

Cambio de clases: Postfordismo y control de calidad en un distrito escolar de Michigan¹

Martin J. Packer

Departamento de Psicología, Universidad de Duquesne
Pittsburgh, Pennsylvania

“NUESTRAS ESCUELAS ESTÁN FALLANDO. ¿DEBEMOS PREOCUPARNOS?”

“Nuestras escuelas están fallando. ¿Debemos preocuparnos?” Estas fueron las palabras de Louis Gerstner junior en 1994, el nuevo presidente de IBM, cuando escribió una apasionada columna en la página editorial del *New York Times*. Su voz era solamente una entre muchas que hacían un fuerte llamado para la reforma de las escuelas públicas estadounidenses. “Estamos en una situación profundamente peligrosa”, escribió Gerstner. “No podemos transformar los negocios y la economía sin una mano de obra que esté preparada para solucionar problemas y para competir a nivel global... Necesitamos una estrategia nacional para el resurgimiento, que alcance a cada escuela en el país... Si la educación pública no se reinventa de nuevo, y rápidamente, para alcanzar estos objetivos, será el país entero el que quede por fuera de los negocios.”

Palabras fuertes pero no inusuales, tanto entonces como ahora. Bill Clinton, con la ayuda de su secretario de educación Richard Riley, estaba preparando “un paraguas nacional” para la reforma de la escuela, quizá por si había llovias mientras cruzábamos su “puente al siglo XXI” “Los objetivos” acerca de los cuales Gerstner escribió, eran los “Objetivos 2000” de Clinton, los que a su vez eran una adaptación de los “41 Objetivos de la Educación Nacional” de Bush padre, los cuales habían sido propuestos por un grupo de fuerzas de dos partidos de la Asociación Nacional de Gobernadores, liderada por el entonces Gobernador Bill Clinton. Y aún hoy en día sigue vigente un sorprendente consenso bipartidista entre quienes están en el poder, tanto a nivel federal como estatal, respecto a que la escuela pública en Estados Unidos requiere cada vez un mayor rendimiento de cuentas, y que esto significa, en

¹ <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Pubs/AERA01.html>. Texto traducido por Diego Basante y María Cristina Tenorio para el uso de los estudiantes y profesores de Psicología Cultural. Universidad del Valle, Cali, abril 14 del 2008.

particular aplicar pruebas rigurosas —las “pruebas de alto nivel para la toma de decisiones”² de las que ahora tanto se habla.

En este escrito quiero compartir con ustedes dos discursos sobre la reforma de la escuela —no, en realidad tres discursos—, que contrastan entre sí. El primero es el que se ha convertido en refrán dominante a nivel nacional: pruebas de altas calificaciones, estandarizadas, rendimiento de cuentas, eficacia, “todos los niños pueden aprender”. El segundo es el discurso de la reforma sistémica - que ahora se escucha menos. Y el tercero es una discusión sobre reforma local que yo les traigo desde las trincheras, desde una pequeña comunidad de clase obrera y éticamente mixta, en el cinturón de miseria. Argumentaré que estos tres discursos constituyen y ocupan realidades muy diferentes, pero como el primero es más poderoso que el segundo y que el tercero, pues tiene en la mano la mayor parte de las cartas, su realidad se juega la carta del triunfo sobre las demás. Los reformadores locales comprendieron que los caminos de la educación —la enseñanza y el aprendizaje— son relacionales y culturales. Las reformas en las que ahora se confía, fallan completamente en comprender esto —pero, sin embargo tienen impactos profundos en el aula.

REFORMAS EN MICHIGAN

Michigan es uno de los estados donde la reforma del rendimiento de cuentas fue puesta en marcha, y yo estaba allí cuando esto comenzó. La economía local era inestable. Recientemente hemos experimentado una economía de expansión extraordinaria, y es difícil recordar que Bill Clinton ganó la presidencia en 1992 por haberse dicho a sí mismo “Es la economía, estúpido!” Ese año los Estados Unidos estaban en una recesión descrita como la peor desde la Gran Depresión de los años 30. Muchos negocios se esforzaban, y los fabricantes de Michigan basados en autopartes estaban en un verdadero problema. La economía estadounidense estaba siendo transformada, una agitación estructural en la cual el “fordismo”, la producción estandarizada fue substituida por el “postfordismo”, la producción flexible. En los años 70 los fabricantes Japoneses de automóviles comenzaron a desafiar a los Tres Grandes - Chrysler, Ford y General Motors —con importaciones creadas con las técnicas “de la producción inteligente.” Los fabricantes de autos estadounidenses habían luchado desde entonces para volverse más eficientes y productivos, racionalizando el diseño y la manufactura, produciendo partes en outsourcing, recortando personal, relocalizando la producción. Todas estas estrategias para

2 Nota de Traducción: Tanto esta nota como las dos siguientes las tomamos de Wikipedia en un intento de acercar a los lectores las realidades culturales del actual sistema educativo estadounidense. El término en inglés “high stakes testing” se refiere al uso frecuente en los colegios de Estados Unidos de basarse tan solo en los resultados de una prueba (federal o estatal) para tomar decisiones educativas sobre los estudiantes o sobre las instituciones educativas en su conjunto; es decir, que lograr fondos puede depender de los resultados de los estudiantes en una prueba de estado.

aumentar la productividad y mejorar la calidad, jugaron su parte en la decisión de la GM de cerrar su planta de auto ensamblaje en Willow Run.

Un grupo que se hace llamar a si mismo “Michigan Future Inc.” publicó un llamado a la acción:

“La Nueva Economía emergente exige a los empleados que puedan solucionar problemas con sus compañeros de empleo sin que un supervisor o el capataz les diga qué hacer. Esto demanda empleados que puedan mantenerse aprendiendo nuevas habilidades y dominen tecnologías sofisticadas. La nueva economía requiere escuelas y modalidades de aprendizaje muy distintas a las actuales.”

Y a lo largo de las mismas líneas, el nuevo Gobernador Republicano de Michigan, John Engler, anunció en 1992, en su Estado, la nueva directiva Estatal:

“Esta noche, tengo un mensaje para el portavoz japonés de la Cámara de Representantes. Nuestros automóviles no tienen igual. Nuestros trabajadores de automóviles tampoco lo tienen. Michigan no tiene par. Algo más que tiene que ser sin igual: es la educación de nuestros niños. No podemos competir por empleos a no ser que nuestros niños tengan las habilidades para ocuparlos.... Damas y caballeros, no estoy satisfecho con el estado de nuestros colegios. Y sé que ustedes tampoco lo están. Es por esto que son tan importantes las iniciativas como la Garantía de la Educación de Michigan. Este es el momento en que nuestras escuelas deben respaldar a sus estudiantes de la misma manera en la que esperamos que nuestros fabricantes de autos respalden sus automoviles” [1/21/1992, el Estado la Directiva Estatal]

LA COMUNIDAD ESCOLAR DE WILLOW RUN

No obstante, al distrito escolar que yo había comenzado a visitar no debieron advertirle que algo tenía que cambiarse. Willow Run es una pequeña comunidad de cinturón de miseria en el sudeste Michigan. Está compuesto de clase obrera en gran parte, cerca del 40% son afroamericanos, 60 % son caucásicos, con solamente ocho escuelas. La inscripción total es de cerca de 4.000 alumnos. Y es una comunidad pobre: a través del distrito, alrededor del 46 % de los estudiantes califican para recibir el almuerzo gratis o a precio reducido.

La comunidad quedó aturdida cuando la General Motors anunció el cierre de la planta de Willow Run. Los grandes titulares en los periódicos locales y de Detroit, eran esperables, pero la cobertura de primera página en el New York Times sugirió que algo profundamente simbólico estaba ocurriendo.

En verdad, esta comunidad creció alrededor de la planta cuando fue construida durante la Segunda Guerra Mundial por la Ford Motor Company, para la primera producción de montaje en línea de un bombardero, —el B-24 Liberator— facilitar una tarea inmensa. Un comentarista dijo, “Willow Run fue el lugar donde Henry Ford prometió construir un mejor bombardero, construirlo más barato y construirlo en una hora. Y el autor de un libro para los alumnos locales declaró, “ ¿Willow Run ...? ¡Willow Run es América!”

LAS REFORMAS LOCALES

La comunidad quedó conmocionada por el cierre de la planta, pero en las escuelas ya estaban en marcha significativas reformas. Para entender estos cambios —y tratar de facilitarlos— me uní al comité que había sido designado para incentivar la reforma en todas partes del distrito, como su “observador oficial.” Mi interés era ver las reformas locales como un experimento importante para volver la educación nuevamente relevante en las vidas de los niños de familias de clase obrera (cf. Packer, 2001; Packer, en prensa).

Un nuevo superintendente estaba subiendo la moral y mejorando las instalaciones. La escuela secundaria trataba de borrar su imagen dura. Las escuelas primarias introdujeron las realizaciones manuales [“hands-on”/“manos a la obra”], una pedagogía centrada en los estudiantes que cautivaba la atención de niños nacidos en una cultura que valoraba el razonamiento práctico y el trabajo manual. El énfasis en la actividad práctica con productos concretos tenía sentido tanto para los niños como para sus padres.

Pero las reformas locales eran más que intentos de encontrar tareas académicas que atrajeran a niños que veían el conocimiento como algo práctico. Los profesores y administradores reconocieron que tenían que hacer mucho más que enseñar nuevas habilidades. Tuvieron que cambiar la actitud de niños hacia el aprendizaje. Tenían que afectar no sólo la cognición de los estudiantes, sino también su motivación, incluso su personalidad.

Los profesores sabían que muchas familias en Willow Run eran pobres o estaban en el borde de pobreza. Sus niños tenían expectativas bajas, pobre autoestima, y venían a la escuela cada día cansados y hambrientos. Sus padres a menudo habían vivido el fracaso en la escuela, o simplemente la habían abandonado para trabajar en la planta.

La tarea para los reformadores era muy difícil: preparar a estos niños para un nuevo estilo de vida, un nuevo modo de vivir, pues el viejo estilo se esfumaba. Si la comunidad iba a sobrevivir, esto solo se podría lograr transformando a sus niños. Las reformas locales eran una búsqueda —conectadas con la necesidad tanto como con el idealismo— de un nuevo modo de educación que no enajenara a estos niños.

Un aspecto central de esto fue el cambio en la manera como los estudiantes eran valorados y evaluados en el aula. La nueva pedagogía, el aprendizaje planteado como “manos a la obra, mentes a pensar/o crear”, iba a la par con modalidades muy alejadas del eje tradicional único de evaluación en el aula (Curas, 1959). Los experimentos con la valoración de los portafolios, el reconocimiento de diferentes estilos de estudio, la celebración de diversos intereses en los niños, la integración de niños con discapacidades en cursos regulares [*mainstreaming*],³ la eliminación de la agrupación y el seguimiento

3 N. de T. “Mainstreaming” en el contexto de la educación es un término que se refiere a la práctica de educar estudiantes con necesidades especiales en clases regulares durante períodos de tiempo específicos, basados en sus necesidades.

según habilidades, eran todos movimientos en esta dirección.

El eje unitario de logro comenzó a ser substituido por la comprensión de que los niños aprenden de formas diferentes, a velocidades diferentes. El objetivo era cambiar la cultura del aula.

Y la cultura de la escuela, incluyendo la relación entre profesores y administradores. Evitar decisiones “descendentes” (verticales) sobre la pedagogía y el currículo, y promover a cambio un clima en el cual el personal y la administración fueran pares en una base de igualdad, intentando nuevos acercamientos y tomando riesgos juntos. No debía plantearse “un único mejor camino” para la educación. Cada uno aprendería, pero juntos.

REFORMAS DE RESPONSABILIDAD ESTATAL

Mientras tanto, el gobernador Engler anunció sus proyectos para “ponerle motores” a la economía de Michigan y transformar sus escuelas. En julio de 1993 la Cámara y el Senado estatal votaron para eliminar el financiamiento de las escuelas públicas con los impuestos sobre la propiedad - explicar por qué y cómo lo hicieron tomaría otra hora de exposición - y el gobernador irrumpió en el caos resultante con su “iniciativas para la reforma de la calidad”. Le ofrecieron al público elegir entre dos ofertas de financiamiento: en un referendium aceptaron el plan del Gobernador de financiar las escuelas aumentando el impuesto a las ventas, y también consiguieron (con mucha menos algarrabía) cambios significativos en el código de la escuela.

El panorama general les resultará ahora más familiar: *charter schools*,⁴ un plan de estudios más “centrado”, un año escolar más largo, y así sucesivamente... Y por supuesto las pruebas: en este caso, la prueba del Programa de Evaluación de la Educación de Michigan —MEAP test.

“La calidad, el rendimiento, la rendición de cuentas”, dijo Engler a una sesión conjunta especial de la legislatura. “Estos serán los apreciados atributos de las escuelas exitosas, porque los padres tratarán de hacer lo que es correcto para sus hijos. El nivel de financiación total de las escuelas se determinará por el número de estudiantes que puedan retener o atraer. Las escuelas que cumplan tendrán éxito. Las escuelas que no lo logren, no lo tendrán. En este Estado ya no habrá un monopolio de la mediocridad. Ya no habrá más franquicias exclusivas en la educación. Ya no tendrán que comprar de manera obligada en una tienda mala y cara. Porque nuestros hijos merecen algo mejor!” Gobernador Engler: Mensaje Especial en una Sesión Conjunta, el 5 de octubre de 1993.

4 N. de T. “Charter schools” son escuelas o colegios fundado públicamente, que han sido liberados de algunas reglas, regulaciones y estatutos que aplican a las otras escuelas públicas, a cambio de algún tipo de rendimiento de cuentas para producir ciertos resultados, los cuales quedan fijados en la carta de fundación de la escuela. Los fundadores son por lo general padres, profesores o activistas que se sienten constreñidos por las escuelas públicas tradicionales. Las “charter schools” del estado a menudo son fundadas por universidades o entidades sin ánimo de lucro.

Quiero llamar su atención a la metáfora que opera en la iniciativa propuesta en la reforma la rendición de cuentas.

LA ESCOLARIDAD COMO UN PROCESO DE PRODUCCIÓN

“Reformas de la Calidad”

- * Mejorar el producto
- * Medir su calidad
- * Mejorar el funcionamiento
- * Incrementar la eficacia
- * Introducir la rendimient de cuentas
- * Crear competición
- * Eliminar el monopolio
- * Satisfacer a los clientes

¿Sistema de Supervivencia?

Tutela

Metáfora económica

En lo que el gobernador llama las “reformas de la calidad”, la enseñanza es entendida como un proceso de producción, donde los graduados de la secundaria son el producto. La meta es mejorar la calidad de este producto. Para hacer esto, es crucial medir el producto —y desde luego es allí donde aparecen las pruebas. Por tanto, también es necesario mejorar el rendimiento de los encargados de la producción (profesores y administradores), y aumentar su eficiencia. Para ello, se debe introducir la rendición de cuentas: las personas deben responsabilizarse de esta rendición de cuentas. Y debe crearse la competición: todos sabemos que cuando hay un monopolio no existe un incentivo para mantener la calidad. Y el objetivo general es satisfacer al cliente —aunque se nos dice de diversos modos, y confusamente, que el cliente es el estudiante, la familia o los potenciales empleados.

En esta lógica una prueba estandarizada es esencial, porque esto proporciona un índice crucial de calidad. Lo cual proporciona retroalimentación a los consumidores. Es la medida no solamente de los estudiantes, sino también de los profesores, de las escuelas, e incluso de los distritos. Es el puntaje en términos de cuáles escuelas compiten. Los puntajes en las pruebas son una medida “de lo producido”, que puede ser puesta en relación con “lo que ingresa”: el dinero, los recursos y la materia prima, del proceso de educación. En esta lógica, las pruebas son esenciales si debemos obtener una producción más eficiente en la educación pública.

INICIATIVA SISTÉMICA ESTATAL

En ese mismo momento Michigan se convirtió en un participante de la Fundación Nacional para la Ciencia “Iniciativa sistémica Estatal (SSI en inglés)”. Este fue otro programa de reforma en gran escala de la escuela, siguiendo las líneas originalmente propuestas por Marshall Smith y Jennifer O’Day (cf. O’Day y Smith, 1990; O’Day & Smith, 1993).

No tengo el tiempo para entrar en el detalle sobre SSI, pero otra vez quiero destacar la metáfora que la organiza. Allí donde las reformas de mercado de Engler descansaban en una metáfora económica, la reforma sistémica adoptó una metáfora política. Con esto quiero decir que la educación es allí vista como un servicio público, como un sistema que distribuye o entrega aprendizaje a los estudiantes, su público. Es un elemento de infraestructura social —como el correo o el sistema de carreteras.

LA ESCUELA COMO UN SISTEMA DE ENTREGA

“Iniciativa Estatal Sistémica”

- Mejorar la entrega
- Igualdad de oportunidades
- Incremento de la capacidad
- Mejorar la coherencia
- Alinear los componentes
- Acoplamiento flexible
- Servir a los clientes

¿Sistema de Supervivencia?

Comercio

Metáfora política

Una vez que usted compra eso, resulta lógico que la reforma debe tratar de mejorar la equidad de esta entrega.

Cuando la enseñanza es vista como un sistema de prestación de servicios en lugar de un proceso de producción, los imperativos son diferentes. El objetivo aquí es dar a todos igual entrega: cada niño debería recibir “las más altas habilidades para pensar” que el sistema educativo le pueda entregar. Esto exige incrementar la capacidad del sistema, para que pueda hacer las entregas adecuadamente. Y su coherencia y coordinación deben mejorarse: esto es, los componentes del sistema de entrega deben ser alineados, de manera que el

flujo de mercancías pueda darse sin rupturas —como alinear las tuberías del agua en el sótano, o asegurarse de que el camión de correos cumpla a tiempo con el avión, de manera que los paquetes se entreguen a tiempo a quien hace la entrega personal. Además, las agencias nacionales y estatales deben estar acopladas, el enganche debe ser flexible, así el flujo de bienes sigue sin impedimentos. Todo esto para servir mejor a los clientes del sistema: es decir, a los estudiantes, entendidos como ciudadanos.

Ahora bien, a primera vista podría parecer que estas metáforas son triviales, irrelevantes para las reformas o para sus resultados. Por el contrario, yo diría que es fundamental que nos detengamos en ellas, por tres razones.

Primero, estas metáforas traicionan sus dos fuentes, muy diferentes una de otra. Estas fuentes son los dos grandes “sistemas de supervivencia” que Jane Jacobs describió en el libro que lleva el mismo título (Jacobs, 1992). Comercio y tutela: las dos esferas de cada sociedad. Esta observación plantea unas preguntas importantes: ¿A cuál esfera pertenece la educación? ¿Es la educación un negocio o un bien público? Y esto sugiere un peligro: Jacobs advierte que cuando los dos sistemas se combinan “un híbrido monstruoso” es creado. No deberíamos mezclar nuestras metáforas de educación. Cada metáfora incorpora una lógica coherente, pero juntas son ampliamente incompatibles, son racionalidades que colisionan, pues una enfatiza en la competencia y la eficiencia, y la otra en la coherencia y la igualdad. Sospecho que es esta la razón por la cual ahora escuchamos hablar tan poco sobre la reforma sistémica; ha sido absorbida por las reformas de rendición de cuentas. Si bien hay una convergencia aparente de los objetivos de estas iniciativas de reforma, sus concepciones acerca de cómo alcanzar estos objetivos se diferencian radicalmente, y no hay espacio para las dos.

Segundo, las metáforas llaman nuestra atención hacia el hecho de que estas iniciativas de reforma buscan racionalizar la educación; un punto muy importante, pero es algo que ahora no tengo el tiempo de tratar.

En tercer lugar, cuando examinamos de cerca estas metáforas vemos que ninguna de las dos dice nada sobre el proceso real, la praxis, de la enseñanza y el aprendizaje. El aula sigue siendo una caja cerrada. ¿Cuál es la “producción” que va a la escuela? ¿Qué significa decir que el conocimiento es “entregado”? Las metáforas se plantan allí ocupando el lugar de la enseñanza y el aprendizaje, dejando sin preguntar estas preguntas centrales, e igualmente sin respuesta. Así que, en un sentido muy real, las reformas a la escuela basadas en estas metáforas no saben nada de la escolarización.

LUGAR DE TRABAJO 2000

La consecuencia de esto es que ver el impacto de las reformas a gran escala, en las prácticas locales de enseñanza y aprendizaje, se ha convertido en

un asunto empírico importante. Puedo decirles que en Michigan, la prueba MEAP se convirtió en el asunto central: era la medida tanto del logro del estudiante como del funcionamiento de la escuela, esta era ahora la base para el acreditación de la escuela. Los puntajes de las pruebas se convirtieron en una razón para que el estado tomara el control de escuelas que fallaban. Y la prueba modificó el plan de estudios, porque aunque ningún contenido específico fuera ordenado por el estado, las preguntas de la prueba estaban vinculadas a determinadas materias que las escuelas tenían que enseñar mejor a sus hijos si no querían que estos fracasaran. Un administrador del condado me dijo:

“Esto seguro parece un mandato, pero no hay nada que yo pueda hacer, no hay ningún modo de cambiarlo, no puedo protestar contra él. Si usted [tiene] un mandato, por lo general hay un proceso con el que puede afectarlo. ¡Pero usted no puede afectar esta clase de sistema! Ellos lo enredarán, pues no es oficial, por lo tanto usted no puede hacer nada con esto. Usted no puede ni siquiera decirle a la gente lo que está pasando, porque no es oficial.” (Entrevista con un administrador distinguido, mayo de 1997).

Había una apariencia de control local y de elección, pero en realidad cada decisión local estaba impulsada por esta sola medida de “calidad”.

El consejo escolar, decepcionado por los bajos resultados de las pruebas en el distrito, amenazó con despedir a los directores, e hizo planes para mantener a los maestros individualmente de acuerdo con los resultados de sus estudiantes. Un clima de miedo y ansiedad se comenzó a construir, fragmentando la cultura que los reformadores locales se habían esforzado en crear. El Presidente de la Junta dijo:

“No amenazo a nadie. Solamente le digo a la gente que hagan su trabajo. Ustedes no pueden volver aquí año tras año con los mismos puntajes. No hay ninguna excusa. En la industria privada, si ustedes obtienen resultados como estos no tendrían un trabajo.” (Miller, 1997.)

Y en particular, el modo en que las pruebas fueron calificadas produjo el ataque desde muchos distritos, tanto ricos como pobres. Las categorías precisas de puntajes —que definen a los estudiantes como “proficiente”, “principiante”, o “ni siquiera principiante”, se consideraron arbitrarias o, lo que es peor, como destinadas a hacer fracasar a los niños, ya que la intención de la prueba era “jalonar la instrucción.” El presidente de la Asociación de Directores de Michigan señaló que “Si el 96 por ciento de los estudiantes obtuviera en esta [prueba] puntuación de proficiente sería considerado un fracaso.” El eje único de progreso se estaba reintroduciendo, con una venganza. Un administrador del distrito me dijo:

“Todo lo que he visto me indica que hay toda la intención de crear - y están haciendo un buen trabajo de zurcido -, de aumentar la distancia entre los que tienen y los que no tienen. Ellos claramente no quieren ver el éxito de los que consideran niños de clase baja.” (Entrevista con un administrador del distrito, Mayo de 1997)

CONCLUSIONES

Hay mucho más que podría decirles, pero permítanme redondear. La típica historia que nos han contado acerca de las escuelas públicas de Estados Unidos es que la nueva economía ha introducido el «lugar de trabajo 2000», que exige habilidades avanzadas tanto para solucionar problemas, como de comunicación. A los estudiantes se les deben enseñar estas competencias de “orden superior”, y esto significa que las escuelas deben reformar tanto el currículo como la pedagogía. Pero la historia así contada es incompleta. La economía ciertamente está cambiando, pero así como hay nuevas clases de trabajo, también hay un nuevo contrato social, que fuerza a los trabajadores a adoptar una nueva forma de vida, a abandonar el estable y relativamente próspero modo de vida “de la clase media de cuello azul”.⁵ Lo cual significa que la preparación de estudiantes para la fuerza de trabajo requiere que ellos adopten actitudes de trabajo y aprendizaje diferentes a las de sus padres.

¿Qué tipo de actitud? El Postfordismo ya no explota la división entre el trabajo de cuello azul y el de cuello blanco; explota la distinción entre un pequeño núcleo interno y un gran núcleo exterior. El núcleo interno tiene un empleo seguro; el núcleo exterior son los trabajadores de tiempo parcial y temporales. De ambos se exige “flexibilidad”. ¿Qué mejor manera de legitimar esto que convenciendo a la gente joven de que carecen de la capacidad para demandar algo mejor?

La historia del Postfordismo:

- economía: división de trabajo alterada
+ *contrato social alterado*
- trabajador: Nuevas habilidades de resolución de problemas y de comunicación
+ *un nuevo modo de vida*
- estudiante: Habilidades de orden muy alto
+ *Actitudes diferentes hacia el conocimiento y el aprendizaje
diferente motivación y estructuras de la personalidad*
- aula de clase: Nuevo currículo y pedagogía
+ “*trabajo ontológico*”
*relación cambiada entre profesor y estudiantes;
cultura en el aula cambiada*

5 N de T: Con el surgimiento de la clase obrera industrial en el siglo XX, se creó la expresión “cuello azul” para diferenciar a los trabajadores de las plantas en las fábricas, de los empleados medios y administradores que diseñaban y organizaban la producción pero como empleados de “cuello blanco”, con puesto de trabajo en las oficinas y no en el sector de producción.

La metáfora de educación como un proceso de producción tiene un impacto tangible en las vidas de profesores y estudiantes. Las pruebas como el MEAP se convierten en medidas, que producen lo que miden, que crean lo que clasifican. Imponen una forma particular de reconocimiento, como las supuestas medidas “de calidad”, e imponen de nuevo el eje de logro que etiqueta a niños como los que “tienen” o los que “no tienen”. En qué se convertirán y quiénes llegarán a ser los niños depende ahora cada vez más no sólo de la relación cara a cara con los profesores, sino también de una racionalidad abstracta de eficacia y calidad, que opera a través de complejas redes que ahora median la relación profesor-estudiante. Las necesidades de la industria a gran escala pueden ser las que definan quiénes son los niños, a través de las acciones del gobernador estatal y de su legislatura (cf. Packer y Goicoechea, 2000), o de las acciones de un presidente de educación. Pienso que tenemos que ayudar a los profesores y a los administradores que luchan con esta metáfora, que saben lo que sucede al interior del salón de clase, y que conocen los daños que pueden causar este tipo de pruebas.

REFERENCIAS

- Jacobs, J. (1992). *Systems of survival: A dialogue on the moral foundations of commerce and politics*. New York: Random House.
- Packer, M. J. (2001). *Changing classes: School reform and the new economy*. New York: Cambridge University Press.
- Packer, M. (In press). *Changing classes: Shifting the trajectory of development in school*. In M. Packer & M. B. Tappan (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- O’Day, J. A., & Smith, M. S. (1993). Systemic reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent educational policy: Improving the system* (pp. 250-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, M. S., & O’Day, J. (1990). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing: The 1990 yearbook of the Politics of Education Association* (pp. 233-267). London: Falmer.