

Entrevista a Ivor Goodson

Lic. Nilda Garimaldi*

Ivor Goodson nació en Inglaterra en 1943. Se graduó con el título de Major en Historia Económica en el University College en 1970 y obtuvo el Teachers Certificate en el London Institute of Education doctorándose, posteriormente, en la University of Sussex en 1979. Actualmente se desempeña como catedrático en la Warner Graduate School de la Universidad de Rochester en los Estados Unidos y como docente investigador en el Centre for Applied Research in Education y la School of Education and Professional Development de la Universidad de East Anglia en Inglaterra.

Ha publicado numerosos artículos en revistas y escrito más de treinta libros traducidos a diversos idiomas. Entre algunos de última aparición se destacan: *Curriculo: Teoria e Historia* (Brasil, 1998), *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects* (Londres y Nueva York, 1998), *A Handbook of Teachers and Teaching* (vol. 1 y 2, Kluwer, 1998), *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction* (Bonn y Nueva York, 1997) y *Teachers' Professional Lives* (Londres y Nueva York, 1996).

De importante difusión entre nosotros es su *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas*, editado en Madrid en 1995; su trabajo elaborado en colaboración con Ian Dowbiggin "Cuerpos dóciles" del libro *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber* (Madrid 1993) y *El cambio en el Curriculum*, recientemente editado en España (Octaedro, Barcelona, 2000).

Esta entrevista a Ivor Goodson es, en buena medida, la consecuencia de su presencia entre nosotros en el Curso de Postgrado "La Crisis del Cambio Curricular", organizado por esta Escuela en Noviembre de 1999. El diálogo que aquí se presenta, se ha planteado sobre la base de algunas ideas de su trabajo inédito titulado "Historias sociales del cambio curricular"; al mismo tiempo, recupera inquietudes e interrogantes generados en aquel encuentro, intentando profundizar en algunos conceptos centrales de su teoría y experiencias en investigación socio histórica en educación. Representa, de este modo, los ecos de su paso por esta Universidad Nacional de Córdoba y una nueva, aunque virtual y mediada, presencia entre nosotros.

Marzo 2001

* La realización de la entrevista y traducción del inglés han estado a cargo de la Lic. Nilda Garimaldi, Profesora Titular de Filosofía de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC), quien se desempeñara también como Coordinadora del Curso de postgrado "La crisis del cambio curricular" dictado por el Profesor Goodson. E-mail: ngarimaldi@tutopia.com

Entrevista a Ivor Goodson

Lic. Nilda Garimaldi*

Ivor Goodson nació en Inglaterra en 1943. Se graduó con el título de Major en Historia Económica en el University College en 1970 y obtuvo el Teachers Certificate en el London Institute of Education doctorándose, posteriormente, en la University of Sussex en 1979. Actualmente se desempeña como catedrático en la Warner Graduate School de la Universidad de Rochester en los Estados Unidos y como docente investigador en el Centre for Applied Research in Education y la School of Education and Professional Development de la Universidad de East Anglia en Inglaterra.

Ha publicado numerosos artículos en revistas y escrito más de treinta libros traducidos a diversos idiomas. Entre algunos de última aparición se destacan: *Curriculo: Teoria e Historia* (Brasil, 1998), *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects* (Londres y Nueva York, 1998), *A Handbook of Teachers and Teaching* (vol. 1 y 2, Kluwer, 1998), *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction* (Bonn y Nueva York, 1997) y *Teachers' Professional Lives* (Londres y Nueva York, 1996).

De importante difusión entre nosotros es su *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas*, editado en Madrid en 1995; su trabajo elaborado en colaboración con Ian Dowbiggin "Cuerpos dóciles" del libro *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber* (Madrid 1993) y *El cambio en el Currículum*, recientemente editado en España (Octaedro, Barcelona, 2000).

Esta entrevista a Ivor Goodson es, en buena medida, la consecuencia de su presencia entre nosotros en el Curso de Postgrado "La Crisis del Cambio Curricular", organizado por esta Escuela en Noviembre de 1999. El diálogo que aquí se presenta, se ha planteado sobre la base de algunas ideas de su trabajo inédito titulado "Historias sociales del cambio curricular"; al mismo tiempo, recupera inquietudes e interrogantes generados en aquel encuentro, intentando profundizar en algunos conceptos centrales de su teoría y experiencias en investigación socio histórica en educación. Representa, de este modo, los ecos de su paso por esta Universidad Nacional de Córdoba y una nueva, aunque virtual y mediada, presencia entre nosotros.

Marzo 2001

* La realización de la entrevista y traducción del inglés han estado a cargo de la Lic. Nilda Garimaldi, Profesora Titular de Filosofía de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC), quien se desempeñara también como Coordinadora del Curso de postgrado "La crisis del cambio curricular" dictado por el Profesor Goodson. E-mail: ngarimaldi@tutopia.com

De la historia al futuro: Nuevas cadenas de cambio

En un momento histórico signado por los cambios vertiginosos y la conciencia generalizada de la necesidad de transformaciones que conduzcan a la superación del anacronismo y modelos perimidos, las reformas educativas no terminan de consolidarse. Ud. planteó en su visita del '99 la "crisis" de los cambios curriculares. ¿Cuáles serían a su criterio los factores que favorecen u obstaculizan su concreción ?

Las propuestas de cambio en educación se asemejan a los partidos políticos. Representan una "coalición" de intereses y proyectos reunidos bajo un nombre común en un tiempo determinado. Cuando estos proyectos e intereses diferentes se organizan armónicamente, el movimiento social que subyace en el partido político o el cambio educativo gana fuerza y dirección. En determinados momentos los sectores pueden estar fuertemente interrelacionados e integrados. Otras veces, puede hacerse evidente un grado mayor de separación; pero aún en estos períodos los distintos sectores mantienen una estrecha relación unos con otros.

Cualquier cambio, para ser sostenido, requiere de la convergencia de las nuevas fuerzas de cambio con el contexto histórico de la escolarización. Para analizar el **sostenimiento del cambio**, tenemos que entender las **condiciones del cambio**, y al hacer esto tenemos que desarrollar nuestros estudios históricos y etnográficos. No podemos perseguir la idea de **sostenimiento del cambio** sin tales comprensiones. Sin sensibilidad hacia el contexto, las nuevas fuerzas de cambio pueden naufragar en la colisión con las fuertes rocas sedimentarias existentes en los contextos escolares. Las fuerzas de cambio externamente ordenadas son todas muy buenas como acciones simbólicas triunfalistas anunciando el nuevo orden mundial, pero a menos que ellas desarrollen sensibilidad hacia el contexto educativo y las misiones personales de los maestros, el triunfo puede ser de vida corta e insostenible.

Aún cuando la reforma legislada a gran escala podría ostensiblemente prometer una mayor generalización, o mayor riqueza en la implementación del cambio, raramente explica cómo las reformas son refractadas a través del contexto de cada escuela, de los variados microclimas y micropolíticas de las escuelas, de las misiones y creencias y, a veces, de la resistencia de los maestros. De este modo, cuando las reformas a gran escala fallan en la incorporación del sentido de pasión y propósito de los maestros, los cambios que proponen enfrentarán mayores problemas de sostenimiento y generalización. Así, la dirección externa y

la definición de las reformas a gran escala no aseguran una implementación interna y desarrollo sostenido.

El cambio educativo trabaja más exitosamente cuando la reforma reconoce los compromisos personales de los maestros.

En general, yo sostengo que el problema del cambio en el curriculum y, por supuesto, la distancia entre la teoría y la práctica del cambio, surge a causa de que la gente que está a cargo del control de la educación ignora los proyectos personales, creencias y misiones de los educadores. Una y otra vez vemos que los cambios son resistidos y subvertidos a causa de no consultar y considerar a la gente. A veces, esta resistencia es totalmente justificable; pero mi posición es que, a través de la consulta y cooperación de los maestros, hay una posibilidad de hacer los cambios más humanistas e igualitarios; de ese modo los cambios son, también, más aceptables para la gente que -como yo y Ud.- creemos en la justicia social.

¿Cuáles son esos sectores a los que Ud. se ha referido anteriormente como constitutivos esenciales de los procesos de cambio educativo?

Estos sectores en los procesos de cambio educativo refieren a los distintos agentes de cambio: el interno, el externo y el personal. Los agentes de cambio interno trabajan dentro de los contextos escolares para iniciar y promover el cambio con un marco externo de sostén y promoción; el cambio externo opera con una modalidad de arriba hacia abajo, como en el caso de la introducción de "las líneas del curriculum nacional" (1) o de nuevos regímenes de exámenes estatales; el personal refiere a las creencias y mandatos personales que los individuos traen al proceso de cambio; como ha argumentado Sheeby (2) la adhesión al cambio sólo ocurre si opera un cambio interno en las creencias y planes de la gente.

Ud. ha analizado la cuestión de los cambios educativos desde una particular teoría de cambio y metodología de investigación. ¿Podría indicar brevemente cuáles han sido las ideas y experiencias centrales en las que ha basado su trabajo?

Con Andy Hargreaves hemos estado trabajando en un proyecto de investigación multisituado para analizar y comparar históricamente las cambiantes **condiciones de cambio** en escuelas secundarias de Estados Unidos y Canadá durante tres décadas. Nuestra metodología ha sido tanto histórica como etnográfica. En las escuelas que estamos estudiando, hemos desarrollado un archivo histórico e historias orales

de los cambios y reformas que han sido intentados dentro de las escuelas. Hemos comenzado a ver cómo, en el último medio siglo, el cambio educacional ha seguido una serie de ciclos. Estos ciclos, tanto de largas como cortas frecuencias, son equivalentes a los que la teoría de Kondratieff (3) reconoce como propios de los cambios económicos. En estos ciclos, los poderes de los grupos profesionales internos y los grupos externos han oscilado bastante y, de ese modo, afectado las fuerzas de cambio y las teorías de cambio asociadas

¿Cómo se distingue su teoría del cambio educativo de teorías tradicionales?

Dadas las cambiantes condiciones de cambio, una combinación de los métodos históricos y etnográficos nos permite desarrollar una teoría de cambio más sensible al contexto. Esta teoría emergente arbitra entre el cambiante balance de las relaciones externas y los asuntos internos en diferentes circunstancias históricas.

La teoría del cambio tradicional o ignora la inversión personal de la gente o sus relaciones con el cambio; o más sutilmente, interpreta los proyectos personales de la gente de modo que los hace organizacionalmente manejables –viendo las preocupaciones institucionales e individuales como una y la misma cosa. Por ejemplo, el clásico trabajo de Hall y Hord (4), incluye una preocupación por el dominio personal de los propios proyectos de la gente, pero dentro de una preocupación por las innovaciones institucionales.

Ya no es sensato limitar el análisis del cambio educativo a modelos internalistas o externalistas de cambio institucional. El persistente error en ambos modelos ha sido siempre el grado de desconexión de los proyectos personales de los individuos.

¿Se desprendería de las consideraciones anteriores que el cambio es una dimensión constante y uniforme en los procesos históricos?

En los '70 yo desarrollé un modelo de cambio curricular que analizaba las cuestiones internas de cambio. Argumentaba entonces, que las asignaturas de la escuela secundaria pasaban a través de cuatro etapas cuando se iniciaban los cambios; pero, además, yo he distinguido períodos históricos en función de la primacía de alguno de los sectores en la conducción de los cambios educativos en un período histórico particular; en tal sentido, la "coalición de cambio" sólo durará por un tiempo determinado.

¿Cuáles serían esas cuatro etapas por las que pasan las asignaturas escolares?

Las he denominado "invención" o "formulación" del cambio; "promoción" o implementación del cambio en el currículo escolar; "legislación" o cambio de las regulaciones políticas y "mitologización" o cambio permanente que institucionaliza el cambio en cuestión.

En sus estudios Ud. señala que estas etapas se caracterizan diversamente según el período histórico y ha distinguido tres fases en el proceso histórico de los últimos treinta años. ¿Podría caracterizar sintéticamente estas fases?

En una primera fase, en los '60 y los '70, fue dominante la mediación del cambio interno, para ser seguido por una segunda fase, en los '80 y '90, donde los intereses externos conducían más el proceso de cambio. Ahora, en el nuevo milenio, estamos entrando en una tercera fase, período donde la mediación de lo personal comienza a tomar mayor fuerza; un mundo donde lo que Guiddens llama "la política de la vida personal" es cada vez más poderosa.

En la primera fase, en el período de postguerra, el poder profesional interno de los educadores comenzó un período de substancial crecimiento. Esta mediación interna fue facilitada por fuerzas externas –condiciones económicas y políticas expansionistas, nuevas iniciativas tecnológicas, el deseo de construir una "gran sociedad" en los EEUU y el desarrollo más orientado hacia el bienestar en las sociedades europeas. El período de la "guerra fría" entre ideologías políticas puso los valores de la economía capitalista contra el sistema de producción comunista. Las políticas de igualdad social fueron frecuentemente buscadas y los sistemas de educación pública fueron fuertemente promovidos como vehículos con propósito común y bien social.

En este período que duró hasta bien entrados los '70, y aún más tiempo en unos pocos países –por ejemplo, Canadá-, los educadores tenían una gran autonomía profesional. Muchos de los cambios educacionales fueron en este tiempo dejados a expertos educacionales internos. En esas circunstancias históricas de substancial autonomía profesional, la teoría del cambio buscó las fuentes de iniciación y promoción del cambio en los grupos de educadores que estaban dentro del sistema escolar.

En la segunda fase los agentes internos de cambio enfrentan una "crisis de posicionamiento" donde el poder o la fuerza posicional de

los agentes internos para desarrollar sus propias visiones internas y personales de cambio han sido substancialmente pre-vaciados por los grupos externos de interés. Los agentes internos de cambio se encuentran ahora respondiendo ellos mismos a los cambios, no iniciándolos. En la crisis de posicionamiento, los agentes internos de cambio en vez de estar comprometidos con visiones e ideales personales en armonía con los cambios, se tornan adherentes conservadores y, a menudo, opositores a los cambios iniciados externamente. En esta fase, el agente interno del cambio se ha tornado en el exponente reacio al cambio de los planes generados externamente.

En la tercera fase, nuevos modelos de cambio educativo necesitan reinstalar el equilibrio entre los asuntos internos, las relaciones externas y las perspectivas personales de cambio. La capacidad de los agentes internos para **refractar** los cambios orientados desde fuera es substancial y, con una baja moral y baja inversión del personal docente, el cambio puede quedar -y así lo ha señalado, por ejemplo, Popkewitz - más como simbólico que como sustantivo.

Si el cambio educacional es moverse del campo del triunfalismo de la acción simbólica hacia el campo de cambios sustantivos en la práctica y ejecución, un nuevo equilibrio entre el cambio personal, interno y externo, tendrá que ser negociado. Sólo entonces las cuestiones de sostenimiento y generalización estarán totalmente comprometidas y las fuerzas de cambio conducirán verdaderamente hacia el progreso. En vez de cambios forzados tendremos fuerzas de cambio como **nuevas condiciones** de cambio comprometidas cooperativamente con los contextos existentes en la vida de la escuela.

En los tiempos posmodernos, con los proyectos de identidad individual, es muy poco probable que el cambio se logre cuando los maestros separan sus proyectos de identidad, "sus corazones y sus mentes", de la escuela.

Esta centralidad de las preocupaciones personales ha sido evidenciada repetidamente en estudios de la vida institucional que muestran cómo cada persona está sometida a los cambios del movimiento y renegociación en la manera en que ellos organizan sus vidas. Las misiones institucionales tienen que llegar afuera y conectar con las emociones y misiones personales; en las escuelas el rol de los maestros es tan central que cambia la teoría, y los proyectos que ignoran el ámbito personal, están destinados a terminar totalmente fuera de sus objetivos.

Desde la historia y mirando hacia el futuro, ¿qué horizontes se avizoran? ¿Qué modelo de cambio haría que, finalmente, las reformas sean exitosas?

En tanto el período triunfalista llega a su fin, la mayoría de los agentes del cambio externo más reflexivos están empezando a renegociar el equilibrio de las fuerzas externas e internas. Lo que estos agentes y sus asesores educacionales asociados se dan cuenta es que el movimiento de cambio dirigido externamente ha ido demasiado lejos. Cuando los agentes de cambios en las escuelas están substancialmente desmotivados, no sorprende que muchas reformas estén en dificultad.

Debería entonces quedar claro que los modelos de cambio requeridos hoy son aquellos que buscan integrar los distintos sectores en nuevas cadenas de cambio.

Ud. ha aludido a "nuevas cadenas de cambio" ¿qué significaría esto en términos de teoría y práctica de cambio?

Esto significa, en principio, que los modelos de cambio requeridos hoy son aquellos que buscan integrar los sectores internos, externos y personal en una nueva interrelación. Yo propongo, tentativamente, un modelo de teoría y práctica de cambio que sintetizaría en los cuatro puntos siguientes:

1. Misión: institucionalizar

En la nueva era, una misión de cambio será definida y re-negociada por agentes externos e internos. Mientras, respecto a las fuerzas de cambio externo, esta misión aceptará desde el comienzo que la iniciación del cambio está centralmente localizada en las manos de los agentes internos de la escuela y estrechamente relacionada a sus proyectos y preocupaciones personales. Para triunfar, el cambio debe ser parte de la misión de esos agentes internos. Sin inversiones y propiedad internas, el cambio será penoso y realizado a regañadientes, no una prescripción para el sostenimiento y la generalización. La institucionalización depende de aceptar la misión interna y personal, caracterizada por la pasión, propósitos, inversiones y "propiedad".

2. Micropolítica: prácticas institucionalizadas.

Al negociar las misiones internas, las micropolíticas de cambio son centrales. Este es el núcleo de las nuevas cadenas de cambio. El trabajo de los maestros, su labor profesional, las preocupaciones e instrumentos personales están en el centro de la educación. Cambiar la educación es cambiar el trabajo de los maestros y viceversa. La delicada micropolítica de negociación de las nuevas prácticas profesionales no puede ser iniciada sólo por mandatos y control externos. Debe haber re-negociación interna. Tal renegociación debe ser manejada por una cuidadosa micropolítica interna. Cada escuela tiene su propia micropolítica instintiva. La cuestión

es cómo asegurar las prácticas institucionalizadas y definir y aceptar cuáles siguen las nuevas misiones del cambio.

3. Trabajo de la Memoria: socializar

Gran parte de la negociación del cambio implica confrontar la memoria existente de las escuelas y las prácticas escolares. Estas memorias de lo que constituye "escuela", "asignaturas" o "enseñanza", no están sólo en las cabezas de los agentes, sino también crucial e históricamente comprendidas en la comunidad más amplia. Quizás el aspecto más descuidado de la teoría del cambio es la necesidad de desarrollar la conciencia comunitaria de las nuevas reformas. En el período de postguerra, la coalición de profesionales y gobierno frecuentemente procedió sin el reconocimiento debido de la opinión de la comunidad local o de la administración del nuevo cambio. La comunidad necesitará estar involucrada en la definición y negociación de las iniciativas de reforma.

4. Movimiento: Generalizar

Las cadenas de cambio son vistas, quizás, como movimientos a pequeña escala social. Las nuevas misiones son definidas, son iniciadas las prácticas, movilizadas los adherentes y finalmente formadas las coaliciones. En períodos pasados las escuelas progresistas han formado frecuentes coaliciones con escuelas de mentalidad similar. El reconocimiento de la caracterización del movimiento social de las fuerzas de cambio desarrollará la capacidad para sostener y generalizar las misiones de cambio a través de los sectores internos, externos y personal.

En síntesis, ¿podría concluirse que hacia el futuro el movimiento pendular en la cadena de cambios volvería a poner el eje en los maestros y la escuela?

Sí; estos son los lugares para comenzar cuando estamos construyendo coaliciones de cambios y teoría de cambio; necesidad de comenzar, sobre todo, una vez más, allí, en los maestros.

El desarrollo de las historias sociales del cambio educativo y, hasta cierto punto también, la teoría de cambio, nos alerta sobre ciertos peligros cuando "las mismas condiciones del cambio" se modifican.

Una nueva fase de cambio nos convoca ahora con el reconocimiento de la fuerza de los proyectos de identidad personal que, en la postmodernidad, buscan una nueva integración con misiones internas. A menos que este nuevo equilibrio se logre, las fuerzas de cambio no serán humanizadas ni estimulantes. El cambio permanecerá como una forma de acción política simbólica sin compromiso o propiedad personal o interna.

El cambio y las reformas deben ser vistas como yendo por sendos caminos, en relación a la escuela y el contexto; es decir, hacia adentro y fuera de la escuela al mismo tiempo. Este movimiento en ambos sentidos está reflejado en la importancia de las misiones internas y creencias personales de los maestros.

NOTAS del entrevistador

(1) El autor entiende que, como en otros países, el debate sobre el Currículum Nacional en Inglaterra se ha ligado a la amenaza de la nación por una declinación económica. El "currículum nacional" se presenta - según Goodson - "retóricamente" como una parte del proyecto de regeneración económica y defensa de la identidad nacional. Sin embargo, detrás de este objetivo amplio pueden reconocerse otros dos proyectos: el resurgimiento de las "asignaturas tradicionales" y la reafirmación de la ideología y control del Estado-Nación.

(2) Goodson se refiere al estudio de la autora sobre innovaciones individuales titulado *Path Finders: How to achieve happiness by conquering life's crises*. London, Sidgewick & Jackson, 1981.

(3) Kondratieff, Nikolai fue un economista y estadístico soviético reconocido fundamentalmente por su teoría de los ciclos económicos y su obra *Los grandes ciclos de la vida económica* (1925). Goodson da cuenta de esta teoría en el capítulo 9 de su último libro *El cambio en el currículum*.

(4) El trabajo de referencia fue publicado en 1987 bajo el título *Change in Schools, Facilitating the Process*.