 1998). Estos factores ofrecen la oportunidad para el desarrollo histórico de las emociones complejas.

Estas son las hebras que esta investigación unirá. El estudio de las emociones tal como se dan en el espacio social –concretamente, por medio de la observación participante de lo que ocurre en la sala de clases– podría implicar la comprensión de las emociones *en su estado natural* e incluso de las *emociones distribuidas*. Esto sugiere una apreciación del futuro, pero también la comprensión de las emociones en tanto ancladas en la situación presente. Una segunda etapa en este proceso, que no se desarrollará completamente en este artículo, es entrar en las complejidades de las maneras en que la cognición y la emoción trabajan juntas en las prácticas pedagógicas y en los saberes del profesor.

El trabajo presenta un ejemplo descriptivo de las emociones en contextos de sala de clases y también analiza cómo esto sugiere que las emociones no son sólo productos sino también recursos para la interacción social dentro del aula.

LA INVESTIGACIÓN

Aquí se presenta brevemente el contexto del estudio, las interrogantes de la investigación y una revisión de las decisiones metodológicas.

Contexto de la investigación

La investigación se realizó en un colegio secundario urbano (enseñanza media) de la ciudad de México en la jornada de la tarde, uno de los colegios del Proyecto Sec²¹. Este es un proyecto en el cual los colegios están conectados a una red local, con un computador en cada sala de asignatura y en dos salas de medios. El Proyecto Sec²¹ incluye video digital y audio, software de uso general, calculadoras programables para matemáticas, y equipos de laboratorio para ciencia. Las asignaturas incluidas fueron castellano, matemáticas, historia, geografía, biología, química, física y educación cívica. El Proyecto también incluía entrenamiento de profesores y visitas de los miembros de un equipo central. Esta capacitación fue fundamentalmente técnica, aunque no se planificó de ese modo.

Todos los colegios en el proyecto tenían relativamente 'buenos resultados', de acuerdo con las cifras oficiales; sin embargo, la población con bajos ingresos en general envía sus hijos a la jornada de la tarde, puesto que cuentan con menos recursos para presionar por un cupo en la jornada de la mañana. La asistencia a la jornada de la tarde también tiene un impacto en la vida del alumno, ya que ellos pasan varias horas del día solos en la casa mientras sus padres están en el trabajo.

Al comienzo de la investigación, los profesores de castellano de todos los colegios del Proyecto recibieron una invitación para un taller sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza de la lengua materna con una perspectiva comunicacional. A los profesores que asistieron se les informó que se realizaría una investigación en uno de los colegios que expresaron interés en participar. De ellos se escogió uno cuyos resultados promedio estaban en la mitad inferior de los colegios que participaban en Sec²¹. Además, es importante señalar que los turnos de la tarde tendían a reducirse e incluso a desaparecer con los cambios en la tasa de crecimiento de la población, y en el colegio donde finalmente se llevó a cabo el estudio, los grupos en realidad eran más pequeños que el promedio de las escuelas secundarias en México. Asimismo, los colegios secundarios se están volviendo más difíciles de 'manejar', según las percepciones de los profesores, debido a problemas conductuales.

La investigación se llevó a cabo con cuatro profesores con experiencia docente, tres mujeres y un hombre, durante un período de aproximadamente ocho meses. Cada uno tenía más de diez años de práctica profesional y algún conocimiento de computación. Sin embargo, al inicio del proceso, ellos sólo habían usado las salas de medios unas pocas veces y habían visto sólo unos pocos videos con los alumnos. En términos de la organización, el colegio no asignaba el uso de las salas de medios a los cursos; sin embargo, se estaba produciendo un gran cambio en los colegios secundarios mexicanos, donde generalmente cada grupo curso permanecía en su propia sala de clases y los profesores se trasladaban en busca de los alumnos. Parte de la propuesta de reorganización de Sec²¹ fue trabajar con salas asignadas a contenidos o asignaturas y que los grupos de alumnos tuvieran que trasladarse de una sala a otra entre clases. Pero, en la práctica, sólo había dos aulas de castellano equipadas, y en muchas ocasiones, por coincidencia de horario de clases, uno o dos de los cuatro profesores tuvieron que trabajar en salas no asignadas a contenidos y que, por tanto, no tenían ningún equipo instalado.

EL PROBLEMA Y EL DISEÑO METODOLÓGICO

El problema formulado como una interrogante a investigar es: **¿De qué maneras la emoción y la cognición están integradas en la práctica y los saberes de los profesores cuando éstos enfrentan una innovación?** La respuesta implica dos cosas. Por una parte, este estudio tiene el propósito de describir las emociones en los contextos sociales del aula: la manera en que aquellas se manejan como parte de la participación del profesor en el ejercicio del enseñar. Por otra parte, su objetivo es describir las maneras en que las emociones son inseparables de la práctica de los profesores, como también de los saberes de los mismos.

Este estudio está diseñado como una observación informada por la etnografía. Sin embargo, se inició como trabajo de intervención para organizar la escuela en el apoyo al uso de las TIC en diferentes materias, liderando un taller con profesores con el fin de planificar el trabajo que podrían desarrollar con las TIC en sus labores de enseñanza. La intervención estaba informada por la Teoría de la Actividad. Después del período inicial, la *intervención* tuvo lugar más bien acompañando al proceso, por medio de observación participante. Como se señaló anteriormente, se trata de un estudio de caso en una escuela secundaria, con la participación de cuatro profesores. La investigación se desarrolló principalmente en la sala de medios y en la sala de castellano, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas y no estructuradas. Las observaciones se grabaron en video y muchas de las entrevistas fueron grabadas en audio. Adicionalmente, se tomaron notas durante el proceso.

La observación participante no siguió el característico compromiso tradicional de la etnografía puesto que sólo duró unos pocos meses (desde junio de 2003 a enero de 2004), es decir, desde el final del año escolar 2002-2003 hasta la mitad del año 2003-2004. Es importante destacar que, al comienzo del proceso, la estrategia de investigación nunca había considerado estudiar las emociones. Estas surgieron durante el período de análisis de los datos, como se explicará en la sección siguiente, a raíz de la falta de sentido de los datos con las herramientas teóricas utilizadas. En esta etapa del trabajo de campo, el propósito de la investigación era *observar* las prácticas de los profesores durante el inicio del proceso de innovación más bien que *buscar* (tomamos esta expresión de Bakker *et al.*, 2006) emociones que *aparecían* de tal manera que era posible asociarlas a los saberes del profesor.

En este momento, la investigación todavía está en la etapa de análisis, tratando de dar sentido a la manera en que todo el razonamiento podría construirse estableciendo un diálogo verdadero entre la teoría y los datos. Además, resultó que las transcripciones de las observaciones realizadas durante el proceso no fueron suficientes para dar cuenta de la forma en que las relaciones sociales tenían lugar en el aula. El metraje en video está siendo analizado utilizando Atlas TI en un intento por capturar la forma en que las emociones se expresan en el contexto social, comenzando con la etapa inicial de codificación. Esto implica revisar 40 videos, cerca de 10 de cada profesor, y encontrar aquellas situaciones en que la presencia de emociones sea evidente. El hecho que los segmentos en que las emociones son evidentes sean seleccionados para un análisis posterior, no implica que haya momentos *desapasionados*, sino que, por el contrario, implica que hay momentos en que las emociones se pueden identificar con mayor facilidad en las interacciones.

Además, la triangulación es una preocupación importante para el investigador (Hammersley y Atkinson, 1995) ya que –independientemente de haber sido participante interna, mexicana y antigua profesora de secundaria– existe la necesidad de retransmitir las interacciones observadas para sostener qué emociones se expresan y de qué forma. Está la posibilidad de volver a los profesores llevando algunas interpretaciones acerca de la manera en que las emociones se expresan en el aula, y cómo forman parte de los saberes de los profesores.

UN EXTRACTO DEL ANÁLISIS

En esta sección se presenta un ejemplo de los datos obtenidos y un fragmento del análisis regular que se lleva a cabo en estos momentos. Los resultados a la fecha comienzan a dar cuenta de ciertos procesos en la sala de clases en que las emociones y la cognición de los profesores trabajan en conjunto, sin embargo, este artículo se enfocará en las maneras en que las emociones se desarrollan en el contexto social del aula y parecen ser tanto productos como recursos de las interacciones sociales en la sala de clases.

Al comienzo del proceso de análisis se utilizó la Tabla 1 para comparar ciertos aspectos encontrados en las transcripciones y las notas. Comenzaron a emerger ciertas tendencias entre las relaciones sociales que ocurrieron en el aula y la forma en que se utilizaron las TIC para la enseñanza. Es importante mencionar que ambos profesores, Sofia y Ricardo, expresaron en su primera entrevista individual la intención de enseñar castellano desde una perspectiva comunicacional y ambos habían usado TICs con sus alumnos en pocas ocasiones.

Tabla 1 – Comparación del uso de la tecnología entre dos profesores

Sofia	Ricardo
Relación amable y negociación intensiva con los alumnos.	Extremos en las relación, alternando entre peleas con los alumnos y permitirles lo que otros profesores no les permiten.
Alta influencia sobre las acciones de los alumnos	Poca influencia sobre las acciones de los alumnos
Considera que los alumnos son como “mis hijos”	Considera que los alumnos se “comportan mal” porque son “jóvenes”
Variedad de actividades de escritura e investigación	Práctica de gramática, lectura y copia
Software: herramientas de oficina, enciclopedias, Internet	Software para entrenamiento y práctica de gramática y documentos informativos
Uso de TIC para ampliar la negociación y el intercambio.	Uso de TIC como una herramienta de ‘control’.

Mientras Sofía tenía una relación amable con los alumnos, en la cual ellos parecían colaborar, Ricardo tenía muchos problemas y parecía moverse entre dos polos: a veces les permitía romper las reglas, por ejemplo, salir al baño a la mitad de la clase y, en el otro extremo, peleaba con los estudiantes. Esto era opuesto al enfoque de Sofía de colaborar con los alumnos: ella tenía mucha influencia sobre los estudiantes, y trabajaban bien en su clase. Al mismo tiempo, ella comparaba su relación con los alumnos con la relación que tenía con sus propios hijos adolescentes y usaba una variedad de actividades de escritura e investigación en la sala de medios, basada en el uso de programas de propósitos generales. Todos estos factores sugerían que Sofía usaba las TICs para ampliar la negociación y el intercambio entre ella y sus alumnos.

Por otra parte, el tipo de relación que Ricardo tenía con sus alumnos indicaba que su influencia sobre ellos era reducida. Más aún, uno de los aspectos principales que reportó al referirse a ellos fue que se comportaban mal pero, al mismo tiempo, que eran jóvenes. En la sala de medios trabajaba con ellos en practicar gramática, leer en la pantalla y copiar información de la pantalla en sus cuadernos. El tipo de programas que usaba incluía software de entrenamiento y práctica, y documentos informativos. Todos estos elementos sugieren que Ricardo usaba las TIC para *controlar* el comportamiento de los estudiantes.

Al encontrar estos elementos en los datos, la Teoría de la Actividad (TA) presentaba ciertas insuficiencias. Permitía explicar el contexto de la escuela y la manera en que los profesores coordinaban, o no, su trabajo dentro del sistema de la actividad, así como la manera en que el sistema de la actividad, en el cual el equipo del Proyecto SEC²¹ participaba, podría o no integrar su trabajo con el trabajo escolar. Habiendo llegado este punto, se hacía necesario buscar otras teorías que pudieran ayudar a explicar esos datos. Luego de una prolongada búsqueda, encontramos a la sociología de las emociones como base para hacerlo.

A continuación presentamos un extracto de una transcripción que muestra una de las formas en que se están analizando los datos.

Notas de observación (de la observación + el video)

Ricardo: ...esperen 'chicos' (jóvenes)

Niño1: ¡Profesor!

El ruido producido por las voces de los alumnos está aumentando.

Ricardo: ... córtala (al niño 1)... veamos... ¿están todos en *diseño de material en el computador*?... veamos... escuchen... Les daré a todos una indicación más... si veo que alguien está jugando y eso significa que no está escuchando las instrucciones... lo primero que haré es pedirles que se paren ya que sería evidente que no tienen ninguna intención de trabajar con el grupo... y será la última vez que esta persona vendría a la sala de media... ya que no demuestran interés... ¿a dónde vas, Vanessa? (a una niña, Ricardo va hacia ella)... ¿Yo te dije que hicieras eso?... (Murmullos, los alumnos tienen cierta pantalla al frente y deberían terminar de escuchar al profesor antes de presionar la tecla *enter*)... ¿No escuchaste lo que indiqué? (va hacia Vanessa y al lugar de su compañera)... Es porque (inaudible, pero su voz suena en un tono más alto, aunque en un volumen más bajo)... Ya te había puesto en esa pantalla (señalando la pantalla en la que todos deberían estar trabajando)... No sé por qué no la tienes (no se escucha)...

Vanessa señala al niño que está a su lado, al mismo tiempo que comienza a hablar de manera inaudible. Me da un poco de vergüenza...

Ricardo (interrumpiendo): Vanessa, escucha la indicación...

Ricardo camina hacia el centro de la sala de clases.

La interacción que se ha presentado aquí podría interpretarse de muchas maneras. Sin embargo, no dejar de lado las emociones podría resultar útil para comprender qué es lo que está ocurriendo en el aula. En este extracto, es posible observar cómo las emociones están surgiendo junto con la interacción entre el profesor y los alumnos. Como lo sugiere Csordas (1990), las emociones se expresan en el plano social. Aparentemente, Ricardo no sabía qué hacer en una situación como ésta y las emociones se estaban manifestando en su interacción con los estudiantes. Tuvimos la oportunidad de conversar con él después de algunas de sus clases y expresó cuán complicado era para él manejar a los estudiantes. Lo interesante es que Ricardo parece estar usando la rabia como uno de los recursos para negociar la relación con Vanessa, en este caso, tal vez porque no tiene ninguna otra estrategia para relacionarse con los alumnos. Además, es posible que la rabia de Ricardo esté dando cuenta de ciertas limitaciones institucionales en las escuelas secundarias en México y, en general, en el sistema educacional mexicano en la medida que, por ejemplo, él tiene más de 200 alumnos, y da clases siete horas al día.

Este breve ejemplo muestra como se pueden analizar las emociones en relación con las prácticas y los saberes de los profesores, haciendo ver cómo

se las puede entender como productos y recursos en la interacción y participación dentro del aula.

ALGUNAS IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO

Aquí se incluyen algunas de las implicaciones teóricas, prácticas y metodológicas para continuar el desarrollo de este estudio.

Hasta el momento, esta investigación ha descubierto algunos elementos diversos para sostener el carácter social de las emociones, al describir cómo se desarrollan en el contexto social de la sala de clases. Como lo afirman Williams y Bendelow, las emociones son “respuestas corpóreas, intencionales, significativas, a situaciones” (William y Bendelow, 1998b: xviii). Lo que es más, la emociones parecen ser no sólo productos, sino también recursos en la interacción social en la sala de clases.

A un nivel teórico, sobre la base de la propuesta de Vygotsky de que “la lógica del desarrollo del carácter es la misma que la lógica de cualquier desarrollo, todo lo que se desarrolla, se desarrolla por necesidad” (1993: 155), los datos presentados sugieren que en el contexto de las interacciones, la expresión emocional parece estar respondiendo a las condiciones del contexto. Como consecuencia, el entender cómo las emociones se dan en y a través de su participación en las prácticas sociales, podría ofrecer nuevas perspectivas para la comprensión de lo que ocurre en el contexto de las prácticas, particularmente de las prácticas pedagógicas. De esta manera, hay diversos conceptos que podrían ponerse sobre la mesa, tales como *emociones distribuidas*, compromiso emocional con artefactos, o más general, *prácticas emocionales*, y también en relación con el conocimiento, el rol de las emociones en el conocimiento, o incluso, posiblemente, *conocimiento emocional*.

Así, los resultados de esta investigación pueden conducir al planteamiento de importantes interrogantes acerca de la comprensión de la práctica y los saberes de los profesores, como también en forma más general de la psicología cultural y la neurociencia. Por ejemplo, ¿cuál es el lugar que ocupan las emociones en la sala de clases? ¿De qué manera la cognición impacta las emociones? ¿En qué medida las emociones de los profesores están comprometidas internamente con sus saberes? ¿Tienen las diferencias culturales un impacto sobre las áreas del cerebro que se usan? Simultáneamente, el tomar como punto de partida la unidad de la emocionalidad y la cognición en las prácticas humanas, puede ayudar a romper ciertas dicotomías, tales

como racional/irracional, público/privado, individual/social, personalidad/cultura.

La comprensión de la emocionalidad puede ofrecer una nueva luz sobre las prácticas y los saberes de los profesores con y sin el uso de las TIC, de maneras específicas. Por una parte, al dar apoyo adicional a la idea de que la implementación de cambios no puede reducirse a la aplicación técnica de una solución preestablecida; por la otra, al comprender algunos aspectos de las particularidades de las prácticas pedagógicas, que corrientemente pueden resultar bastante oscuras. Hasta el momento, los hallazgos parecen apuntar hacia una comprensión de que los saberes de los profesores también están integrados por emociones y sentimientos, ya que al parecer se usan para comprender (o no) y comunicar (o no) eventos sociales y también dentro de las prácticas sociales. Las emociones también parecen ser herramientas psicológicas (Vygotsky, 1987, 1997, 1999) y al entenderlas de esta manera, podemos comenzar a dar cuenta de la emocionalidad en las prácticas individuales del profesor y su papel en los saberes del mismo. Con este propósito, es importante comprender cómo se desarrollan las emociones *en su estado natural*: “debemos examinar la relación entre intelecto y afecto, una relación que constituye el foco de todos los problemas que nos interesan, y debemos examinar esa relación no como un objeto sino como un proceso” (Vygotsky, 1993: 240).

Finalmente, este estudio también podría ofrecer una contribución a la metodología, en la medida que podría dar “una nueva relevancia a las respuestas emocionales del etnógrafo al trabajo de campo” (Lutz y White, 1986: 415). Este también es un paso necesario en la comprensión de la diversidad, porque en la integración de las complejas relaciones entre emoción y cognición, las diferencias culturales se pueden comprender mejor.



USING REFLECTIVE PROCESSES TO PROMOTE ATTENTION TO DIVERSITY IN SCHOOLS: A STUDY OF PRACTICE IN CHILE

EL USO DE PROCESOS REFLEXIVOS EN LAS ESCUELAS PARA FOMENTAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS Y ALUMNAS: DOS ESTUDIOS DE CASO EN CHILE

Ana Luisa López
PhD student, University of Manchester
analuisalz@yahoo.es

Received: May 7, 2008. Accepted: September 5, 2008

Abstract: Over the last decade or so, many writers have argued that inclusive practices are more likely to be developed when school communities are involved in collaborative processes of inquiry, reflection and action in order to learn how to respond to learners' diversity. The research was carried out in two schools (with names changed for ethical reasons) with different characteristics: Innovacion School, in Santiago, is one of the pioneer schools in the country in integrating disabled students, whilst Loncomahuida School is located in one of the most isolated rural areas of Chile and responds to a high population of students of a *Mapuche* ethnia.

Guided by literature on action research, the study made use of an inclusive action research model that guided the process in both schools. This model emphasises the need to concentrate efforts on the promotion of reflective practitioners, as well as reflective communities. It also involves a team of co-researchers, formed by volunteers from the schools, planned to internalize and coordinate the process in each institution.

The research set out to throw light on how educational communities in Chile can develop sustainable strategies for encouraging those within schools to develop reflective communities that are able to analyse and minimise barriers to the presence, learning and participation of their diverse members. It also analyses whether such reflective processes led to better understanding and practices in relation to diversity.

Keywords: Action research, attention to diversity, inclusive education, professional development, school improvement.

Resumen: Durante la última década, varios autores han considerado que para desarrollar prácticas inclusivas es recomendable involucrar a la comunidad educativa en un proceso cooperativo de investigación, reflexión y acción en el que sus miembros adquieran aprendizajes sobre cómo atender a la diversidad de sus alumnos

y alumnas. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas en Chile (por motivos de confidencialidad, sus nombres son ficticios) con características muy distintas: la escuela Innovación, en Santiago, es una de las escuelas del país con mayor experiencia en la integración de alumnos con discapacidad; mientras que la escuela Loncomahuida está situada en una de las áreas rurales más aisladas de Chile, a la que asiste un gran número de estudiantes de la etnia Mapuche.

El estudio está diseñado siguiendo una metodología de investigación acción. Ambas escuelas se involucraron en la implementación de un modelo inclusivo de investigación acción. Este modelo considera que es necesario concentrar los esfuerzos en la promoción de profesionales reflexivos, al igual que en el desarrollo de comunidades reflexivas. También implica que un equipo de co-investigadores, formado por voluntarios de las escuelas, interiorice y coordine el proceso en cada institución.

Se pretende contribuir con información sobre las estrategias sustentables que se pueden utilizar para involucrar a los diversos miembros de las escuelas en el desarrollo de comunidades reflexivas que sean capaces de analizar y disminuir las barreras a la presencia, aprendizaje y participación de sus miembros. Igualmente se analiza si dichos procesos reflexivos ayudan a comprender mejor cómo se puede atender a la diversidad en el aula y, en consecuencia, mejorar las prácticas educativas.

Palabras clave: Investigación-acción, atención a la diversidad, educación inclusiva, desarrollo profesional, mejora escolar.

INTRODUCTION

Since 1990, Chile has worked towards the construction of a democracy by trying to promote equal rights for all. Although the country and its citizens have still a long way to go, Chilean governments have embraced agreements and commitments declared by international agencies. In particular, the Ministry of Education has signed and followed UNESCO regional and international declarations and recommendations, based on the framework of '*Education for All*' in 1990 and 2000. Inclusive education is one of UNESCO flagships in the Latin American region. This study has to be seen in relation to this wider policy context.

The study is built on the author's personal experience over the last few years. Although a Spaniard, we have been involved with Chile since 1997, firstly as an NGO volunteer, and later as a field officer for the UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, situated in Santiago, the Chilean capital.

During the last decade the governments through the Chilean Ministry of Education have established close collaboration with UNESCO, in order to

develop an educational system responding to diversity within a context characterised by hierarchical cultures and traditional practices. Ministerial actions have been focused on four different arenas: re-organization of the special education system; promotion of inter-cultural education; positive discrimination for schools in vulnerable situations; and the inclusion of the values of citizenship and democracy within the curricula. Nevertheless, there has not been an integration of these parallel strategies, and little has been done to promote the conditions of regular schools and the capacities of teachers in order to respond to the diversity of the students in their classes.

Set within this wider context, the study reported in this article intends to contribute to throw light on how Chilean schools and communities might develop sustainable inclusive policies, cultures and practices. For this purpose, inclusive education is taken to involve a process of analysing and minimising barriers to presence, learning and participation experienced by the members of an educational community. This requires schools to engage in a continuous process of change aimed at responding to all learners and reducing marginalisation and exclusion. Building on evidence from international studies, strategies are explored for encouraging schools to become reflective communities which are able to create ways of working that can reach every child, whatever their characteristics or personal circumstances.

In the last few years, some research literature has suggested that action research approaches and reflective processes can promote changes in the way schools address diversity. Family of approaches to action research were explored, in order to build up a theoretical framework which suggests that inclusive practices are more likely to be developed when those within school communities are involved in collaborative processes of inquiry, reflection and action, in order to learn how to respond to diversity. Based on the principles of action research, an inclusive action research model was designed, which guided the collaborative processes to be carried out in schools at three levels: at individual level, at community level, and with a coordinator team consisting of volunteer school staff.

Later on the evolution of the model as it was trialled in two different educational communities was analysed: Innovacion School, a middle class private school in Santiago, the capital city, and Loncomahuida School in a rural and underprivileged area in the *south*¹ with a high proportion of *Mapuche* people (means people of the land). The approach was aimed at facilitating reflection at an individual and social level. With this in mind, teachers and other professionals were provided with data gathered through observations, focus groups with students and staff, and activities with students as well.

During individual interviews, group meetings and workshops, teachers reflected on their practices and the situation of the school considering actions for improvement.

Through the research, the purpose was to make direct contributions to the development of thinking and practice within particular contexts, whilst, at the same time, generating an understanding of how reflective processes contribute to transform teachers' understandings and practices in relation to the barriers of their students experience. We underlined the importance of creating the opportunities where teachers could confront defensive strategies which prevent them from being aware of how their attitudes and practices affect their students' learning processes. These are described as moments for *reframing*, when, either individually or socially, each teacher could question her² understanding from new perspectives. We argue that this process can lead to transformations in teacher's underlying theories and practical arguments, and, in some cases, to sustainable transformations in school cultures, policies and practices relating to the diversity of its members.

Some recommendations on strategies are provided for the promotion of school-based action research initiatives that foster schools' and teachers' capacities to improve the way they are responding to the diversity of their population in Chile. We recommend that it is crucial to implement particular conditions in schools, in terms of opportunities for professional development, time and space, which would facilitate reflection and learning amongst members, particularly in schools in underprivileged circumstances. Light is thrown on those aspects that should be promoted in schools in order to minimise discriminatory attitudes, and contribute to the staff's commitment to adapt their teaching to the learning needs of their students. This would, we conclude, contribute to transform schools into democratic learning communities for all.

The characteristic of the study is that the research was developed in two very distinctive schools in Chile, therefore, these schools cannot be considered as representative of Chilean schools for the diversity of the educational contexts existing nowadays. However, a strength of the study is that for a long period of time this researcher was closely involved with the schools studied (which we think is unusual in educational research studies). As a consequence, the study makes well-informed suggestions about how researchers can collaborate in the implementation of action research processes that are flexible to school conditions, even in challenging circumstances.

THEORETICAL BACKGROUND

LATIN AMERICAN COMMITMENT TOWARDS EDUCATION FOR ALL

To guarantee the goal of *Education for All* proclaimed at the world conference held in Jomtien, Thailand in 1990, representatives of the participant countries, Chile among them, agreed to commit themselves to guarantee the response to the basic learning needs of every child, young person and adult within a decade. On that occasion, the focus of the conference concentrated mainly on access to education for all.

Therefore, in 1994, UNESCO considered it necessary to hold yet another world conference in Salamanca, Spain, in order to work on the commitment of the right for quality education for all, especially for those with special educational needs. In the Salamanca declaration, the following extract is particularly relevant in relation to the characteristics of the populations that should be attending *regular schools*:

“The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups.”

(UNESCO, 1994: 6)

We consider this aspect as central to the idea of inclusive education and attention to diversity, although it has not yet been achieved. The concept of *special educational needs* in the Salamanca Statement intended to change the perspective of students' differences, particularly the view of how to educate disabled students. Before 1990, in Latin America, education for disabled students was considered as remedial, in other words, education was seen as the means to *fix* what was wrong with these students. Disabled students had to be medically diagnosed, and the educational plans which students followed would be guided by their statements. In most of the cases, they would be taught in segregated special schools or classes, and would be under the responsibility of a special teacher or other professional (UNESCO, 2001).

The inclusion of the *special educational needs* concept at the Salamanca Conference, following the arguments of the *Warnock Report* (DFES 1978), had the purpose of underlining that regular schools should be responsible for

the learning processes of every student, independently of their individual characteristics or their medical statements. In this sense, representatives of the Salamanca Conference tried to provide a pedagogical framework to move from the *deficit or medical model* of differences, which underlines that it is the individual who has the problem that prevents him/her from learning, towards a *social model* which considers that any individual faces barriers to learning due to the conditions in the schools and classes, and the educational responses they receive. For this reason, in order to respond to the students' educational needs, schools should organize their resources and make use of the resources provided by the community (MINEDUC, 2004a) with the aim of creating the conditions where every student can learn.

Despite the emphasis stressed by the Salamanca Statement, during our time working in the Department of Inclusive Education for UNESCO, we observed that in the Latin American region most of the efforts to promote inclusive education were addressed towards the integration of disabled students into regular schools (Blanco, 2000). This has been a major achievement, since the percentage of disabled students on mainstream programmes has increased considerably since 1990 (UNESCO, 2001; MINEDUC, 2004b). 68,820 disabled students attended education in 2004, with 20,746 of them in regular schools. In 1997, the number of integrated disabled students was only 3,365 (MINEDUC, 2004b).

Nevertheless, many educational actors had adopted the terms *inclusion* and *special educational needs* (SEN) as synonyms for *integration* and *disabilities* (UNESCO, 2004). In addition, those schools responding to *integrated students*, as they are called in Chile, have adopted pedagogical strategies based on individual responses to students with SEN. Regular teachers have a low participation in their education, as they generally consider that students with SEN are the responsibility of the special teachers or other support professionals. Furthermore, homogenizing educational approaches are still common (UNESCO, 1999; MINEDUC, 2004b), and educational systems and schools have not taken into consideration other characteristics of students, such as gender, ethnicity and socio-economical background, in order to adapt the curriculum and the educational plans to the students' needs.

ATTENTION TO DIVERSITY AND INCLUSIVE EDUCATION

The phrase *attention to diversity* is a term broadly used in Latin America and Spain, and goes beyond inclusive education in a number of ways. It responds to the particular characteristics of cultural contexts, and to the structure of educational systems.

It has become a theoretical concept that intends to respond to a transformation of the structure of educational systems. These systems, we consider, are characterised by separate educational departments that work in isolation, responding to particular populations in danger of exclusion, for example, special education, intercultural education, education for poor populations, and gender, among others.

We observed this situation in the Chilean educational system. In the last commission, already mentioned, constituted by relevant actors in education, it was suggested that attention to diversity should guide the articulation of policies and educational departments towards interdisciplinary actions, with the purpose of establishing a more coherent and adequate educational response for all (MINEDUC, 2004b).

Attention to diversity requires, therefore, an articulation of the educational system. Furthermore, it underlines the importance of creating within schools an emotional climate where each member feels a sense of belonging, and works to construct a community where everyone can learn and participate (Blanco, 2000, 2005; Echeita and Sandoval, 2002; Echeita, 2006).

"(...) it is the school that should adapt itself to the needs of the students and not the students who adapt to the requirements of the school."

(Blanco, 2000: 41)

For this to happen, efforts to promote attention to diversity cannot be concentrated, in our opinion, on particular school members; it requires the whole school community to engage in a process of development and improvement. In the last decade, some inclusive education authors have stressed the argument that action research approaches can support schools becoming inclusive communities (Ainscow, 1999, 2002; Booth and Ainscow, 2002; Ainscow *et al.*, 2003).

Inclusive education authors state that schools and teachers have the resources and the knowledge to create the conditions where students can

learn and participate, independently from their individual characteristics. They stand on a *social model or organizational paradigm* which considers that it is the organization which needs to be transformed in order to adapt to the individual learning needs of their students.

Through the analysis of inclusive education literature, inclusive schools are characterised by a central philosophy and strong beliefs in values of respect to diversity, collaboration, participation, equity and solidarity (Dyson and Millward, 2000; Dyson *et al.*, 2002; O'Hanlon, 2003; Armstrong and Moore, 2004; Ainscow, 2006; Ainscow *et al.*, 2006).

This common ethos considers the learning process of each individual as central in the school decisions and practices (Corbett, 2001; Kugelmass, 2001). Inclusive schools become then highly committed educational communities which promote the active participation of teachers, other educational professionals, students and parents, whilst minimising discrimination and exclusion. An open climate of communication and collaboration is established among staff members and students (Kugelmass, 2001; Dyson, *et al.*, 2002), which leads to the creation of learning communities where their members are challenged to reflect on the barriers to presence, learning and participation experienced in order to take further steps towards inclusion (Ainscow 1999; 2002; 2004).

CHILEAN NATIONAL CONTEXT

In the last seventeen years, with the return to democracy, governments through the Ministry of Education have worked to widen access to education for all, with what we consider successful results. Nevertheless, we perceive that the Chilean government currently faces the challenge of achieving equal quality education for all. In our opinion, inclusive education principles and practices could be a key factor in pursuing improvement of quality with equity.

Since then, the role of the state has become one of promotion, in the sense that it has assumed the responsibility for provoking radical changes in the area. In order to pursue quality of education with equity, the educational policies have concentrated on schools (Baez, 1999). These policies have materialised by means of universal programmes, like the Programmes for the Improvement of Quality of Education (*Mejoramiento de la Calidad de la Educación, MECE*), *MECE Básica* and *MECE Media* (for primary and secondary schools); and specialised programmes, as *P-900*, the programme of the 900 schools, *Rural Education*, *Liceo para todos* (secondary school for all),

integration programmes for disabled students since 1997, and *Programa Orígenes* for ethnic communities. Among the aims of these programmes is the promotion of schools' autonomy (UNICEF and MINEDUC, 2004).

Despite these efforts, there are still huge transformations to be made in order to continue improving an education system that is still fundamentally exclusive. Governments have tried to deal with inequalities through different departments and educational programmes. Nevertheless, it has not contributed towards the reorganization of an inclusive education system with an articulated response to the diversity of its learners (Ainscow, 2004).

Furthermore, a recent evaluative report by the Ministry of Education and the OECD has concluded that the educational reform and its principles have not reached the classroom (OCDE and MINEDUC, 2004). Promoting transformations in the way schools and teachers are responding to the learning processes of their students is central in our research.

Considering teachers and other professionals, Avalos (2004) underlines that the conditions for professional development being implemented by Chilean governments have contributed to a transit from an in-service training based on a *deficit theory*, which considers that teachers need to be taught what they do not know, towards a *continuing professional development* aiming to empower and strengthen teachers' capacities through team work and interchange of experiences. We believe that despite the efforts, there is still a long way to go in the reinforcement of teachers' professionalism, self-esteem, autonomy and innovative thinking.

School-based programmes for improvement

In April, 2007, the government presented the new law proposal that establishes the *Ley General de Educación* (General Law of Education). This new law is a response to secondary students' national demonstrations against the education system which took place from April to August in 2006. In our opinion, this proposal responded to a new democratic climate built up in the last seventeen years. In what follows, we concentrate on those aspects underlined in a new *General Law of Education* which would foster the evolution of an inclusive education system.

The Ministry of Education in Chile has concentrated its actions on school-based programmes to spread the curricular reform, and to promote educational improvements and innovations. The development of school capacity and autonomy in administrative and pedagogical matters has been maintained as

a crucial strategy in the new proposal of the *General Law of Education*. The document requires from each school the obligation to develop an *Institutional Educational Project*, or *PEI (Proyecto Educativo Institucional)*, as part of the criteria to be registered by the Ministry of Education as an official educational institution. In addition, the new law implements strategies to enhance the participation of community members through the establishment of school governing bodies.

These school-based incentives intend to promote autonomy and professional development among the members of each educational community. According to the knowledge gathered through our research, school conditions that facilitate collaborative action research processes should be created by allocating time and resources for collaborative reflection and work.

THE STUDY

PURPOSES AND RESEARCH QUESTIONS

Committed to the principles of attention to diversity and inclusive education, and faced with the challenges of the Chilean education system, the purpose of this research is to throw light on how schools and educational communities can develop sustainable inclusive policies, cultures and practices. With this in mind, it explores strategies for encouraging schools to become reflective communities which are able to create ways of working that can reach every child, whatever their characteristics or personal circumstances.

The research was guided by a theoretical framework which suggests that inclusive practices are more likely to be developed when those within school communities are involved in collaborative processes of inquiry, reflection and action in order to learn how to respond to diversity. The research intends to answer:

- What conditions are necessary in order to develop collaborative reflective processes in addressing diversity within Chilean schools?
- To what extent do such processes lead to better understanding and practices in relation to diversity?

This study aims to contribute to foster teachers' professional development and school improvements. This is in tune with one of the political priorities stated through the Ministry of Education: the promotion of autonomy and capacity building within schools in order to create equal opportunities for learning for all. Transformations achieved at school level, as well as the knowledge gathered from the research, can demonstrate that the promotion

of reflective processes have positive effects on the development of school staff's professionalism and school re-organization, with resources that are reasonably available within the Chilean context, even in those schools in disadvantage areas.

The strategy that guides this research concentrates on the principles of inclusive education and attention to diversity, and analyses whether these values are put into practice by scrutinising the barriers to presence, learning and participation experienced by school members; this strategy can help teachers and professionals transcend from an *individual model* of students' differences, focused on *fixing* students' individual *problems*, towards a *social model* which underlines the need to make better use of the resources available in the school and in the local community, in order to respond to students' learning processes.

THE INCLUSIVE ACTION RESEARCH APPROACH

The methodological design of our research is based on the philosophy behind the *Index for Inclusion* (Booth and Ainscow, 2002). The *Index* is a set of materials which were developed over a period of three years under the coordination of the Professors Mel Ainscow and Tony Booth by a team consisting of teachers, parents, members of school councils, researchers and representatives of organizations of disabled people with experience in inclusive initiatives.

Given its relevance, in May 2000, the British Government distributed the *Index* to each school and LEA (local education authorities) in the country. The use of the materials by schools and LEAs seems to have had a positive impact on the development of inclusive cultures and practices within educational institutions in the United Kingdom.

One of the first aspects that attracted our attention to the *Index* was that its authors use the concept of *barriers to presence, learning and participation* to refer to those difficulties experienced by any member of an educational community. These barriers can be caused by the interaction of each person with her context. It is recognised that people's lives are affected by individuals, policies, institutions, cultures and social and economical circumstances.

The *Index* material focuses particularly on the analysis of those barriers that emerge from the school cultures, policies and practices. It invites schools to engage in an on-going process of change and improvement (Ainscow, 2002; Booth and Ainscow, 2002; Ainscow, *et al*, 2006).

Based on this argument and structure, we followed the theoretical and practical features of action research in general, and in particular Participatory Action Research (PAR); co-operative inquiry; action inquiry/action science; and educational action research approaches which informed this methodology. It involved the following principles and purposes: research with people, particularly those in vulnerable situations; establishing equal power relationships; promoting collective and individual reflection; fostering change; and producing valid knowledge.

We also considered that our own role as an outside researcher presented two aspects of our concern. The first one was the community members' perception of our *self-hood* (Bell *et al.*, 1993). The fact of being a foreigner (Spaniard) could lead community members to understandable tensions against a *'female colonialist university researcher trying to teach them how to do their work, or even how to live their lives'*; we were aware that it was necessary to avoid members of the community this reactivity towards an outsider (Pryor, 1998).

To acknowledge the impact of the presence of the researcher is an issue that authors from feminist approaches consider essential in order to establish an authentic and collaborative relationship in the fieldwork (Finch, 1992; Bell *et al.*, 1993; Karim, 1993; Mcauliffe and Coleman, 1999). This tradition argues that the researcher needs to describe, acknowledge her situation, her influence on the researched, and the difficulties of being, at the same time, researcher and part of the phenomena under investigation.

Researchers of this tradition use a *reflexivity perspective* in order to develop the research and analyse the phenomena. As they consider that the researcher is one of the main actors of the phenomena, they write accounts about themselves. So we perceived the need to use this strategy as an alternative in the design of the model, with the aim of becoming consciously aware of the power tensions and attitudes that our presence and behaviour might have, and consequently take appropriate actions.

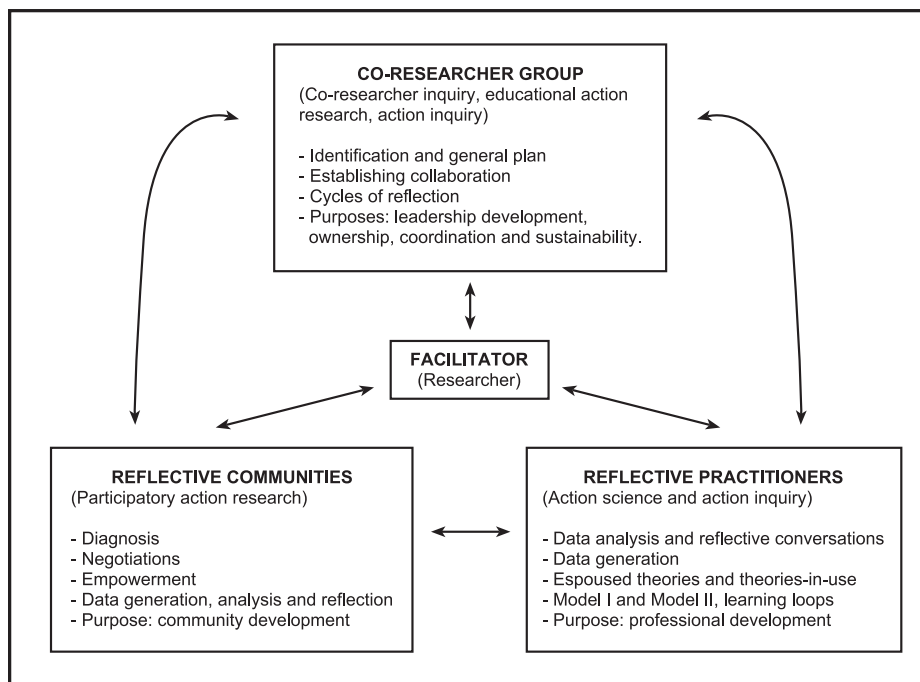
The second aspect is that we were having a double agenda. The purpose of this research was to implement the inclusive action research process in both educational communities. In this case, data gathering was merely the means to contributing to the reflective process, but at the same time, the aim of the study was also to get a PhD; dual role, as facilitator of the research, and as an ethnographer, gathering data to present a reliable and valid case to academic researchers and, therefore, to contribute to knowledge. We were interested in gathering knowledge about the facilitator roles of researchers in

promoting action research, described by Elliott (1991) as a *second order action research*. For this reason, we were aware of the control needed to keep over the data gathering and analysis, in order to record the process and gain an understanding of what happened during the implementation.

We sought to design an inclusive action research framework which could respond to all these aspects and the inclusive principles. It was important that the framework could adapt to the context and the situation of different educational communities, and from that point of view, it was necessary for school members to be involved. For this reason, we understood that the approach needed to respond to their agendas, or in other words, that the members of the communities needed to find the approach useful and relevant for them.

One of our main concerns when designing the *inclusive action research model* was to make it sustainable over time. The main question in mind was: how can inclusive reflective capacities be created and developed and be maintained over time? Therefore, we considered that a three-level approach based on active participation of community members would guarantee the sustainability of the process.

The design of the inclusive action research model planned to be implemented in both schools is presented in Figure 1. We endeavoured to visualise a holistic panorama of those community aspects that could support the transformation of schools towards inclusion. The research model to be developed in both schools had different areas of action and promoted three levels of reflection on attention to diversity.

Figure 1. First design of the inclusive action research model

At an individual level, *off-line* reflective interviews (Rudolph *et al.*, 2001) with teachers and other professionals were designed following Schön's (1983) theories about the *reflective practitioner*, and the theories of the *Models of Theory-in-Use* (Argyris, *et al.*, 1985), and *learning loops* (Torbert, 2001) from action science and action inquiry. Through this perspective, educators and other professionals would be able to analyse the variety of *personal governing frames* (Argyris *et al.*, 1985) and understand how their *underlying theories* (Schön, 1983, 1991) have had an impact on their reflection and in their practices attending to diversity.

At community level, a participatory action research approach (PAR) (Fals Borda, 2001; Wadsworth, 2001) was followed to hold community reflective meetings where different members of the educational community could discuss the data collected; learn from the different learning materials presented; reflect on their practices and the challenges faced; and plan future actions. Through systematic collaborative reflection, it was considered that they could understand the barriers to learning and participation faced by students, teachers, staff, and parents. They could also get involved in a learning process, creating knowledge (Lather, 1986; Gaventa and Cornwall, 2001; Park, 2001) about how to respond to these barriers, and change their cultures, policies and

practices to improve them. The approach was planned to challenge their consciousness, their knowledge and their actions (Gaventa and Cornwall, 2001).

In addition, in order to coordinate the approach in each school, a group of co-researchers was organized and developed. This team would have active part in the design of the inclusive process, making decisions about the aspects to analyse, the people to be involved, the methods to be used, and the action plan to be carried out. Theories of co-researcher inquiry (Reason, 1998; Gustavsen, 2001; Heron, 2001; Heron and Reason, 2001), educational action research (Carr and Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Kemmis, 2001; Zeichner, 2001) and action science (Torbert, 1991; 2001) were followed in this matter.

In short, we find that the interconnections of the different approaches of action research could build up an inclusive action research approach that promotes participation and the involvement of different members of the educational community, especially those facing barriers to presence, learning and participation. We also sought to create an approach that contributed to the educational communities by means of reflective spaces which lead to changes and transformations in their practices, cultures and policies. And finally, the *inclusive collaborative action research approach* was aimed to be adopted by the members of the community and become a sustainable process as part of the educational plans of the schools.

METHODS TO GATHER KNOWLEDGE FOR REFLECTION AND TO UNDERSTAND THE EVOLUTION AND IMPACT OF THE APPROACH

As explained earlier, the principal aim of the research was to promote reflection, individually and in groups, among the members of the educational communities. We had observed in earlier research that evidence elicited in the school could provide information to analyse cultures, policies and practices. The methodological strategies aimed at gathering evidence for reflection were: focus groups with staff and students; photographic activities and games with students; and participant observations in classes and school life.

In Chile, we told the teachers and the other professionals in each school that the evidence gathered could be seen as *radiography or a mirror* in which they could examine the aspects they needed to take into consideration to implement improvement.

The variety of the population involved and the activities carried out were dependent on the interests of each school. Most of the teachers in

Loncomahuida School wanted to be observed in order to get suggestions for improving their practices. We observed classes with every early childhood educator and secondary teacher, as well as a large number of primary teachers. In Santiago, the educational psychologist and the members of the coordination team were willing to listen to the opinions of other colleagues; therefore we held focus groups with the Technical Pedagogical Unit (TPU) professionals, and primary and secondary teachers.

In addition, we used other methods for data gathering in order to understand the development and impact of the inclusive action research process: documentary analysis; interviews; participant observations in meetings and workshops; and our researcher's diary.

THE EVOLUTION OF THE INCLUSIVE ACTION RESEARCH MODEL

THE INNOVACION SCHOOL – A MIDDLE CLASS PRIVATE SCHOOL

Conditions in which the model evolved

Some of the school conditions seemed to have created a situation whereby the inclusive action research model would evolve in this particular way. It appeared that this school regarded itself as having a strong identity, a sense of belonging, and a commitment to, as well as participation with its members. It had been open to diversity since its origins and its members had worked as a community to improve their response. The headteacher, the Technical Pedagogical Unit (*Unidad Técnica Pedagógica-UTP*) members and some teachers appeared to have a clear determination that the process would lead them to an educational innovation on attention to diversity, in order to diversify their educational practices, gather autonomy, and minimise the tensions in relation to the external support team of the school.

The evolution of the inclusive action research model in Innovacion School can be seen in Fig. 2. It provides a representation of the model presented earlier within the context of this particular school during the case study process.

Figure 2. Emphasis on the evolution of the inclusive action research model in Innovacion School

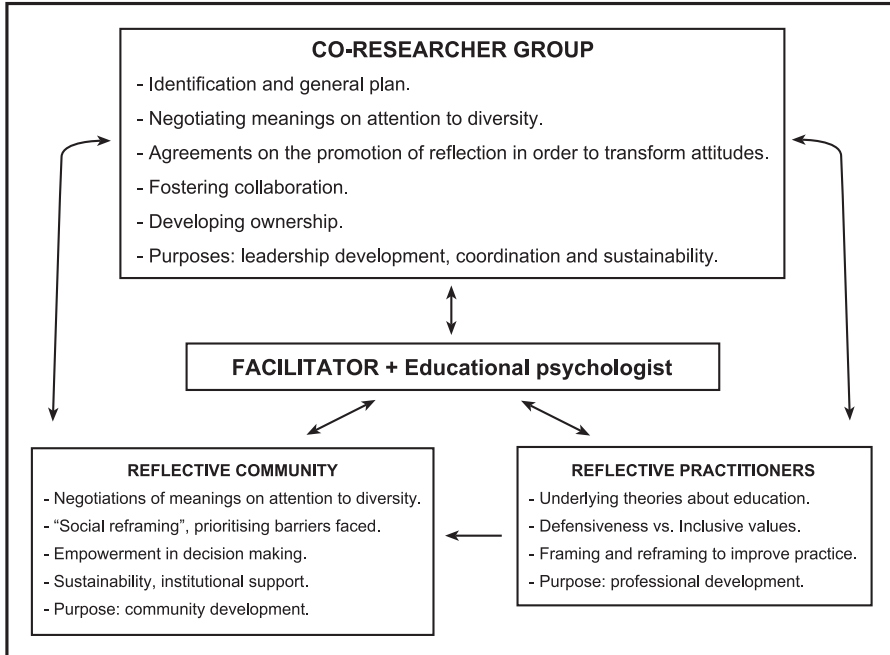


Fig. 2 shows that most of the work appeared to have concentrated on the development of the coordination group. The role as facilitator was shared with and dependent on the collaboration with the educational psychologist of the school. The strongest bilateral relationships seemed to be established with the coordination team members, the *co-researcher group* in Fig. 2 in order to promote their leadership role, make decisions about the process and organize the final workshop.

According to our interpretation, the meetings with the coordination team were useful to establish further conditions for the evolution of an action research process. The coordination meetings served to promote team work and transformational leadership. They were the instances where teachers seemed to share a sense of belonging to the group and the school, and it appeared that the meetings helped to promote collaboration among teachers. It became apparent that the participants owned the process and made decisions about the development of their community in relation to attention to diversity.

Teachers' reflections in the initial meetings, we believe, helped the coordination team, the educational psychologist and the researcher to define

the indicators to be analysed. Although we had the impression that the promotion of individual *reflective practitioners* was not perceived as a priority, five reflective interviews were carried out which enlightened us about the aspects on which to concentrate with the coordination team and in the reflective workshop. Additionally, those involved in the reflective interviews appeared to contribute to some degree in the reflection and decision making of the coordination team. They also played a strong leadership role in the final workshop.

The promotion of the *reflective community* consisted of the initial and final workshops with teachers. In these events, a climate of rapport, trust, openness and common understanding was perceived, and teachers seemed to be empowered to be able to talk about the situation of their school, discuss their opinions with other colleagues, and decide on lines of action.

We recognise that one of the difficulties that the model faced was paid time allocation for the educational psychologist's coordination, and for the meetings to take place with the coordination team. But above all, although the institutional support of the pedagogical management team appeared to be crucial in the evolution of the process, its control over it could also jeopardize its development and the involvement of other community members in the decision making and the implementation of a sustainable inclusive plan for the school.

Contributions of the model to understandings and practices in relation to diversity

During the nine months of collaboration with the school already described, a transformation in the way the community understood diversity was evident. At the beginning, their worries seemed to be related to disabled students and those considered having *special educational needs*.

Through the cycles of individual and collaborative reflection, and faced with the evidence gathered in the school, the teachers considered that attention to diversity was related to the argument that all students should receive a quality education. They jointly constructed a common knowledge about how their practices should evolve and how the school should create the conditions to make this sustainable over time.

The cycles of individual reflection to promote reflective practitioners were a help to understand the teacher's underlying theories or/and practical arguments about education and attention to diversity. In the light of the class

observations, we could visualise how some teachers used defensive strategies to justify the exclusion of disabled students from their educational practices. In other cases, teachers appeared to show that their inclusive values promoted *reflection-in-and-on-action* that helped them to adjust their educational practices in order to respond to everyone.

The defensiveness expressed by teachers was interpreted as a response to the feeling that they were not responsible for those students who faced barriers to learning and participation. This defensive strategy prevented individual teachers reflecting on their understandings and being able to see their practices from other perspectives. The coordination meetings and workshops seemed to provide teachers with an opportunity to share their insights with other colleagues who could help individuals *socially reframe* their ideas, beliefs and attitudes.

It became apparent how important the role of the coordination team was in the transformation of ideas about how Innovacion School should respond to the diversity of its members. They seemed to discuss meanings about attention to diversity and the need to promote reflection in order to change the defensive attitudes of some of their colleagues. In addition, they seemed to assume the responsibility to design and implement an inclusive education plan for the school. With this purpose in mind, they considered the lines of action which had been agreed, and prioritised in the teachers' workshop.

As can be seen in the lines of action presented below, teachers appeared to be focusing on reorganizing their practices and exchanging their knowledge in order to respond to everyone.

“Culture dimension, line of action: Teachers need to be more proactive in solving small problems that we pass on to the TPU.

Policies dimension, line of action: Collaborative work to interchange and register our experiences.

Practices dimension, line of action: Promote a self-managed and collaborative professional development.”

(Final workshop report, 15th July, 2005)

In our opinion, at the final workshop, the teachers emerged with common agreements about the most important barriers and facilitators existing in the community, and also made themselves responsible for those aspects they could tackle through their individual practices. They designed lines of action in relation to the school organization and structure. Teachers seemed to be willing to guarantee a sustainable transformation of the school towards more

inclusive practices, under the leadership of the coordination team, and with the institutional support of the headteacher and the professionals of the TPU (technical pedagogical unit).

THE LONCOMAHUIDA SCHOOL - A RURAL SCHOOL

Conditions in which the model evolved

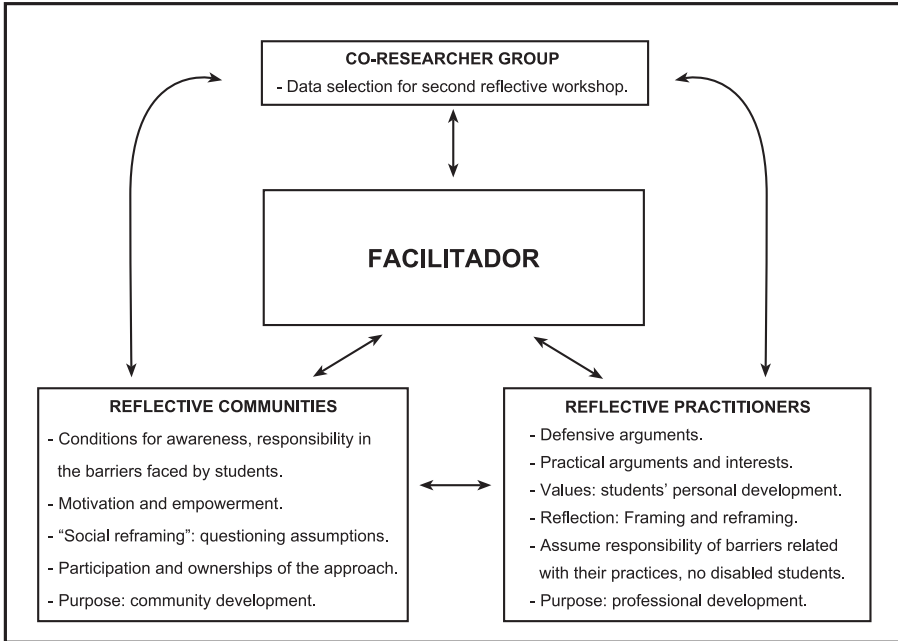
The particular characteristics of this school meant that the inclusive action research process was largely dependent on this researcher's involvement, and concentrated on the promotion of reflective communities and the development of reflective practitioners. The school was part of a NGO programme that over the last decade had a strong impact on its mission and structure. The priests and the members of the NGO inculcated Catholic values based on freedom, justice and solidarity, and gave special importance to the recuperation of the Mapuche language and culture.

Nevertheless, during our fieldwork, the school suffered a strong structural crisis and faced serious tensions that hindered the participation of its members. The hierarchical culture and tensions among groups of teachers were demonstrated in their attitudes and practices towards diversity. Discrimination and segregation seemed to be common barriers to the presence, learning and participation of a number of students, among them, disabled children and teenagers. In addition, we believe that the teachers' living conditions and professional development were tough, which affected their motivation and performance in class.

The introduction of the inclusive action research model was possible through negotiations with the educational management team at the school and in the introductory meeting with the teachers. Due to difficulties in organizing and meeting the voluntary members of the coordination team, this researcher became the one who coordinated the approach and adapted it to the timetable and structure of the school. Meetings with the educational management team seemed to be useful in making decisions about the three school workshops held. Assistance at the meetings of each school level was necessary, to coordinate the action research process with each team and to carry out group reflection.

In Fig. 3, the evolution of the inclusive action research model at this school is presented.

Figure 3. Emphasis on the evolution of the inclusive action research model at Loncomahuida School



The coordination team, or co-researcher group, contributed to select the data and the topics for reflection in the second workshop assisted by this researcher. The participation of the members of the team in reflective interviews, meetings and workshops appeared to enhance their agency to make decisions about this particular workshop. Reflective interviews were organized and carried out with the purpose of promoting reflective practitioners. As the teachers had taken part in the first workshop and the reflective meetings previously, they seemed to be more sensitised to the topic when we held individual interviews. At the same time, it became apparent that engaging teachers in individual conversations about their practices also facilitated teaching taking an active part in the subsequent meetings and workshops for reflection. The information gathered from the co-researcher group, the interviews, meetings and workshops gave new insights about areas to include, data to analyse and the learning materials to be used in the subsequent reflective events.

Contributions of the model to understandings and practices in relation to diversity

As noted in Fig. 3, interviews were held where teachers could reflect on the accounts of the observation of their classes. The purpose was to promote professional development by engaging teachers in a process where they could frame and reframe their understandings about their practices, using different perspectives for improvement. Most teachers seemed to use defensive arguments, considering that the barriers to presence, learning and participation of their students were due to factors out of their control. In these cases, it was found difficult to help them become aware of their responsibilities as to the barriers faced by their students.

Other teachers were able to analyse their practical arguments and their interest when attending to diversity in their classes. Reflection on the individual needs of particular students appeared to be more common among those teachers with interests and values closely linked to the individual development of their students. Nevertheless, we became aware that teachers did not feel they had the competencies to reflect on how to accompany the learning process of the disabled students.

The promotion of the reflective community was possible through three reflective workshops and meetings at each phase of schooling, and teachers were provided with evidence and training materials to reflect on the barriers faced. Given the school conditions, we interpreted that these activities were useful in establishing the basis for the first steps of the construction of a learning community that attended to diversity. They were designed to create an atmosphere where teachers felt comfortable to participate, express themselves, and work in groups. They demonstrated that they felt motivated into sharing their feelings, concerns and opinions. It appeared that the activities promoted agency and capacity building, and teachers felt empowered to give suggestions to their colleagues and also to design actions to be put into place in their classes. In each school team, teachers also made decisions about the action research process; considering the aspects to be analysed, the classes to be observed, and the populations with which to become involved. Nevertheless, they did not seem to provide comments about aspects related to the organization of the school. For example,

"I realised that one is able to reflect and give opinions about one's educational practices."

*(Teacher's evaluation sheet,
second reflective workshop, 20th June, 2005)*

In our opinion, there were two major interlinked results of the meetings and workshops which enhanced community development. As described in Fig. 3, the teachers seemed to become more aware that their attitudes and practices influenced the learning processes of their students. We believe that they were taking the first steps in questioning their own defensive arguments. As one teacher expressed to his colleagues in the last workshop,

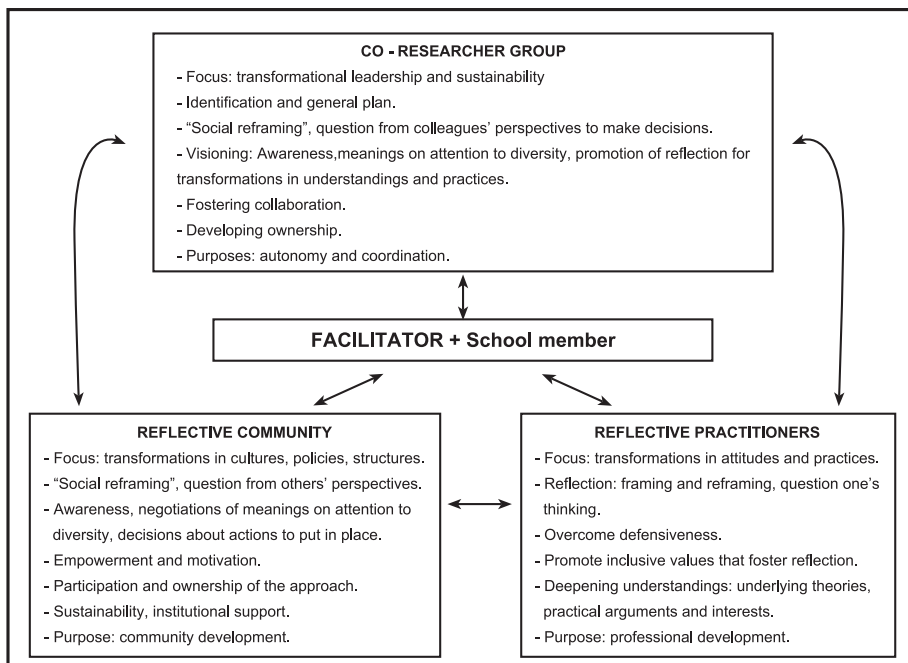
“We have to assume how much of this situation is due to us, that is what this work is about, instead of getting stuck in the difficulties that come from outside.”

(Report of third reflective workshop, 12th August, 2005)

This seemed to be possible due to the opportunities that the group discussions gave for *social reframing*, which meant that each teacher had the opportunity to see their beliefs and underlying arguments about education and diversity in the light of other perspectives that came from their colleagues, the evidence and the training materials provided. Teachers reflected on their attitudes and behaviour, and their teaching strategies in order to respond to their students. Our impression was that they also came to agreements on the values and practices that Loncomahuida School should promote, which seemed to foster a sense of identity and belonging among teachers. In spite of these first movements forwards, they did not, however, seem to be prepared to reflect and analyse the barriers faced by their disabled students. In addition, the teachers interviewed and this researcher had serious doubts that the action research process would have any continuity without professional support.

LESSONS LEARNT

Fig. 4 represents a revision of the *inclusive action research approach* in light of the analysis of its evolution in each school. The figure points to changes in understandings and practices witnessed in the promotion of reflective practitioners, reflective communities, and a co-researcher team in each of the two schools included in the study in Chile. In what follows, these processes are explained in detail by discussing each level presented in the model.

Figure 4. Revision of the inclusive action research model

TRANSFORMATIONS THROUGH INDIVIDUAL REFLECTION

Examining individual teachers, the research adds support to the argument that reflection is central in order to produce transformations in thinking and practice. This also links to the view that teachers need to engage in individual reflective processes where they question and reframe their understanding about attention to diversity and education.

It became apparent that teachers follow different reflective pathways when confronted by the facilitators and barriers experienced, as they try to respond to the diverse learning processes of their students. In some cases, teachers use defensive arguments by claiming that the barriers faced by their students are out of their control. Teachers' defensiveness seems to prevent them from thinking analytically about their practices and seeing the aspects they could improve.

Transformations in teachers' understandings seem to be promoted when teachers have a set of inclusive values that make them assume the responsibility

of responding to their students' learning processes. These teachers also appear to value reflection as a process for improvement.

Those teachers, who apparently were able to reflect, thought analytically and questioned their underlying theories, their practical arguments and their interests in education and the learning experiences of their students. Individual transformations in understandings were observed, but not in educational practices.

TRANSFORMATIONS WITHIN THE EDUCATIONAL COMMUNITY

In relation to educational communities, the research concludes that transformations appeared to be possible by creating opportunities for *social reframing*, where school members question their assumptions, theories and beliefs by considering other colleagues' opinions. These instances seemed to enhance a sense of belonging amongst participants and their commitment towards a common cause.

Through the inclusive action research process, school members may increase their awareness and responsibility about the impact that their attitudes and behaviour have on the barriers perceived in the community. Participants can negotiate those meanings about education and attention to diversity that should guide the endeavour of the school. They may also feel motivated and empowered to participate and make decisions about the inclusive action research process, and about transformations to be carried out in the school.

Through these opportunities for social reframing, some changes in understandings and practices in both schools were perceived. These are summarised in the following table.

Table 1. Comparisons of transformations in understandings and practices observed in each of the two schools of the study

Transformations	Innovación School	Loncomahuida School
Understandings	<p>Negotiations of meanings on attention to diversity:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusive education, not only for students with special educational needs but for all. - Awareness of teachers' attitudes and practices as barriers. - Teachers' responsibility: every student, no matter their individual characteristics. <p><i>Social reframing</i>, prioritising barriers faced.</p> <p><i>Unsettled</i>, willing to know more about how to attend to each student's diversity.</p>	<p>Negotiations of meanings on attention to diversity:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creating the conditions for awareness, teachers' responsibility in the barriers faced by students. - Teachers' responsibility: those students in class, not disabled students. <p><i>Social reframing</i>: questioning assumptions, beliefs and values.</p> <p><i>Unsettled</i>, willing to know more about how to attend to each student's diversity.</p>
Practices	<p>Empowerment, autonomy and participation in decision making:</p> <ul style="list-style-type: none"> - changes in individual practices; - organization of school professional development opportunities based on reflection and interchange of experiences; - changes in the organization of the existing support of the school – focused on teachers as well as students. <p>Sustainability with institutional support. Design and development of a school inclusive action plan.</p>	<p>Empowerment and autonomy: they felt able to make decisions about:</p> <ul style="list-style-type: none"> - changes in individual practices. - changes in the organization at their phase of schooling. <p>Participation and adoption of the approach:</p> <ul style="list-style-type: none"> - active participation in the meetings and workshops; - decisions about the process at their phase of schooling.

It became apparent that transformations were directly linked to the level of involvement that school members have achieved to attend to diversity. Nevertheless, the sustainability of the changes, encouraged by the action research approach, would depend on the transformational leadership and support of those responsible for its development, the coordination team, and the representatives of the school management team.

CONDITIONS FOR DEVELOPING INCLUSIVE ACTION RESEARCH PROCESSES

It seemed that inclusive action research processes need to be flexible and to adapt to the historical context, characteristics, tensions and dynamics of each school, in order to develop a process that could respond to the needs of the educational community and be meaningful for its members.

The approach needs to respond to the aims that each school has in relation to its stage in the development of inclusive education. It should concentrate on the analysis of facilitators and barriers to presence, learning and participation experienced by the members of the community. Special emphasis should be placed on responding to those groups of students vulnerable to marginalisation and exclusion.

It became apparent that reflection should be promoted by presenting school members with evidence related to the situation of the school, and with appropriate materials which could engage participants in the analysis of culturally-relevant topics.

The action research process should, we argue, focus on three levels: individuals, co-researcher teams and the educational community. This three-level approach appears to have the capacity to adapt to the characteristics of schools and, at the same time, minimise their tensions.

At an individual level, the process should have the aim of fostering the staff's professional development, whereas the transformation of cultures and policies seem to be possible by promoting reflection at community level. In order to guarantee autonomy and sustainability, it should be recommended that a co-researcher team take charge of the coordination of the inclusive action research process. In addition, it also seems necessary to explore the possibilities of school representatives and professionals who could implement the approach in close relationship with external researchers.

IMPLICATIONS FOR THE CHILEAN CONTEXT

In the context already described, the inclusive action research model presented in this study, as well as other action research approaches, could strengthen the professionalism of staff and the structures for communication and decision making in schools, by focusing on three different levels: individual, coordination bodies, such as TPUs (technical pedagogical unit), and the educational community.

We believe that a transition from the concept of the *individual model* of students' differences towards an *organizational perspective* could be achieved by the promotion of reflective processes. Through reflection on facilitators and barriers to presence, learning and participation, schools would be able to create space for continuing professional development and to re-organize their resources in order to respond to the learning needs of their members. The implementation of three-level collaborative action research processes within school-based programmes could contribute to the evolution of schools as learning communities.

By providing schools with incentives and conditions to carry out educational innovations based on collaborative action research processes to improve the learning and participation of all the students, we believe that the country could count on resourceful reflective schools and reflective teachers contributing to transformations towards an inclusive education system.

Resources of the education system to support school-based programmes for improvement

In Chile schools are offered a number of programmes and initiatives to respond to the characteristics and the educational demands of their populations. Despite this, these strategies are segregated programmes addressed to specific groups of students, such as disabled students or ethnic populations. Although most of the programmes have the aim of strengthening school pedagogical management and professional development, by concentrating on a particular group of students, others remain excluded. This situation is not coherent with the complex reality of schools' daily life.

Given the experience gathered during this research, we consider there should be an integration of the parallel programmes that are offered to schools. In the last Commission, consisting of relevant actors in education of the country, it was suggested that attention to diversity should be a principle to guide the articulation policies and the actions of the departments and sectors of the education system, towards interdisciplinary actions, with the purpose of establishing a more coherent and adequate educational response for all (MINEDUC, 2004b). Furthermore, those efforts should be concentrated on developing guidance and flexible resource materials to support schools in the adaptation of the curriculum and the pedagogical methodologies to the learning demands of their students.

The *General Law of Education* proposals in Chile recognise the need to strengthen the capacities of the regional departments of education to follow

up and support schools to improve pedagogical processes. Within this line, the educational law proposes the creation of a national institution for supervision (Superintendencia de Educación). These bodies, we believe, should work as facilitators for schools' and teachers' reflective processes, in order to improve the quality of the educational experiences of their learners. In this way, supervisors would have a better understanding of the quality of education in the schools in the region, and those aspects that need attention.

In addition, the new law of education proposes a reform of the system of national assessment tests to measure the quality of education (SIMCE). The information offered in SIMCE should be adapted as a tool to improve pedagogical processes and diminish inequity. Collaborative analysis of the information within schools could be useful in order to expand educational plans that respond better to the needs of their students.

NOTES

1. We use the analogy of *the south* in two ways, the school is geographically situated in the south of Chile, and in addition, its characteristics could be generalised to other schools in underprivileged conditions.
2. We deliberately use the feminine genre as a generic voice throughout the text in order to highlight the role of women in education and research.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ainscow, M., 1999** *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer, London.
- Ainscow, M., 2002** Using research to encourage the development of inclusive practices. In: P. Farrell and M. Ainscow, *Making special education inclusive: from research to practice*. London, David Fulton: 25-37.
- Ainscow, M. 2004** Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Paper presented at the *Seminario Regional UNESCO "Salamanca 10 años después"*. Santiago, Chile.

- Ainscow, M., 2006** From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In: L. Florian (ed.), *The sage handbook of special education*. London, Sage: 146-159.
- Ainscow, M., T. Booth & A. Dyson, 2006** *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London.
- Ainscow, M., A. Howes, P. Farrell & J. Frankham, 2003** Making sense of the development of inclusive practices. In: *European Journal of Special Needs Education*. 18(2): 227-242.
- Argyris, C., R. Putnam & D. McLain Smith, 1985** *Action science: Concepts, methods and skills for research and intervention*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Armstrong, F. and M. Moore (eds.), 2004** *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. Routledge Falmer, London.
- Avalos, B., 2004** CPD policies and practices in the Latin American region. In: C. Day and J. Sachs, *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, Open University Press: 119-145.
- Baez, M., 1999** Developing inclusive education in Chile: private versus public systems. In: H. Daniels and P. Garner, *Inclusive education. World yearbook of education*. London, Kogan Page: 148-159.
- Bell, D., P. Caplan & W. J. Karim (eds.), 1993** *Gendered fields: Women, men and ethnography*. Routledge
- Blanco, R., 2000** Inclusive education in Latin America. In: H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (eds.) *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality*. Helsinki, Ministry of Foreign Affairs of Finland: 40-51.

- Blanco, R., 2005** Teachers and the development of inclusive schools. In: *PRELAC Journal*, 1: 174-177.
- Booth, T. and M. Ainscow, 2002** *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carr, W. and S. Kemmis, 1986** *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer, London
- Corbett, J., 2001** *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. Routledge Falmer, London.
- DFES (1978)** *Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office, London.
- Dyson, A., A. Howes & B. Roberts, 2002** A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review, version 1.1). London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Available at <http://eppi.ioe.ac.uk>.
- Dyson, A. and A. Millward, 2000** *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman, London.
- Echeita, G., 2006** *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, Madrid.
- Echeita, G. and M. Sandoval, 2002** Educación inclusiva o educación sin exclusiones. In: *Revista de Educación* 327:31-48.
- Elliott, J., 1991** *Action research for educational change*. Milton Keynes, Open University Press.
- Fals Borda, O., 2001** Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 27-37.

- Finch, J., 1992** It's great to have someone to talk to: Ethics and politics of interviewing women. In: M. Hammersley, *Social research: Philosophy, politics and practice*. London, Sage: 166-179.
- Gaventa, J. and A. Cornwall, 2001** Power and knowledge. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 70-80.
- Gobierno de Chile (2002)** *Proyectos de integración escolar. Orientaciones 2002*. MINEDUC. Santiago de Chile, Gobierno de Chile.
- Gustavsen, B., 2001** Theory and practice: the mediating discourse. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 17-26.
- Heron, J., 2001** Transpersonal co-operative inquiry. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 333-339,
- Heron, J. and P. Reason, 2001** The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 179-188.
- Karim, W. J., 1993** The 'nativised' self and the 'native'. In: D. Bell, P. Caplan & W. J. Karim, *Gendered fields: Women, men and ethnography*. London, Routledge: 248-251.
- Kemmis, S., 2001** Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 91-102.

- Kugelmass, J. W., 2001** Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. In: *International Journal of Inclusive Education*. 5(1): 47-65.
- Lather, P., 1986** Research as praxis. In: *Harvard Educational Review*. 56(3): 257-273.
- Mcauliffe, D. and A. Coleman, 1999** Damned if we do and damned if we don't: Exposing ethical tensions in field research. In: *Australian Social Work*. 52(4): 25-31.
- MINEDUC (2004a)** La Educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2004b)** Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile.
- O'Hanlon, C., 2003** *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. Maidenhead, Open University Press.
- OCDE and MINEDUC (2004)** Revisión de políticas nacionales de educación, Chile. Paris, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Park, P. , 2001** Knowledge and participatory research. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*, London, Sage: 81-90.
- Pryor, J., 1998** Action research in West African schools: Problems and prospects. In: *International Journal of Educational Development*. 18(3): 219-228.

- Reason, P., 1998** Three approaches to participative inquiry. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, *Strategies of qualitative inquiry*. London, Sage: 261-291.
- República de Chile (1994)** Ley 19.284 sobre la Integración social plena de las personas con discapacidad, Gobierno de Chile.
- República de Chile (2007)** Proyecto de la Ley General de Educación, Gobierno de Chile.
- Rudolph, J. W., S. S. Taylor & E. G. Foldy, 2001** Collaborative off-line reflection: A way to develop skill in action science and action inquiry. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 405-412.
- Schön, D., 1983** *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate, London.
- Schön, D., 1988** Coaching reflective teaching. In: P. P. Grimmet and G. L. Erickson, *Reflection in teacher education*. London, Teachers College Press: 19-29.
- Schön, D., 1991** *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press, London.
- Torbert, W. R., 1991** *The power of balance. Transforming self, society and scientific inquiry*. Sage, Newbury Park.
- Torbert, W. R., 2001** The practice of action inquiry. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 250-260.
- UNESCO (1994)** The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. World Conference On Special Needs Education, Salamanca, UNESCO.

- UNESCO (1999)** Thematic study for EFA: Participation in education for all: The inclusion of students with disabilities. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2001)** Overview of the 20 years of the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean. Santiago de Chile, UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean.
- UNESCO (2004)** Informe final del Seminario Regional “Salamanca, 10 años después”. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe
- UNICEF and MINEDUC (2004)** ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile, UNICEF.
- Wadsworth, Y., 2001** The mirror, the magnifying glass, the compass and the map: facilitating participatory action research. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 420-432.
- Zeichner, K., 2001** Educational action research. In: P. Reason and H. Bradbury, *Handbook of action research*. London, Sage: 273-283.



MAPPING THE FIELD OF STUDIES ON SOCIAL CLASS AND EDUCATIONAL INEQUALITIES IN ARGENTINA¹

UNA APROXIMACIÓN AL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE CLASE SOCIAL Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN ARGENTINA

Analía Inés Meo
PhD candidate, University of Warwick,
analiameo@yahoo.com

Received: May 7, 2008. Accepted: August 28, 2008

Abstract: This paper maps the research on social class and educational inequalities at secondary level in Argentina. It offers a typology of studies according to their research problems, theoretical perspectives and methodology. It distinguishes four kinds of research traditions: the *socio-structural*, the *socio-historical*, the *socio-educational* and the *identity and subjectivity turn*. It is argued that, in the sub-field of Sociology of Education, there is coexistence of diverse and even antagonistic research traditions. Furthermore, this diversity could be understood both as a sign of the vitality of the field and of its low structuration and limitations. The vitality of the field is illustrated by the wide range of topics, questions, theories and methods used by researchers since the 1980s. Among the indicators of the low structuration of Sociology of Education, the author identifies the persistence of theoretical 'silences' and the marginality of reflexive accounts on how, who and what for knowledge is produced.

Key words: Argentina, educational research, educational inequalities, social class, social inequalities.

Resumen: Este artículo mapea la investigación desarrollada en Argentina sobre clase social y desigualdades educativas en el nivel secundario. Ofrece una tipología basada en los problemas de investigación, las perspectivas teóricas y las metodologías de los estudios realizados. Distingue cuatro tipos de tradiciones en investigación: la *socio-estructural*, la *socio-histórica*, la *socio-educativa* y la relativa a la *identidad y subjetividad*. En el artículo se argumenta que, en el sub-campo de la Sociología de la Educación, coexisten tradiciones investigativas muy diferentes, incluso antagónicas. Además, se plantea que esta diversidad podría ser interpretada tanto como signo de vitalidad así como de limitaciones y baja estructuración de este sub-campo de producción de conocimiento. En tanto que la diversidad de los temas, las teorías y los métodos en las investigaciones realizadas desde los años 80 ilustra la riqueza y el dinamismo del campo, la autora identifica la predominancia de 'silencios' teóricos

y la marginalidad de los análisis reflexivos sobre cómo, quién y para qué se produce el conocimiento, como indicadores de la baja estructuración de la Sociología de la Educación.

Palabras clave: Argentina, investigación educativa, desigualdades educativas, clase social, desigualdades sociales.

INTRODUCTION

In Western developed societies like the United Kingdom, the analysis of the dyad social class and educational inequalities has been central to the configuration of the sub-field of Sociology of Education (Lauder *et al.*, 2006). British sociologists of education, for instance, have examined the relationship between social stratification, social class and the educational system from a wide array of epistemological, theoretical and methodological perspectives (Ball, 2006; Bernstein, 1973; Bynner and Joshi, 2002). In the Argentinean multidisciplinary field of educational research², interest on social stratification based on material and/or symbolic differences has been paramount. However, we have not found previous systematic reviews of the ways in which the relationship between social class and education at secondary school level has been studied³.

This article critically examines key Argentinean research traditions which have analysed the relationships between social class and educational inequalities at secondary education level from the 1980s onwards. Hence, this paper is an analytic exercise that proposes a preliminary typology. The focus on high school is justified by its relevance within the academic, educational policy arena, teachers' unions discourses, public concern and the media. The selection of this period was led by two main criteria. Firstly, since the 1980s onwards the field of educational research has grown in both quantitative and qualitative terms (see Suasnábar and Palamidessi, 2007). Secondly, the majority of the studies related to social class and education have been written in this period.

Like any review, this article is an exercise that demands selection of materials and perspectives according to its aims. In this sense, it is by definition focused and arbitrary. In the elaboration of this critical review, the term *social class* is used to identify Argentinean research that explores the interactions between social stratification and the educational system, independently of their theoretical assumptions and the concepts used to refer to the former. Research traditions are defined by the type of problems and objectives formulated,

their theoretical assumptions (when they are explicit) and the nature of methods employed⁴. The coexistence of diverse and even antagonistic research traditions around social class and educational inequalities could be interpreted as indicative of both the vitality and some weakness of the sub-field of Sociology of Education.

From the classification of the identified material, four research traditions are defined and will be analysed in turn in the following sections. Studies that reflect key features of each body of literature are summarised. The first tradition, which is labelled here as *socio-structural*, focuses on the relationship between the social structure and the differential educational opportunities and benefits of its social groups. The second tradition, the *socio-historical*, unpacks the role played by social groups in the emergence, development and diversification of the educational system at the secondary level. The third tradition, the *socio-educational*, describes and analyses the stratified nature of the secondary educational system. Finally, the most recent, the *identity/subjectivity turn* explores the connections between identity and subjectivity production of particular groups of students and their experiences within secondary schooling. Having described the four research traditions, an initial examination of the nature of the sub-field of Sociology of Education in Argentina and some of its strengths and weaknesses are presented. This article aims to contribute to the reflection on the nature of the field of 'educational knowledge' in Argentina (Suasnábar & Palamidessi, 2007; Tenti Fanfani, 1988, 2001).

THE SOCIO-STRUCTURAL TRADITION

Although this tradition has antecedents before the 1980s (see Wiñar (1974), Eichelbaum de Babini (1965, 1967, 1972)), the majority of research in this genre has been produced from 2000 onwards (see for instance Cerrutti and Binstock, 2004; Cervini, 2005; Feijoó, 2002; Herrán and Van Uythem, 2001; Judengloben *et al*, 2003; López, 2002; Riquelme and Herger, 2001). This perspective looks at the relationships between social groups' locations in the socio-economic structure and their differential access to education; performance/school failure⁵ and/or permanence at the secondary level of education amongst social groups and types of schools. A collection of socio-economic factors strongly associated with them has been identified.⁶

The great majority of these studies do not make explicit their epistemological and theoretical assumptions⁷. In Argentina, this is also true of the wider field of sociology according to Sautu (2003). However, he argues, every research study has its assumptions and views about how society works and which aspects should be looked at and how particular types of phenomena could

be explained or interpreted. Here it is argued that studies in this tradition are mainly epistemologically grounded in positivism and/or post-positivism (Guba and Lincoln, 1994; Sautu, 2003). Their general silence regarding theoretical perspectives could be associated with their institutional location in agencies (both governmental and non governmental) committed to the production of 'objective' and summary knowledge to inform policy making that seems to interpret theory as bias rather than as perspectives from which knowledge is produced. The majority of studies in the socio-structural tradition, although focused on social stratification and its interaction with the educational system, tend not to explicitly engage with wider theoretical debates about social class, social stratification, and its relations with education.

Within the socio-structural tradition, there are two main types of studies. The first, in line with the wider sociological field (Sautu, 2003), are descriptive and quantitative accounts that portray the extension of particular educational phenomena such as levels of access and school failure across social groups differentiated by diverse criteria such as poverty, levels of income and/or global volume of households' educational resources, or individual or households' educational vulnerability (see for instance Dabenigno and Tissera, 2002; Judengloben *et al.*, 2003; López, 2002; Vásquez *et al.*, 2004). These authors use data produced by various official organisations such as the *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-INDEC* (National Institute of Statistics and Census) These studies demonstrate a negative association between low levels of education of heads of household and/or income with educational access, permanence and performance at secondary level. In many instances, these relationships are mediated by other intervening variables such as socio-demographic composition of household. For example, López (2002) maps the volume and nature of the social, economic and educational resources of families and their participation in the labour market in order to see how these factors impact on young people's own participation in the labour market and education. He uses national individual and household data of the Permanent Household Survey (May, 1998). López's study argues that young people from families with lower educational capital are more likely to participate in the labour market which, in many cases, strongly hampers their participation in the educational system. He shows that levels of education appear more important today than 25 years before in determining levels of household income.

Secondly, within the socio-structural tradition of research, only a minority of recent studies analyse the relationship between socio-economic and school factors to explain the differential educational achievement of diverse social groups (Cerrutti and Binstock, 2004; Cervini, 2003a, 2003b, 2005; Herrán and

Van Uythem, 2001). These studies analyse new data gathered by the Argentinean National Ministry of Education since 1997 about socio-economic variables, schools' organisational features and students' educational achievement in specific modules within representative samples of schools in primary and secondary education. Unlike the first type of research, some studies statistically test relations between different types of variables. Cervini (2003a) provides an example of this recent but still marginal trend examining the effects of attending public or private schools on cognitive attainment (in Language and Maths) and on non-cognitive results (attitudes toward Mathematics and the educational and achievement expectations) of students in the last school year of secondary education in Argentina. He engages with Bourdieu's theory of cultural reproduction (1996; Bourdieu and Passeron, 1977) and his insights about the institutional segmentation of the educational system to interpret the results of the multilevel analysis of quantitative data from the *Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario* 1998 (High School National Census of 1998). Cervini offers quantitative evidence of the social fragmentation of the Argentinean education system along a private/state school divide where private schools, when controlled by socio-economic status of its population, produce similar cognitive results to state schools and only score higher in non-cognitive aspects such as educational aspirations.

After mapping out the central findings of the first tradition, the socio-historical tradition that provides a fundamental historical analysis of the development of the state education system is presented.

THE SOCIO-HISTORICAL TRADITION

This tradition comprises a small number of relevant studies produced from the mid 1970s up to the 1990s (Filmus, 1999; Gallart, 1983; Puiggrós, 1996; Tedesco, 1983, 2003). These studies follow a historical narrative pattern (*esquema narrativo-histórico*) (Sautu, 2003). They aim to unpack the socio-economic and/or political rationale behind the configuration, development, and social differentiation of the secondary school system (whether as a main focus or as part of the wider development of the educational system). In order to do so, these researchers identify which social classes or socio-political groups that have been key players in the configuration of the system in terms of its objectives, structure, differentiation and curriculum content. This type of research uses a variety of sources such as statistics, documents (official and personal), and sociological, economical, political, and/or historical bibliography, as well as macro-sociological analyses that are close to historical research (Sautu, 2003).

The volume *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)* by Tedesco (2003) illustrates this tradition. It offers a collection of studies about the role that the oligarchy and the middle classes have played in the development of the national education system for the periods 1880-1900; 1900-1930 and 1930-1945. It is focused on the social aspects and bypasses issues related to pedagogical traditions. Tedesco uses both statistical data and documents such as testimonies of policy makers, head teachers, and parliamentary debates. He argues that, during the nineteenth century, the development of the educational system in Argentina was used by the oligarchy to construct its hegemony, and later, by the urban middle sectors to access the political system from which they had been excluded. In this view, the economic development of the country was only marginally related to the shape and nature of the educational system (in particular at secondary and tertiary level). According to him, the political and social aspirations of different groups (mainly the agricultural dominant classes and the urban middle sectors) are seen as the main engines for the development of the system as well as for the resistance to its transformation. For instance, Tedesco's analysis considers the period 1880-1900 as the foundational stage of the Argentinean educational system. During this time, the education system played the central political function of culturally assimilating and instilling respect for order in immigrants, and it was not specifically linked to the needs of the national economy. The education system grew considerably due to the political needs of the oligarchic regime whose political stability depended on the "education of the masses and the action of the local elites" (Tedesco, 2003: 155, my translation). This political rationale fostered the generalist nature of education and its emphasis on encyclopaedism. In this scenario, secondary education lacked its own legal framework and was the target of wider political and social conflicts. Despite some efforts to create vocational programmes during this period, the prevailing function of secondary education (with the exception of the *Normal* schools) was preparing students for university. Tedesco argues that the emergent and growing urban middle classes played a central role in the prevalence of this traditional preparatory function of secondary schools. These social groups perceived the traditional educational system as a legitimate channel for their social and political aspirations. Gaining access to secondary school and the university facilitated growing urban middle class groups' participation in administrative positions within the State bureaucracy; and configured a fertile ground for the production of the middle classes as a political class.

Now let's turn the attention to the more recent socio-educational tradition that describes and analyses different facets of the contemporary system of secondary education.

THE SOCIO-EDUCATIONAL TRADITION

The third research tradition describes and analyses recent processes of fragmentation and/or segmentation of the educational system. Research within this genre analyses the ways in which sets of schools configure educational circuits and how this segmentation affects and/or is affected by different social groups. The majority of literature explores how interests and rationales of schools and families feed into each other's definitions of their locations within a fragmented education system.

This tradition began during the 1980s with the works of Braslavksy (1985) and Braslavsky and Krawczyk (1988) in primary schools and Filmus (1985) and Krawczyk (1989) in secondary schools. During the 1990s, profound socio-economic transformations, together with the implementation of a national educational reform, fundamentally altered secondary schooling and its historical meaning within the structure of the education system and wider society. Some authors argue that, in this new scenario, the term *educational system* does not describe anymore what goes on in schools and it needs to be replaced by the notion of *educational fragmentation* (Tiramonti, 2004b, my translation). In the view of this author, schools and/or groups of schools constitute fragments defined as "self-referent space and the field is configured as a sum of these enclosed fragments with low or null articulation between them" (op. cit.: 14, my translation).

According to this wide body of research, the fragmented nature of the educational system referred to a material and symbolic differentiation among schools that contributes to unequal experiences of learning and schooling that tends to favour, although not necessarily, the reproduction of the social advantages or disadvantages of their intakes. These authors have identified a variety of features that are produced by the fragmentation of secondary education such as: i) the meanings teachers and parents attach to secondary education; ii) the availability of human and material resources; iii) students' educational achievements and their social and occupational aspirations; iv) family strategies towards schooling (including school choices); v) institutional strategies towards its intake (including views on the history of the school); vi) the role attributed to parents; vii) criteria for recruiting intake and teachers; viii) school actors' views about quality of education, teachers and authorities' roles and expectations; and, ix) students' social relations and styles of sociability (see for instance Filmus *et al.*, 2001; Kessler, 2002; Narodowski and Gómez Schettini, 2007; Poliak, 2004; Tiramonti, 2003, 2004a, 2004b; Veleda, 2007; CIPPEC-Centro de Implementación de Políticas Publicas para la Equidad y el Crecimiento, Buenos Aires, 2004).

The majority of the studies combine different qualitative (mainly interviews) and quantitative methods (CIPPEC, Poliak, Tiramonti, Veleda, referred to above). A number of them use only qualitative methods such as interviews and focus groups (Kessler, 2002). Some of this research also analyses documents of different types provided by schools. Studies engage with a wide range of interpretative sociological perspectives⁸ that contribute to the understanding of the profound social transformations of contemporary Argentinean society and how they have impacted on the configuration of the education system. However, they tend not to define their underpinning theoretical perspectives in relation to social stratification and the ways in which they interplay with schooling. The majority of the analyses avoid defining the concepts used to label social difference and inequality among groups. In other words, concepts such as *social class*, *middle class*, *low class*, *high class*, *sectores populares*, *social groups* and *socio-economic strata* are used but without being specified.

The volume *La trama de la desigualdad educativa* (Tiramonti, 2004a) illustrates this tradition. This is a collection of articles that explore different aspects and facets of the fragmentation of secondary education in the city and the province of Buenos Aires. In order to address the heterogeneity of the field of education, this study engages with diverse theoretical approaches and methods. Theoretically, the individualisation theories of Giddens (1991) and Beck (1992), together with the theory of desinstitutionalisation of Dubet and Martucelli (1998) and Bourdieu's theory (1996) of cultural reproduction, configure a fertile analytic framework for these studies. Some articles portray the nature of the fragmentation among schools while others analyse the strategies that particular social groups (such as the socio-economic elites) mobilize to reproduce their advantageous social positions through access to schools with high academic standards (see Tiramonti and Minteguiaga, 2004; Ziegler, 2004). Tiramonti and Minteguiaga analyse, in the context of the crisis of the historical functions of secondary schooling as means of social selection and of preparation for the labour market, how school actors interpret secondary education purposes and meanings. The authors argue that school actors produce a multiplicity of views about the secondary education role, and that the differences among these perspectives are not straightforwardly associated with social class differences. However, when used, the concept of social class is not defined. They state that school actors, particularly parents, see the school as a space of instruction and socialisation; and formation of individuals' autonomy. Despite this commonality, different schools offer diverse visions of what learning is and how it should be promoted. For instance, parents, teachers and head teachers of elite schools implicitly recognise schools as the means of social and moral reproduction of the social elite. Schooling, then, is linked to the production of social differentiation, "through the acquisition of

particular cultural and social capitals” (Tiramonti and Minteguiaga, 2004: 107, my translation), rather than with the production of a cultural homogeneity (whether encapsulated by the idea of nation or citizenship). Middle class (*sectores medios*) parents state that schools should *contener* (protect, support) their children through a pedagogy that engages students in the processes of learning. They stress the role that schools should play in the process of the autonomization of individuals through the acquisition of values and knowledge that promote students’ ability to deal with a complex and changing reality. Finally, parents from low socio-economic sectors also highlight schools’ role in *contención* (protection, support). However, they mainly interpret it as protection in terms of physical integrity from a hostile and dangerous outside world.

Having analysed the socio-educational tradition, the next section examines the central themes of the body of research which constitutes an identity/subjectivity turn.

IDENTITY/SUBJECTIVITY TURN

In line with broader shifts and trends within the social sciences, the fourth tradition of the identity/subjectivity turn emerged during the late 1990s. It has encompassed a variety of qualitative studies on students’ experiences of schooling. They have focused on the production of students’ social, educational and/or individual identities within school social relations and available social and educational discourses (Duschatzky, 1998; Duschatzky and Corea, 2002; Feijoó and Corbetta, 2004; Kaplan and Fainsod, 2001; Maldonado, 2000). This research tradition has produced mainly qualitative accounts of the relationships between the identity/subjectivity of different groups of young people and secondary schooling.

Despite the centrality of the concepts of *identity* and *subjectivity*, the majority of studies are not explicit about how they conceptualise them (see Bravin, 2001; Duschatzky, 1998; Kaplan and Fainsod, 2001). Theoretically, they engage with a wide range of perspectives ranging from Bourdieu’s theory of cultural production, post-structuralist psychoanalytic approaches, traditional and post-structuralist and post-modern approaches to identity, to the theory of recognition and distribution of Nancy Fraser (1995). The majority of them opts for an eclectic approach to theory and pull out theoretical tools of different kinds that help them to make sense of their data.

Within this tradition of research, one ethnographic case study (Maldonado, 2000) has been identified in the present investigative work. The rest of the

literature encompassed qualitative methods, including interviews and participant observations, within one or more schools⁹. Some studies also include applied surveys (Bravin, 2001; Kaplan and Fainsod, 2001). Maldonado, on the one hand, and Kaplan and Fainsod on the other illustrate important features of this tradition and are discussed in more detail.

The two latter authors analyse the school trajectories of a group of pregnant teenagers or teenage mothers from *sectores populares*. They explored how these girls interpreted their experiences of schooling and how they are intertwined with their views about the future (both at educational and occupational level) and themselves. Researchers applied surveys and carried out interviews with 22 teenagers between 16 and 23 years old who attended secondary schools in the south of the city of Buenos Aires. These young women lived in neighbourhoods with high degrees of social and educational vulnerability. These authors state that the condition of pregnancy and/or motherhood involves a certain degree of educational vulnerability which varies across institutions and families, however, being poor is the most persistent obstacle for continuing studies. They affirm that some pregnant teenagers and mothers interpreted school as a space of *contención* (protection) and solidarity where they could behave like young people again and they are invited to imagine new possibilities and horizons, adding that for many of these girls, the experience of schooling implied being recognised and named 'as individual singular subjects'. They also identified examples of the school operating as a symbolic arena where alternative horizons were actively closed (promoting dropping out) for some girls due to the discriminatory discourse of some teachers. It could be argued that for Kaplan and Fainsod, implicitly and without any direct reference to theoretical perspectives about identity/subjectivity, experiences of school are seen as intimately linked to processes of identity making of these groups of teenage women.

On the other hand, Maldonado (2000) offers an ethnographic account of one state secondary school with a socially mixed population in the commercial and administrative area of the city of Córdoba. She focuses her attention on two form classes in the last school year of secondary schooling. This author's research explores the ways in which teenagers "select and classify each other, want and reject others, integrate or exclude themselves" (op. cit.: 13) in order to see what kind of practices and representations they have about themselves and 'the other' (in this case, their peers). Unlike the majority of the studies, the author explicitly demarcates her theoretical underpinnings and links processes of identity making and social stratification. She uses Bourdieu's key concepts of *habitus* and *capitals*. She is particularly interested in unveiling how differential habitus (with its own ways of classifying and experiencing

the social world) transforms social and cultural diversity into inequalities due to its tendency to inscribe it within the order of 'nature' and not within the structuring and structured processes of social construction. She describes how, within each school form class, students make and re-make social groups and how these processes are enmeshed within wider dynamics of social class differentiation between the impoverished middle classes and the poor. With differential symbolic and material resources, these groups deploy everyday strategies to distinguish themselves from the 'others'. These strategies of distinction encompass a wide array of behaviours, views and even gestures and glances. Following Bourdieu, Maldonado considers that this search for equals tends to reproduce social groups and operates as social protectionism, arguing that students are interested in making social distances visible and to do so they mobilize their social and cultural capitals in matters not related to schooling.

PLURALITY AND LOW STRUCTURATION OF THE SUB-FIELD OF SOCIOLOGY OF EDUCATION: A WORKING HYPOTHESIS

Up to the present, only few studies have looked at the development of the field of educational knowledge in Argentina (Suasnábar and Palamidessi, 2007; Tenti Fanfani, 1988) and none at the emergence and nature of the sub-field of Sociology of Education. This preliminary typology offers some evidence of the plural and low structured nature of this sub-field of knowledge production.

As seen in the previous section, research on social inequalities and education has engaged with a variety of epistemological, theoretical and methodological perspectives. This heterogeneity is similar to that of Sociology and Social Sciences both in Argentina and in western post-industrial societies (Bourdieu and Wacquant, 1995; Sautu, 2003). This diversity reflects, on the one hand, wider developments within disciplines such as sociology, anthropology, history and education, and, on the other, the attempts in the field of the sub-discipline to grasp the complex and dynamic nature of social differentiation and inequalities within national educational systems. In this sense, the coexistence of a variety of questions, theories and methods signals the richness of the Argentinean sub-field of Sociology of Education in terms of its contributions to understanding different facets of the role that the education system plays in the production, reproduction or challenge of social inequalities.

However, from this analysis of the research traditions, it is possible to pin down some weaknesses or difficulties within this sub-field. In line with Tranfani's (1988) analysis, research about social class and education indicates that Sociology of Education has not yet configured a structured and autonomous

academic field. One illustration is the fact that although there are several academic journals about education¹⁰, the majority publishes results of sociological research alongside productions within other disciplines such as pedagogy and didactics, history, political science and anthropology. In other words, the lack of specialized journals in Sociology of Education could be interpreted as a sign of the low structuration of this sub-field of knowledge production. Specialized journals contribute to systematically and regularly disseminate research findings, discuss the boundaries of their sub-fields, research questions, theoretical perspectives and methodological strategies. That is to say, like other academic arenas (such as Faculties, Research Institutes, conferences, scientific seminars, academies, professional associations, etc.), specialized journals contribute to the dialogue and confrontation amongst academics about legitimate ways of doing research (Bourdieu, 1997). The inexistence of a specialized journal seems to reflect both the nature of the field of Educational Sciences (Suasnábar and Palamidessi, 2007; Tenti Fanfani, 1988) and the marginality of Sociology of Education within Sociology.

Another sign of the low structuration of the sub-field of Sociology of Education is the lack of means to evaluate the methodological strategy of the majority of research. Many studies (in particular in the last two traditions) omit the presentation of their methodological choices and the ways in which they relate to their research problems and theoretical underpinnings. A further indicator of the low structure of this sub-field is the existence of theoretical *silences* or lacunas in a variety of studies. As seen above, certain concepts, relationships and assumptions are not made explicit, which hamper the understanding of the nature of the research process, its epistemological assumptions and its claims in terms of legitimacy and representation.

These absences in the published material do not imply that researchers have not made their theoretical and methodological choices. As Sautu (2003) argues, these decisions are always made. On the contrary, this common omission suggests that there is not yet a common sense within the sub-field that demands its participants to make more accountable their research at theoretical and methodological levels and, in this way, to confront their views and criteria with others in their common efforts to configure a more autonomous scientific academic field as Bourdieu and Tenti Fanfani state.¹¹

This article has summarised key areas of sociological research in education, its varied and relevant contributions and some of its weaknesses. In this sense, this paper hopes to contribute to the strengthening of the sub-field of Sociology of Education as a more autonomous, reflexive and structured field.

NOTES

- 1 The author specially thanks Alejandra Cardini, Cecilia Veleza, Patricia Salti and Valeria Dabenigno for their comments and suggestions of different diversions of this paper.
- 2 It encompasses a variety of disciplines such as history, pedagogy, sociology and psychology.
- 3 The only identified partial and indirect accounts can be found in the works of López (2002); Tedesco (1983); Feijoó (2002); and Narodowski (1999). The first two authors describe different kinds of educational research that looks at school failure and its associated factors both at primary and secondary education level. Feijoó offers a more systematic review of the Argentinean socio-educational research about the social demand of education; the main features of schools and the system and how they receive students; and, finally, students' performance. The author looks at initial, elementary and secondary education. Finally Narodowski (1999) critically examines the Latin American educational research field (with specific references to the Argentinean case) and identifies key theoretical and methodological tendencies.
- 4 In the Argentinean context, the lack of journals specialized in Sociology of Education and of virtual databases or catalogues has demanded a wide strategy for identifying studies and analyses of the relationship between social and educational inequalities. For instance, visits to the most important bibliographic archives within the City of Buenos Aires and search of the official websites of a collection of governmental and non governmental international and national organisations (such as *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, and *Instituto Internacional de Planeamiento Educativo* (an organisation that belongs to the United Nations). Moreover, articles were also searched in digital peer reviewed journals (such as *Education Policy Analysis Archives* (EPAA), *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, and *Revista Iberoamericana de Educación*).
- 5 Studies in Argentina tend to focus on school failure (repetition and drop out) rather than on academic achievement in relation to national standards. The period 1997-2000, following broader international trends, was the first time that information on academic achievement was gathered by a national survey.
- 6 There are several analyses that examine the relationship between education and the labour market (see for instance Gallart 2001, 2002). However they have not been included in this tradition because their main focus of interest is "*programas de capacitación*" (labour training programmes) that mainly take place outside the educational system.

- 7 As exceptions see López (2002), Cervini (2003a, 2003b) and Dabenigno and Tissera (2000).
- 8 Among the perspectives applied are Dubet and Martucelli's (1998) theory of desinstitutionalisation of contemporary French society; Giddens and Beck's theory of individualisation and risk society; Bourdieu's theory of cultural reproductions; theories on the configuration of social and political elites; and policy sociology.
- 9 Several studies do not specify their methodological design (see for instance, Gluz (2005)).
- 10 For instance, see the Argentinean journals *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, *Propuesta Educativa*, *Revista de Educación de FLACSO*, *Revista Argentina de Educación*, and *Historia de la Educación. Anuario*.
- 11 This "common sense" is defined by the objective social and institutional conditions of production of the field and not by its individual participants (see Bourdieu, 1997).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ball, S. J., 2006** *Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball*. Sage, London.
- Beck, U., 1992** *Risk society. Towards a new modernity*. Sage, London.
- Bernstein, B., 1973** *Class codes and control. Vol 1*. Paladin, London.
- Bourdieu, P., 1996** *The state nobility*. Stanford University Press, Stanford.
- Bourdieu, P., 1997** Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. In: I. Jiménez (Comp.), *Capital cultural, escuela y espacio social* (Trad. I. Jiménez. Siglo XXI, México: 23-40.
- Bourdieu, P. and J. C. Passeron, 1977** *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London.

- Bourdieu, P. and L.J.D Wacquant, 1995** *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* Grijalbo. México.
- Braslavsky, C., 1985** *La discriminación educativa en la Argentina.* Flacso. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. and N. Krawczyk, 1988** *La escuela pública.* Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Bravin, C., 2001** Subjetividad y juventud urbana en los 90. Las articulaciones del poder y la escuela media. Un estudio de casos en Capital Federal. FLACSO. Buenos Aires.
- Bynner, J. and H. Joshi, 2002** Equality and opportunity in education: Evidence from the 1958 and 1970 birth cohort studies. In: *Oxford Review of Education*, 28, (4): 405-425.
- Cerrutti, M. and G. Binstock, 2004** Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en Argentina. Trabajo presentado al *I Congreso de Asociación Latinoamericana de Población, ALAP.* Realizado en Caixambú, MG, Brasil, 18-20 de septiembre, 2004.
- Cervini, R., 2003a** Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. In: *Education Policy Analysis Archives*, 11(6). Available in: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6>.
- Cervini, R., 2003b** Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. In: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Available in: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>

- Cervini, R., 2005** Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina. In: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Available in: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-cervini3.html>
- Dabenigno, V. and S. Tissera, 2002** Juventud y vulnerabilidad educativa en la ciudad de Buenos Aires. Estudios de Base, Vol. 3. Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (GCBA), ISBN: 987-1037-09-0.
- Dubet, M. and D. Martuccelli, 1998** *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires.
- Duschatzky, S., 1998** La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares. In: *Propuesta educativa*, 18, 4-19.
- Duschatzky, S. and C. Corea, 2002** *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- Eichelbaum de Babini, A. M., 1965** *Educación familiar y status socioeconómico*. Instituto de Sociología, Buenos Aires.
- Eichelbaum de Babini, A. M., 1967** *Sociología de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Eichelbaum de Babini, A. M., 1972** La desigualdad educacional en Argentina. In: J. F. Marsal (ed.). *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*. Paidós, Buenos Aires.
- Feijoó, M. C., 2002** *Argentina. Equidad social y educación en los años 90*. IIPE Buenos Aires, Buenos Aires.

- Feijoó, M. C. and S. Corbetta, 2004** *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires.* IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Filmus, D., 1985** Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. In: *Serie de Documentos de Investigación*, N° 30. FLACSO, Buenos Aires.
- Filmus, D., 1999** *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos.* Troquel, Buenos Aires.
- Filmus, D., C. Kaplan, A. Miranda & M. Moragues, 2001** *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.* Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Fraser, N., 1995** From redistribution to recognition: Dilemmas of justice in a post-socialist age. In: *New Left Review*, Number 212 : 68 – 93.
- Gallart, M. A. and I. Quilici, 1983** Capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo: un estudio de los casos limítrofes entre las ocupaciones medias y manuales en la industria de la construcción de Buenos Aires. URI: <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/handle/123456789/5385>
- Gallart, M. A., 2001** Poverty, youth and training: a study on four countries in Latin America. In: *Compare*, 31, (1): 113-128.
- Gallart, M. A., 2002** Los conceptos básicos del análisis de la relación educación-trabajo. In: M. A. Gallart (ed.). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora.* CINTERFOR/OIT, Montevideo, :19-38.

- Giddens, A., 1991** *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Polity Press, Cambridge.
- Gluz, N., 2005** Becas estudiantiles: nueva caracterización de la pobreza. En: *Novedades Educativas*, Año 17, Nº 172, abr. 2005, :25-27.
- Guba, E. G. and Y. S. Lincoln, 1994** Competing paradigms in qualitative research. In: N. Denzin and Y. S. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research.* Sage Publications, California, :105-117.
- Herrán, C. and B. Van Uythem, 2001** Why do youngsters drop out of school in Argentina and what can be done against it? Working paper. In: Education and human resources training network. Inter-American Development Bank. Washington, D.C.
- Judengloben, M. I, M.E. Arrieta & J. Falcone, 2003** Brechas educativas y sociales: Un problema Viejo y vigente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires. Available at:
http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T07_Docu2_Brechaseducativasysociales_Judengloben_Arrieta.pdf
- Kaplan, C. and P. Fainsod, 2001** Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias de las adolescentes embarazadas. In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X, (18): 25-36.
- Kessler, G., 2002** *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires, Buenos Aires.

- Krawczyk, N., 1989** Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos. In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII, (16): 64-79.
- Lauder, H., P. Brown, J. A. Dillabough & A. H. Halsey, 2006** *Education, globalization and social change*. Oxford University Press, Oxford.
- López, N., 2002** *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90 en la Argentina*. IIPE/UNESCO. Buenos Aires.
- Maldonado, M. M., 2000** *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Eudeba, Buenos Aires.
- Narodowski, M., 1999** Educational research in Latin America. A response to Akkary and Pérez. In: *Education Policy Analysis Archives*, 7, (2): Available online <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n2.html> Retrieved 24 August 2004.
- Narodowski, M. and M. Gómez Schettini, 2007** *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Editorial, Buenos Aires.
- Poliak, N., 2004** Reconfiguraciones recientes en la educación media: Escuelas y profesores en una geografía fragmentada. In: G. Tiramonti (ed.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial, Buenos Aires, :147-192.

- Puiggrós, A., 1996** *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Riquelme, G. and N. Herger, 2001** El acceso y permanencia en el sistema educativo ¿quiénes son beneficiadas/os y excluidas/os? In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X, (10): 3-24.
- Sautu, R., 2003** *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere, Buenos Aires.
- Suasnábar, C. and M. Palamidessi, 2007** El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. In: *Historia de la Educación. Anuario*, 7: 16-40.
- Tedesco, J. C., 1983** Elementos para una sociología del curriculum escolar en la Argentina. In: J. C. Tedesco, C. Braslavsky and R. Carciofi (ed.). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO, Buenos Aires, :17-73.
- Tedesco, J. C., 2003** *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo Veintiuno de Argentina Editores, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E., 1988** El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina. In: *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*. CONICET / Universidad Nacional de Rosario, Rosario, :125-142.
- Tenti Fanfani, E., 2001** *Sociología de la educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

- Tiramonti, G., 2003** Estado, educación y sociedad civil: Una relación cambiante. In: E. T. Fanfani (ed.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Grupo Editor Altamira, Buenos Aires, :85-104.
- Tiramonti, G. (comp.), 2004a** *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G., 2004b** La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación. In: G. Tiramonti (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires, :14-45.
- Tiramonti, G. and A. Minteguiaga, 2004** Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: G. Tiramonti (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial, Buenos Aires, :101-117.
- Vásquez, S. A, M.J. Vásquez, M.D. Abal Medina, J. Balduzzi & D. Martínez, 2004** Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas. Descripción de necesidades históricas agravadas por la profundización de la desigualdad y la exclusión. Instituto de Investigaciones Pedagógicas-IIP Marina Vilte, Secretaría de Educación de CTERA. Disponible en: <http://www.suteba.org.ar/archivonotas/IIPMV-2004-1437N0.PDF>.
- Veleda, C., 2007** Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. In: M. Narodowski and M. Gómez Schettinni (ed.). *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.
- Wiñar, D., 1974** Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino 1900-1970. In: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, IV, (4): 29-34.

Ziegler, S., 2004

La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. In: G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial, Buenos Aires, 72-99.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ALCANCE Y POLÍTICA

Revista Enfoques Educativos publica trabajos inéditos y originales en Ciencias Sociales y de la Educación, en español o inglés, dando preferencia a los realizados en Chile y América Latina.

El Comité Editorial de la Revista, tras su evaluación por, al menos, dos especialistas pares, se reserva el derecho de revisar críticamente los trabajos y decidir su publicación.

FORMA Y PREPARACIÓN DE MANUSCRITOS

Los autores deberán enviar el trabajo en dos ejemplares, escrito en formato carta a espacio y medio. Además, deben adjuntar un CD con el trabajo en formato digital o enviarlo por mail. El texto en Microsoft Word, y las figuras y tablas en archivos separados, con leyendas en español e inglés. Las colaboraciones deben enviarse exclusivamente al Comité Editor y en el formato requerido.

Dirección del Comité Editor:

Revista Enfoques Educativos

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Fonos: (+56-2) 978 7868; 978 7879

Fax: (+56-2) 978 7730

E-mail: dptoeduc@uchile.cl

PRUEBAS DE IMPRENTA Y SEPARATAS

Las pruebas de imprenta serán normalmente revisadas por el Comité Editorial, salvo en situaciones de excepción en que serán enviadas para su revisión a los autores. A cada autor se le entregarán 3 revistas; no obstante, los autores podrán solicitar ejemplares adicionales a un valor preferencial.

ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO

Título: En negrita. Breve y descriptivo, escrito en Español e Inglés. Mayúsculas. Agregar título resumido para encabezamiento de las páginas del artículo (no más de 50 caracteres).

Autor(es): En cursiva. Nombre y dos apellidos, especialidad, institución en que se desempeña, dirección, e-mail. Ubicar en lado derecho bajo título.

Resumen: En negrita. El texto debe ir precedido de un resumen, en letra corriente, con un máximo de 250 palabras, a excepción de la sección *Hablando de...* que será máximo de 200 palabras, en español e inglés y encerrados en un solo recuadro junto con las palabras clave. Debe describir claramente el tema o problema, principales resultados o conclusiones si correspondiera, o planteamientos presentados.

Palabras clave: En negrita. A continuación de cada resumen agregar un máximo de 6 palabras claves, en orden de importancia, en el idioma que corresponda, en minúsculas y en letra corriente.

La revista incluye tres tipos de trabajos: *Enfoques*, *Investigaciones* y *Hablando de...*, con los siguientes formatos:

Enfoques

(Trabajo que plantea una postura personal frente a un tema o problema)

Introducción

Breve descripción del problema y/o tema a abordar

Antecedentes teóricos

Análisis

Discusión

Investigación

(Trabajo que informa una investigación)

Introducción

Breve descripción del problema

Metodología

Resultados y análisis de los mismos

Conclusiones

Fuentes de financiamiento (si corresponde)

Hablando de...

(Discusión, reflexión sobre un tema acotado y/o presentado en una reunión académica específica)

Introducción y sólo substitutos indispensables.

Además del resumen y de las palabras clave, los tres tipos deben iniciar el texto con una introducción que irá con título central en mayúsculas, al igual que los títulos de las secciones principales.

Los trabajos no deben exceder las 25 páginas, incluyendo cuadros, tablas y figuras cuya ubicación debe indicarse en el margen de la página respectiva; *Hablando de...* no debe exceder las 20 páginas.

Las comillas (“ ”) se utilizarán para citas textuales solamente; para destacar términos o frases: cursivas o negritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (AL FINAL DEL TEXTO)

Indicar solamente los trabajos mencionados en el escrito en orden alfabético de los autores: el apellido e inicial del nombre con letras mayúsculas–minúsculas y en negrita. A más de un autor, la inicial del nombre del segundo así como de otros (si los hay) precederá al apellido. Si los autores son dos, irán separados por la letra “y”; si son más de dos, irán separados por comas y el último por el signo “&”. El año irá a continuación en negrita y sin paréntesis.

EJEMPLOS DE LAS SITUACIONES MÁS COMUNES

- a) Orden de las referencias de artículos publicados en revistas: autor(es), año de publicación, título del artículo o capítulo, nombre de la revista, en cursiva, volumen, número entre paréntesis y primera–última páginas del artículo.

Alarcón, D. y A. Díaz, 2001

Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile. En: *Revista Enfoques Educativas*, Santiago. 3 (1), pp. 12-35.

- b) Orden de las referencias de artículos publicados en libros o capítulos de los mismos: autor(es), año de publicación, título del artículo o capítulo,

editor(es), autor(es) o compilador(es) (comp.), nombre del libro en cursivas, editorial, ciudad y primera – última páginas del artículo o capítulo.

Gómez, P., 1995

La evolución del concepto de etnografía.
En: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega-Marcombo, México D. F. pp. 21-46.

c) Orden de las referencias de libros: autor(es), año publicación, título del libro (en cursiva), editorial, ciudad, total de páginas.

Bisquerra, R., 1998

Métodos de investigación educativa. Guía práctica. CEAC, Barcelona. 382 pp.

d) Orden de las referencias de ponencias presentadas en seminarios, simposios o paneles: autor, año, nombre de la ponencia en letra corriente, nombre del evento en cursiva

Llambí, L., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Ponencia central del *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

e) Orden de las referencias de informes técnicos u otros documentos que no correspondan a los ya descritos; informes no publicados: nombre del documento (identificación), año entre paréntesis, otra información necesaria para su ubicación.

U. Noticias (agosto 2004), *Revista de la Universidad de Chile*, Año 6, N° 7

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

REFERENCIAS EN EL TEXTO DEL DOCUMENTO

1. Citar sólo trabajos publicados o en prensa, agregando a estos últimos la expresión 'en prensa' entre paréntesis y en cursiva. Todas estas referencias deben estar incluidas en Referencias Bibliográficas.
2. Las comunicaciones personales se citarán sólo en el texto como sigue: (S. Paredes, com. pers.).
3. Las referencias en el texto deben indicarse por el apellido del autor y año de publicación: un autor (Álvarez, 1986); dos autores (Johnson y Smith, 1985); más de dos autores (Muñoz et al., 1977); más de un trabajo de un autor en un mismo año (Palmer, 1989a, 1989b).
4. Si se cita un autor citado en la obra de otro, debe registrarse la referencia bibliográfica de este último solamente (Llaña, 2002, cit. en Hernández, 2003).
5. Al final del texto, antes de las referencias bibliográficas, se ubicarán las NOTAS (título en mayúsculas y negritas) en orden correlativo y con números árabes. Estas breves explicaciones y comentarios que completan y/o aclaran lo expuesto, no irán al pie de página.

INSTRUCCIONES SOBRE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

1. Los gráficos, mapas, esquemas, dibujos o fotografías deben denominarse Figura y en el texto se abreviarán como Fig. Las figuras se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas. Las figuras se deben enviar en papel blanco. Las figuras, letras y símbolos deben ser de un tamaño que no requiera más de tres reducciones, para ajustarse al formato de la página y asegurar que los símbolos no sean inferiores a 1,5 mm de alto.
2. Las tablas y cuadros se enumerarán en forma correlativa con números árabes; las leyendas deben ser autoexplicativas y ubicadas en su parte superior. Los encabezamientos deben expresar claramente su contenido.
3. Las fotografías deberán ser enviadas con sus respectivos negativos, considerando un buen rango de tonos y contrastes. Los gastos de impresión a color serán cancelados por los autores.



INSTRUCTION TO AUTHORS

Revista Enfoques Educativas publishes original and unpublished articles on social sciences and specially on education which can be written both in Spanish and English. Preference is given to those contributions originated in or referring to Chile and Latin America.

The Editorial Board, assisted by specialists, has the right to revise critically, evaluate the manuscripts and decide about their eligibility for publication.

MANUSCRIPTS

Authors should send three (3) copies of their article in letter size paper, 1.5 spacing and with wide margins. All contributions should also be provided in a CD or by mail as a Microsoft Word document. Figures and tables should be sent in separate files, with headings both in Spanish and English. Collaborations must be sent exclusively to the Editorial Committee and in the required format.

Editorial Committee's address:

Revista Enfoques Educativas

Departamento de Educación

Casilla 10115

Santiago, Chile

Phone numbers: +56-2 978 7868; 978 7879

Fax: +56-2 978 7730

E-mail: dptoeduc@uchile.cl

Proofs and reprints will be checked by the editorial committee; they will, exceptionally, be sent to authors for revision. Each author will receive three (3) complimentary copies of the issue in which the article appears; nevertheless they may request additional copies at preferential rates.

DOCUMENTS SHOULD CONFORM TO THE FOLLOWING FORMAT

Title: In boldface and capital letters. Brief and descriptive, written both in Spanish and English. Add a short running title for page heading of article.

Author(s): In italics. Include name and family names at the right side under title, plus institution of professional position, specialty, address and e-mail.

Abstract: In boldface. The text should be preceded by a framed abstract in standard type, in Spanish and English with a maximum of 250 words, except *Hablando de...* with 200 words; be short and describe clearly the subject or problem covered, the central thesis, as well as the main results and conclusions, if pertinent.

Key words: In bold face and after the abstract. Maximum six key words, both in Spanish and English and in order of importance.

The journal includes three types of work: *Enfoques*, *Investigaciones* and *Hablando de...*, with the following formats:

Enfoques

(Work which presents a personal approach on a topic or problem)

Introduction

Brief description of the problem and/or subject treated

Theoretical background

Analysis and discussion

Investigaciones

(Presentation of research work)

Introduction

Brief description of the problem

Methodology

Results and analysis of data

Conclusions

Financing (if pertinent)

Hablando de...

(Reflection, discussion about a specific topic and/or presented in a determined academic meeting)

Introduction and only indispensable subhead

The three types mentioned should include an abstract and keywords in both languages and start the text with an introduction including a central title in capital letters, as well as the headings of principal sections.

Articles should not exceed the 25 pages including Tables and Figures whose location is to be indicated at the right margin of the corresponding page, except for *Hablando de...* which should not exceed 20 pages.

Quotation marks (“ ”) are to be used in cites only; for highlighting terms or phrases use italic or bold letters.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES (AT THE END OF TEXT)

Include only references cited in the article and in alphabetical order of authors: last name, and initial of name; written with lower case letters and in boldface. If the reference cited includes more than one author, initial of name will precede last name for second and other authors; separate two authors with “and”; if more than two, by commas except the last one, with “&”. Write the year of publication in boldface and no parenthesis.

EXAMPLES OF THE MOST COMMON SITUATIONS

- a) Order of references of articles published in journals: authors(s), publication year, title of article, name of journal in italics, volume, number in parenthesis, and first-last pages of article.

Alarcón, D. and A. Díaz, 2001

Reflexiones sobre la formación de un educador de la infancia en la Universidad de Chile.
Revista Enfoques Educativas, Santiago, 3 (1), pp. 12-35.

- b) Order of references of articles published in books, or chapters of books: author(s), publication year, title of article or chapter, editor(s) or author(s) or compiler(s) (comp.) name of book in italics, editorial, city, and first-last pages of article or chapter:

Gómez, P., 1995

La evolución del concepto de etnografía. In: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega-Marcombo, México D. F. pp. 21-46.

- c) Order of references of books: author(s), publication year, title of book in *italics*, editorial, city, total of pages:

Bisquerra, R., 1998

Métodos de investigación educativa. Guía práctica, CEAC, Barcelona, 382 pp.

- d) Order of references of papers presented in seminars, symposia or panels: author, year, title of the paper, name of the event in *italics*, city:

Llambí, I., 1995

Globalización, ajuste estructural y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y desarrollo rural. Main paper of the *Primer Congreso Venezolano de Sociología y Economía Rural*. Facultad de Agronomía, Universidad Central de Venezuela, Maracay.

- e) Order of references of technical reports or other type of documents not included in the ones mentioned above; non-published reports: title of the document (identification), year in parenthesis, other information needed for locating the report or document:

U. Noticias (agosto 2004). *Revista de la Universidad de Chile*, Año 6, N° 7.

Latin American and Iberian Institute (2000). Paper Series N° 3. University of Mexico, U.S.A.

REFERENCES IN THE TEXT OF THE DOCUMENT

1. Cite only published or in press works. For the latter, add the expression 'in press' in *italics* and in parenthesis.
2. Personal communications will be cited in the text only as follows: (S. Paredes, com. pers.).
3. Cite references on text with last name of author(s) and year of publication. One author (Alvarez, 1986); two authors (Johnson and Smith, 1985); more than two authors (Muñoz, et al. 1977); more than one work of an author in the same year (Palmer, 1989a, 1989b).

4. If the reference in the text corresponds to the cite of another author (Llaña, 2002. cit in Hernández, 2003), then register only the bibliographic reference of the latter.
5. At the end of text, include, if necessary, brief essential explanations or commentaries to complete or make clear aspects of the article. Entitle the section as NOTAS (in bold capital letters) and identify them with Arabic numbers in correlative order.

INSTRUCTIONS FOR FIGURES AND TABLES

1. Name graphs, maps, diagrams, drawings and photographs as Figures, abbreviated as Fig. in text. Number all figures consecutively with Arabic numerals. Legends should be self-explanatory. Figures –printed on white paper– as well as letters and symbols should be sized so that they will require no more than three reductions to fit the page format of the journal and ensuring that the smallest one would be at least 1.5 mm when reduced.
2. Number tables and charts consecutively with Arabic numbers; legends should be self-explanatory and located on the upper part. The headings should express clearly their content.
3. Photographs should have an acceptable range of tones and contracts. Include the negatives. Colour photographs may be printed at the author's expense.



NÓMINA DE REVISTAS RECIBIDAS EN CANJE

La Revista Enfoques Educativos ha establecido canje con revistas de universidades nacionales y extranjeras que se editan en el área de educación y disciplinas afines.

La nómina que se presenta incluye canjes vigentes en la actualidad y establecidos con diez de ellas desde la primera edición de Revista Enfoques Educativos (1998). Las demás se han ido incorporando en el transcurso de estos diez años.

NACIONALES

Boletín de Educación

Departamento de Estudios Humanísticos
Universidad Católica del Norte
ANTOFAGASTA

Horizontes Educativos

Facultad de Educación y Humanidades
Universidad del Bío-Bío
CHILLÁN

Paideia

Facultad de Educación
Universidad de Concepción
CONCEPCIÓN

Perspectiva

Facultad de Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
SANTIAGO

Perspectiva Educativa

Instituto de Educación
Universidad Católica de Valparaíso
VIÑA DEL MAR

Psicoperspectivas

Escuela de Psicología
Universidad Católica de Valparaíso
VALPARAÍSO

Revista Chilena de Humanidades

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile
SANTIAGO

Revista de Derecho

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad Católica de la Santísima Concepción
CONCEPCIÓN

Revista de Educación

Extensión y Postgrado de la Jefatura Docente
Jefatura de Educación
Institutos Militares
SANTIAGO

Rexe

Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
CONCEPCIÓN

Salares

Facultad de Educación y Ciencias Humanas
Universidad de Antofagasta
ANTOFAGASTA

Sophia Austral

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud
Universidad de Magallanes
PUNTA ARENAS

UC Maule

Departamento de Gestión de Información
Universidad Católica del Maule
TALCA

Universidad San Sebastián (donación)

Biblioteca
CONCEPCIÓN

EXTRANJERAS

Educare

Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Barquisimeto, Eduardo. Lara
COLOMBIA

Espacio Abierto

Facultad de Humanidades
Universidad de Zulia (LUZ)
Maracaibo
VENEZUELA

Revista Horizontes

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
Ponce
PUERTO RICO

Itinerario Educativo

Facultad de Educación
Universidad de San Buenaventura
Santa Fe de Bogotá
COLOMBIA

Tópicos del Seminario

Programa de Semiótica y Estudios de la Significación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla
MÉXICO

Revista de Psicodidáctica

Departamento de Psicodidáctica
Universidad del País Vasco
Bilbao
ESPAÑA

Revista Venezolana de Gerencia

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Universidad de Zulia (LUZ)

Maracaibo

VENEZUELA

Tecnología y Comunicación Educativas

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

MÉXICO D.F.

SANTIAGO, diciembre de 2008

COLABORADORES

Aguilar Broughton, Renato	Departamento de Economía, Universidad de Gothenburg, Suecia
Ahumada Acevedo, Pedro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso
Alarcón Frías, Paola	Facultad de Ciencias, Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Alarcón Quezada, Dina María	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Alemaný Llanos, Óscar	Colegio Alcántara, La Florida, Santiago, Chile
Alliende C., Felipe	Ministerio de Educación, Chile
Arbizu Bacaicoa, Félix	Servicio de Evaluación docente, Universidad del País Vasco, España
Arias Zamora, Helga	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Arnold Cathalifaud, Marcelo	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Arruti Toral, Adelina	Universidad La Salle-Benavente, Puebla, México
Ascorra Costa, Paula	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avendaño Ruz, Claudio	Comunicación Social, Universidad Diego Portales, Chile
Baeza Araya, Adrián	Departamento de Pregrado, Universidad de Chile
Barrera Jiménez, Juana	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Barrón Pastor, Juan Carlos	School of Development Studies, University of East Anglia, United Kingdom
Beltrán Llavador, Francisco	Depto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España

Blanco Guijarro, María Rosa	Especialista Regional en Educación, UNESCO, Santiago de Chile
Bocchieri Ahumada, Angela	Departamento de Evaluación, Medición y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile
Bolívar Botía, Antonio	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España
Briones Aedo, Guillermo	Consultor del Consejo Superior de Educación, Chile
Burton, Guy	Government Departmen, London School of Economics, United Kingdom
Cáceres Serrano, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Canales Cerón, Manuel	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Cañete Escalona, Félix	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Cárdenas Squella, Juan Pablo	Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, Santiago, Chile
Casado Antoniazzi, María Inés	Escuela Universitaria de Fomento, Centro Universitario Villanueva, Madrid, España
Castillo Huenchullán, Ximena	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Castillo Narváez, Julio	Fundación para la Investigación y Desarrollo de Inteligencia, Talentos e Innovación Educativa
Castro Hidalgo, Abelardo	Universidad de Concepción, Chile
Castro Silva, Eduardo	Ministerio de Educación. Chile
Cisternas Bórquez Hellen	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Coloma Tirapegui, Carmen Julia	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Contreras López, Guillermo	Programa de Educación General Básica, Universidad Diego Portales, Chile

Copaja Castillo, Silvia	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
Corro Villegas, Jorge Arturo	Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Veracruzana, Veracruz, México
Cortés Olavarría, María Soledad	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Corvalán Bustos, María Isabel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Crespo Allende, Nina	Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso
da Costa, María Raquel	Institute of Education, University of London, Inglaterra
de Cea Garcés, Verónica	Universidad Católica de Valparaíso
del Castillo Prieto, Laura	Escuela de Magisterio, Universidad del País Vasco, España
Descouvieres Carrillo, Carlos	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Díaz Castillo, Alondra	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Díaz López, Eloisa	Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid
Donoso Niemayer, Tania	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Donoso Romo, Andrés	Universidad de Chile
Durán Pacheco, Fernando	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Eisner, Elliot W.	Departamento de Educación, Universidad de Stanford, E.E.U.U.
Encinas Sánchez, Mabel	Institute of Education, University of London, United Kingdom
Escudero Burrows, Ethel	Departamento de Educación, Universidad de Chile

Fernández Mateo, Francisco	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Folchi Donooso, Mauricio	Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile
Gamboa De Bernardi, Consuelo	Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
García Zamorano, Pedro	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Giannini Iñiquez, Humberto	Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile
Gimeno Sacristán, José	Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España
González Arévalo, Santiago	Universidad Católica de Valparaíso
Graff Gutiérrez, Catalina	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Grebe Vicuña, Ester	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Greibe Kohn, Andrea	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Gutiérrez Bermedo, Verónica	Departamento de Sociología, Universidad de Chile
Hernández Aracena, Roberto	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Hernández Castillo, Ester	Colegio de Educadores de Párvulos AG y OMEP-Chile
Herrera Garbarini, María Olivia	Universidad de Concepción, Chile
Ivanovic Marincovich, Daniza	Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos, Universidad de Chile
Jiménez Saldaña, Ana María	Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Leyton Soto, Mario	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Lobato Fraile, Clemente	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco, España

Lolas Nazrala, Mercedes	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Lolas Stepke, Fernando	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
López, Ana Luisa	University of Manchester, United Kingfom
López Alfaro, Pablo	Departamento de Educación, Universidad de Chile
López Pérez, Ricardo	Escuela de Periodismo, Universidad de Chile
Luzoro García, Jorge	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Llaña Mena, Mónica	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Marchant Orrego, Teresa	Fundación Educacional Arauco, Chile
Marchesi Ullastres, Alvaro	Universidad Complutense de Madrid, España
Martínez Jiménez, Luis	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Mathiesen De Gregori, María Elena	Universidad de Concepción, Chile
Mella Garay, Elia	Universidad de Magallanes, Chile
Menke Theis, Luis	Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile
Meo, Analia	Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Messina Raimondi, Graciela	INEA y CREFAL, México
Misrashi L., Clara	Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Mizala Salces, Alejandra	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Morales Almonacid, Jessica	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Morales Morales, Eduardo	Departamento de Sociología, Universidad de Chile

Munevar Molina, Raúl	Universidad de la Habana, Cuba
Nef Novella, Jorge	Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia Política, Universidad de Chile
Nilo Ceballos, Sergio	Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile
Núñez Prieto, Iván	Ministerio de Educación, Chile
Orellana Rodríguez, Mario	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Orrego Rivera, Pablo	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Osses B., Sonia	Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Chile
Otero Bello, Edison	Escuela de Periodismo, Universidad de Chile
Pavez Guzmán, María Mercedes	Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Pérez Fuentes, Fernando	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Pincheira Stambuk, Paz	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso
Pizarro Pizarro, Marino	Universidad de Chile
Pizarro Sánchez, Raúl	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Ponce Ramírez, Ady	Facultad de Ciencias, Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Prieto Parra, Marcia	Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar
Quaas Fernandois, Cecilia	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Quintero Corzo, Josefina	Universidad de la Habana, Cuba
Ramírez Cádiz, Julio	Facultad de Odontología, Universidad de Chile
Rastello Contrereas, Laurence	Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso

Recart Herrera, María Isidora	Fundación Educacional Arauco, Chile
Redondo Rojo, Jesús María	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Ríos Saavedra, Teresa	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Riquelme del Solar, Gladys	Universidad de Concepción, Chile
Riquelme Flores, Alicia	Liceo Polivalente «Libertador General José de San Martín», Santiago, Chile
Riveros Cornejo, Luis A.	Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile
Rodríguez Quezada, Verónica	Universidad de Chile
Rodríguez Remedi, Alejandra	Universidad de Concepción, Chile
Rodríguez Zedán, Eduardo	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España
Rojas Patuelli, Karina	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Romaguera Gracia, Pilar	Departamento Ingeniería Industrial, Universidad de Chile
Román Pérez, Martiniano	Facultad de Educación, Universidad Complutense, Madrid
Romeo Cardone, Julia	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Romieux Olarte, Michel	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Ruz Ruz, Juan	Ministerio de Educación, Chile
Saavedra Livoni, María de los Angeles	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Salas Newmann, Emma	Corporación de Graduados de la Universidad de Chile
Sánchez Ilabaca, Jaime	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
Sánchez Segura, Ximena	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile

Sandoval Hernández, Andrés	Department of Education, University of Bath, United Kingdom
Santos Guerra, Miguel Angel	Universidad de Málaga, España
Silva Aguila, Manuel	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Soto Guzmán, Viola	Escuela de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Thomas Winter, Carlos	Departamento de Antropología, Universidad de Chile
Truffello Camponovo, Irene	Departamento de Educación, Universidad de Chile
Urenda Salamanca, Macarena	DUOC, Sede Viña del Mar
Urzúa Llanos, Tatiana	Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Valderrama Reyes, Hortensia	Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile
Valdivieso Tocornal, Pablo	Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Valenzuela Fuenzalida, Alvaro	Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso
Vera Lamperein, Hernán	Asociación Chilena del Currículo Educativo, Chile
Vilches Márquez, Rogelio	Universidad de Chile
Villarroel Rosende, Gladys	Departamento de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile
Zúñiga Cádiz, María Angélica	Liceo «Darío Enrique Salas», Santiago, Chile
Zúñiga González, María Eugenia	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile

PRODUCCIÓN EDITORIAL
BRAVO Y ALLENDE EDITORES
BRAVO_Y_ALLENDE@HOTMAIL.COM

EDICIÓN A CARGO DE:
RAÚL ALLENDE
2008

