



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Hargreaves, Andy

El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 19, junio, 2009, pp. 181-195

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión¹

Andy Hargreaves*

Traducción por Verónica Hollman**

Cuatro cambios de dirección

Diez años atrás, los investigadores William Strauss y Neil Howe (1997) anticiparon las grandes transformaciones que se producirían cuando nuestro mundo tomase un profundo cambio de dirección. Strauss y Howe² previeron que luego de una era de prosperidad, optimismo, seguridad, pragmatismo y conservadurismo social en la década de 1950; una era de despertar cultural y espiritual en las décadas de 1960 y 1970; y una era de individualismo y egocentrismo en las décadas de 1980 y 1990, sobrevendría un cuarto cambio, tan dramático como el acaecido en la *Gran Depresión* de los años 1930. Para estos investigadores esta nueva era trae consigo un colapso económico y la ruina financiera, la inseguridad y el conflicto, un profundo replanteo en la sociedad y la emergencia de estructuras, culturas y políticas, sistemas de valores y creencias profundamente diferentes a los existentes. En el cuarto cambio de dirección, la gente comienza a girar nuevamente hacia el exterior, más allá de sí mismos, en busca de la espiritualidad y el apoyo que puede permitirles la conexión con sus congéneres.

A pesar de que este cuarto cambio tiene como origen la inflexión producida por la crisis, también abre perspectivas de grandes oportu-

* PhD. in Sociology (University of Leeds, Inglaterra). Thomas More Brennan Chair in Education. Lynch School of Education. Boston College.
e-mail: hargrean@bc.edu

** Dra. en Ciencias Sociales. Becaria Posdoctoral CONICET. Profesora del Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: vhollman@gmail.com

nidades y lo convierten en un momento decisivo para todos nosotros. Es un momento en la vida económica y educativa que, en medio de una gran perturbación mundial con indicios, para algunos, de un retroceso de la globalización y por la inseguridad, nos presenta dos alternativas: reducir nuestros presupuestos y nuestras ambiciones recluyéndonos o embarcarnos hacia una nueva dirección que podría permitirnos alcanzar un punto culminante en la inclusión, la seguridad y la prosperidad. La educación es una parte esencial de este segundo camino.

Éste es un momento excepcionalmente propicio para gestar una nueva forma de cambio educativo que, basándose en lo mejor que hemos aprendido de las viejas formas del pasado y evitando la reinención de lo peor de ellas, se adapte a los nuevos y dramáticos problemas y desafíos ante los cuales nos encontramos. Es necesario mirar aquellas alternativas inteligentes, particularmente aquellos éxitos educacionales y económicos que también expresan y avanzan en los valores humanitarios y democráticos. Debe, también, ocuparse de una promoción económica y de la restauración de la prosperidad sin sacrificar los elementos educativos que contribuyen al desarrollo de la integridad personal, la democracia social y la decencia humana. En este sentido, la nueva forma de cambio educativo tiene que estar preocupada por la consecución de beneficios económicos y de la promoción del espíritu humano.

El legado de la estandarización

Tras años de frustración originados en la comprobación de que la temprana y rápida implementación de los cambios no necesariamente implicaba su completa realización y difusión institucional, sino que generalmente estas prometedoras innovaciones tenían un alcance restringido a proyectos piloto, los reformistas educacionales comenzaron a dirigir su atención hacia diseños de reformas más coordinados y sistémicos. Los cambios basados en la escuela y en el aula habían quedado “afuera”, en cambio las reformas a gran escala permanecieron “adentro” (Fullan, 2000).

Los primeros esfuerzos en esta línea fueron más notorios en Inglaterra y en cierta medida en Australia y Nueva Zelanda a prin-

cipios de los años noventa. En parte esto fue una respuesta a la incoherencia e inconsistencia de las décadas anteriores. Sin embargo, también representó una ofensiva ideológica sobre el *establishment* educativo –maestros y profesores universitarios del área de educación– que era juzgado como responsable de los abordajes desenfocados hacia el progresismo educacional en un contexto que lo asociaba al declive económico de la década de 1980. Los mecanismos introducidos para llevar a cabo este viraje ideológico incluyeron la competencia en el mercado, las clasificaciones de rendimiento de las escuelas, el retorno a los modelos tradicionales del *curriculum* y de la enseñanza a través de *curriculums* sumamente prescriptivos y cerrados –a veces acompañados por modelos con especificaciones de los ritmos de instrucción de la lengua y de la matemática–, la generalización de los sistemas de evaluación educativa regidos por los criterios de la competencia del mercado y los contenidos básicos curriculares, y la intrusión de sistemas de vigilancia a través de la inspección externa. Todos estos mecanismos estuvieron directamente vinculados a consecuencias de alta exposición pública e intervención administrativa que inclusive forzaron el cierre de aquellas escuelas que obtenían malos resultados.

Estos principios y prácticas fueron replicados algunos años más tarde en los Estados Unidos en la reforma nacional denominada “*No Child Left Behind*”³, con similitudes en cuanto a la importancia otorgada a los resultados de las pruebas, la competencia entre las escuelas y otros proveedores educativos así como severas consecuencias para aquellas escuelas que fallaran en el cumplimiento de las mejoras educativas establecidas. Muchos de estos elementos de la reforma fueron exportados a los Estados nacionales de América Latina y a otros lugares, a través del Banco Mundial y otras organizaciones similares promoviendo el desarrollo de estándares normativos, evaluaciones educativas estandarizadas, una creciente competencia entre los países y dentro de cada sistema público a través de la publicación de las posiciones de cada institución educativa en función de los resultados de las evaluaciones y el patrocinio de opciones por afuera del sistema público, a fin de aumentar la flexibilidad y reducir los costos fiscales.

Los resultados de diversas investigaciones en las naciones angloamericanas, entre ellas la que he realizado, reflejan el descontento del campo profesional y del público en general por las limitaciones que estos modelos presentan a gran escala. Entre las limitaciones que básicamente se identifican es posible señalar el excesivo énfasis otorgado a la estandarización de contenidos básicos en lengua y matemática, la enseñanza para los exámenes –concentrada de modo cínico sólo en aquellos estudiantes que ofrecen la esperanza de alcanzar rápidamente las mejores puntuaciones–, los problemas de contratación y retención de los profesores y líderes educativos y la tendencia de que las mejoras iniciales en los resultados de las pruebas experimentan un amesetamiento con prontitud (Hargreaves, 2003; Day y Smethem, 2009). En las naciones menos desarrolladas o con economías de transición, el rechazo y la reticencia a invertir en el desarrollo, capacitación y en el salario docente agravaron estos problemas, pues no se brindó una preparación profesional para entender y luego actuar de acuerdo a los nuevos estándares.

Durante este período y en un contexto de estandarización, la escuela y el sistema de liderazgo constituían en gran medida una cuestión de gestión. Southworth (2005) puntualiza la diferencia existente entre la gestión y el liderazgo. La gestión tiene que ver con hacer algo, mientras que el liderazgo significa ir hacia algún lugar, hacia alguna dirección. La gestión incluye la planificación operativa, la ejecución y la entrega de los propósitos decididos por otros. El liderazgo es el proceso de motivar e influir en una comunidad para determinar y lograr en conjunto propósitos convincentes.

Nuestro equipo de investigación, en un estudio sobre los cambios a largo plazo en un período de más de treinta años en ocho escuelas secundarias de Estados Unidos y Canadá, encontró que en el período de estandarización de mediados de los años noventa los directivos escolares estaban tan ocupados respondiendo a los programas, las agendas externas y las presiones impuestas por las evaluaciones que ya no eran vistos por sus maestros como líderes con lealtad hacia sus escuelas, sino como gestores con lealtad hacia los mandatos de implementación del sistema o de promoción de sus propias carreras (Fink y Brayman, 2006; Hargreaves y Fink, 2006).

La concentración abrumadora en los contenidos básicos prioritarios y el abandono del desarrollo de un plan de estudios o una pedagogía que prepare a los alumnos con las capacidades y competencias esenciales para transformar nuestras economías y comunidades en sociedades creativas, competitivas y del conocimiento en el siglo XXI, ha sido uno de los mayores problemas de una gestión centrada en garantizar la estandarización y evaluación de los contenidos básicos.

Los límites de la estandarización

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) abogó en los inicios de este siglo por un cambio en la estrategia de las reformas educativas orientado hacia el desarrollo de estas nuevas competencias y capacidades. Mi libro *Teaching in the knowledge society* (Hargreaves, 2003) se basa en este argumento y expone el caso de las escuelas de la sociedad del conocimiento que se focalizan en habilidades como la creatividad, la innovación, la flexibilidad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo como motor de iniciativas empresariales, así como de habilidades y disposiciones hacia la inclusión, el desarrollo emocional, la creación de comunidades y una conciencia cosmopolita como parte integral de una democracia social. Tony Wagner en su libro *The Global Achievement Gap* (2008) se hace eco de la promoción de las habilidades empresariales para el siglo XXI, aunque dedica menor atención a las virtudes democráticas que deberían acompañarlas. Una destacada comisión convocada por el Centro por la Educación y la Economía (New Commission on the Skills of the American Workforce, 2007),⁴ formada entre otros por supervisores, directores ejecutivos y dos ex ministras de Educación, también señala que la obsesión estadounidense con las pruebas y el tratamiento estandarizado de contenidos básicos de lengua y matemática estaría destruyendo la capacidad para ser económicamente creativos y competitivos.

En su libro *Under Pressure*, Carl Honore (2008) examina una serie de evidencias internacionales para analizar la efectividad de la hiperpresencia de los padres, el seguimiento excesivo de los niños más pequeños hacia la excelencia deportiva y el exceso de actividades pro-

gramadas, la sobreinversión y exceso de tecnologías, “las pruebas y los estándares de referencia. ¿Contribuye todo esto en una mayor felicidad, salud e inteligencia de los niños? ¿Los mejores resultados en las pruebas significan que los estándares académicos están mejorando?”. Como respuesta, Honore señala que: “en todo el mundo, los padres y educadores están llegando a la conclusión que la respuesta a todo lo anterior es no” (Honore, 2008:116). El juego libre y desestructurado está desapareciendo, la lectura por placer está en declinación y la creatividad que requiere tiempo, libertad, flexibilidad, exploración y conversación, está en rápido retroceso.

Gran Bretaña y Estados Unidos, las naciones con mayor preocupación por la evaluación, están en los últimos lugares o muy cerca de estos en la última clasificación de UNICEF (2007) dentro del listado de veintiún países sobre el bienestar de los niños. Una revisión extraordinaria y de gran influencia sobre la educación primaria en Gran Bretaña realizada en la Universidad de Cambridge (BBC, 2009) concluye que la dirección establecida por la reforma inglesa ha vaciado el *currículum* de la innovación, la creatividad y las necesidades más básicas de los niños de exploración y desarrollo, pues toda la energía de los maestros ha sido orientada a las evaluaciones gubernamentales. Hasta el gobierno británico en su propia revisión ha señalado algunas de estas mismas conclusiones (BBC, 2009).

En un contexto de colapso económico global, sólo los que se niegan a ver la realidad o que huyen de ella toman el camino siempre dudoso de la estandarización.⁵ Paradójicamente, el interés internacional en las reformas a gran escala ha mostrado que los países que han tenido mayor éxito educativo y económico son aquellos que promovieron mayor flexibilidad e innovación en la enseñanza y el aprendizaje, aquellos que invirtieron mayor confianza en docentes altamente calificados y que valorizaron un *currículum* amplio y “aireado”, sin intentar dirigir absolutamente todo desde arriba (McKinsey, 2007; Darling Hammond et al, 2009).

En Singapur, con altos niveles de desempeño, se remarca “enseñar menos, aprender más” y se deja un diez por ciento de “*espacios en blanco*” a los maestros para promover la iniciativa individual y creatividad en su enseñanza. En Finlandia, el líder mundial en los

resultados obtenidos en el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA),⁶ se evitan por completo las pruebas nacionales estandarizadas. Asimismo han alcanzado altos niveles de rendimiento atrayendo maestros altamente calificados a través de condiciones de trabajo favorables, un alto grado de confianza profesional y la misión inspiradora de inclusión y creatividad (Hargreaves, Halasz y Pont, 2008). La provincia canadiense de Alberta, ubicada luego de Finlandia en las clasificaciones internacionales de PISA, en parte, ha asegurado su éxito a través de la asociación con el gremio docente con el objetivo de desarrollar una iniciativa de nueve años de innovación en la escuela que incluye el noventa por ciento de las escuelas de la provincia (The Alberta Initiative for School Improvements).⁷ Con los colegas Denis Shirlye y Lori McEwen (2009), estoy evaluando precisamente cómo esta iniciativa asegura efectos asombrosos en el aprendizaje.

En estos contextos de alto rendimiento, el liderazgo se concibe de manera muy diferente a la gestión operativa. En Finlandia, por ejemplo, cuyo caso he analizado con un equipo de colegas de la OCDE en el año 2007, los directores de las escuelas fueron capaces de liderar comunidades de maestros altamente calificados con quienes desarrollaron su *currículum* escolar en el marco de una guía nacional amplia. Luego del colapso económico de 1992 y con niveles de desempleo que alcanzaron prácticamente el 20%, los directores fueron capaces de trabajar en culturas de confianza, cooperación y responsabilidad concibiéndose a sí mismos como parte de una sociedad de expertos para lograr reconstruir su nación basada en una sociedad del conocimiento con principios de creatividad (Hargreaves, Halasz y Pont, 2007).

La tendencia hacia la estandarización parece estar en retirada inclusive en las naciones anglosajonas. En Gran Bretaña, muchos padres se oponen a que sus hijos sean los más examinados en el mundo. El gobierno de este país ha puesto fin a todos los exámenes estandarizados en las escuelas secundarias. Gales ha abolido las pruebas nacionales hasta los catorce años (Hargreaves y Shirley, 2009). Estamos al final de un período de quince años de fracaso de las reformas estandarizadas y a gran escala. El interrogante que se presenta es qué podría emerger a continuación y cuáles son las implicancias para el liderazgo educativo.

Una agenda hacia el futuro

Los últimos diez años han estado marcados en la mayoría de las naciones de la América Anglosajona por la puesta en juego y a gran escala de los exámenes en la enseñanza primaria y secundaria. Se buscaba manejar de manera detallada los esfuerzos dirigidos a una mejora y de este modo, cerrar todas las brechas que pudieran aparecer en este camino. Sin embargo, resulta cada vez más claro que estas prioridades no pueden conducir a un aprendizaje creativo e innovador propio de las sociedades del conocimiento. Y estas sociedades constituyen nuestra mejor apuesta para sacarnos del colapso de la actual economía mundial.

Entonces, ¿cuáles son las direcciones y desarrollos que la política educativa, la práctica y el liderazgo podrían tomar? Creo que hay por lo menos seis tendencias esenciales y tal vez ineludibles en el cambio educativo y en el liderazgo que podrían caracterizar muy bien los próximos diez años.

En primer lugar, el colapso de la economía mundial generará mayor atención en la adopción de aquellas estrategias educativas implementadas por las economías exitosas y competitivas en la economía del conocimiento, como las impulsadas en Finlandia. La estandarización seguirá en disminución y en su lugar, emergerá la innovación. En un primer momento, esto se presentará como un suplemento del menú existente de estandarización: actividades escolares a contraturno, refugios para la creatividad o los estudios interdisciplinarios en un ambiente estandarizado de otro modo. Eventualmente, los responsables de formular las políticas educativas tendrán que reconocer que la innovación y la creatividad requieren condiciones de enseñanza, aprendizaje y liderazgo más flexibles que aquellas características de la era de la gestión, de las pruebas estandarizadas y de las reformas obsesionadas en la obtención de datos. Una vez más tendremos que aprender cómo difundir las innovaciones a través de las redes, las relaciones y las interacciones y cómo hacerlo de manera más eficaz que en las décadas de los años sesenta y setenta.

En segundo lugar, al final de la era del materialismo y de las formas egoístas de capitalismo (James, 2008), haremos preguntas más profundas acerca de los objetivos de la educación y de cómo estamos

preparando a las próximas generaciones. Las preocupaciones técnicas con logros reducidos a los contenidos básicos examinados y las alusiones triviales al desarrollo de “escuelas de clase mundial”, darán lugar a objetivos que comprendan las formas de innovación y creatividad necesarias para el avance de las economías del conocimiento y las virtudes de la empatía y el servicio a la comunidad. Todos estos componentes son formas de capitalismo más “desinteresadas”.

En tercer lugar, seremos testigos de la declinación del aislamiento profesional. Los maestros sólo pueden aprender una vez que salen de sus salones de clase y se conectan con otros maestros. Éste es uno de los principios fundamentales de las comunidades profesionales. Del mismo modo, las escuelas pueden aprender realmente sólo cuando se conectan con otras escuelas –incluyendo aquellas escuelas que no están en su localidad inmediata–. Una sociedad del conocimiento requiere que las escuelas se puedan conectar con otras en su propio país o en el exterior, más allá de los controles burocráticos de sus propios lugares y aprender de ellas. Sin estos avances, las escuelas se volverán instituciones aisladas y anacrónicas, sin el equipamiento para preparar a sus estudiantes y a ellas mismas para un aprendizaje flexible y adaptado a los cambios que son vitales para las economías del siglo XXI. Por esta razón, las redes de escuelas “cara a cara” y virtuales extendidas entre y a través de los municipios podrían y deberían convertirse en una prioridad en la próxima década.

En cuarto lugar, la mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes es extra-escolar. Sin embargo, los responsables de formular políticas temen desafiar y cuestionar prácticas y responsabilidades de los padres “votantes” con sus hijos. Por ello, los políticos han concentrado en la escuela casi todos sus esfuerzos de mejoras. De este modo, se trata de mejorar aquello que en realidad es la variable de menor influencia en el rendimiento de los estudiantes. De todas formas, la finalización del materialismo está trayendo el espíritu y la responsabilidad comunitaria. Las naciones con mejores rendimientos como Finlandia, Singapur, los Países Bajos y Rusia mantienen estos logros mediante el apoyo a los niños en las familias, en las comunidades y en las escuelas. En Inglaterra, los desarrollos de las políticas

públicas que combinan el liderazgo de las unidades político-administrativas con la responsabilidad de otros servicios para los niños son un intento de avance en la misma dirección. En este sentido, también podría mencionarse a las escuelas con jornadas extendidas, con servicios completos y a las escuelas comunitarias. En la próxima década, aprenderemos y nos comprometeremos con la idea de que las escuelas más efectivas son aquellas que trabajan con sus comunidades y que influyen en las comunidades, que a su vez influyen en la escuela –las escuelas en las cuales los líderes educativos también son líderes efectivos en la comunidad–. Esto indicaría el fin del supuesto que carga exclusivamente sobre los hombros de los maestros y las escuelas toda la responsabilidad de las mejoras.

En quinto lugar, se retira de la enseñanza y de su conducción la generación del *Baby Boom*⁸ y será reemplazada por las demandantes y exigentes Generación X y Generación Y –también llamada la Generación del Milenio (Howe y Strauss, 2000)– que actualmente están entre los 20 y 30 años. Ésta es una generación que ya está introduciendo ideas y tecnologías más próximas a la cultura de los niños y jóvenes actuales. Cuando esta generación asuma el liderazgo, en gran medida hacia el final de esta década, los nuevos estilos de liderazgo –más directos y suaves, enérgicos sin ser agresivos, centrados en el trabajo en equipo y en tareas, sofisticados en tecnologías– provocarán los cambios necesarios para el siglo XXI tanto en las aulas como en las escuelas.

Finalmente, las condiciones de colapso económico mundial imponen un llamado a una mayor prudencia en la utilización de los presupuestos en educación. Está demostrado que en los contextos con financiamiento destinado a la enseñanza y el aprendizaje en peligro, no resulta prudente ni sostenible que se continúen financiando los sistemas estandarizados de evaluación de todos los estudiantes en todas las áreas curriculares y en varios momentos de la escolarización. De hecho, las corporaciones efectivas sólo evalúan muestras de sus productos para asegurar el control de calidad. En otras palabras, es un mal negocio y una pérdida de beneficios poner a prueba más de una muestra. También tendremos que enten-

der que este principio se aplica en los países con rendimientos más altos como Finlandia y Nueva Zelanda. La excusa de que a diferencia de los productos industriales los estudiantes tienen padres como una justificación para evaluar a todos ya está perdiendo su poder de legitimación con el rechazo de los padres a las pruebas estandarizadas en Gran Bretaña, con el abandono de éstas en Gales y la disminución de su alcance en Inglaterra. La evaluación estandarizada aplicada a la población escolar en su totalidad es una indulgencia financiera y política que ya no puede sostenerse y que los electores rechazan cada vez más. Es el momento de investigar, desarrollar e implementar estrategias de evaluación por muestreo que son igualmente serias, pero menos costosas.

La nueva era de cambio educativo necesita ser una era de reducción de los compromisos a diseños grandiosos y microgestiones estipuladas y detalladas de arriba hacia abajo para dar lugar a una era de inspiración e innovación en un mundo postmaterialista en el cual las personas estarán cada vez más preparadas para mirarse unas a otras, para construir una sociedad más esperanzada y creativa. Estas transformaciones se darán casi naturalmente cuando la Generación del Milenio ingrese a su rol de líder. Nuestra responsabilidad, en los próximos años, será reflexionar sobre los excesos de las políticas gestadas de arriba hacia abajo y preparar el terreno en un sistema y sociedad postmaterialista y postestandarizado para aquellos que seguirán.

El liderazgo sustentable

La gestión centrada en la implementación de políticas estandarizadas da paso, en la era postestandarización, a un liderazgo que permita construir comunidades profesionales innovadoras e inclusivas. Una tarea particularmente desafiante será la de “convertir” los líderes que ya habían sido nombrados y que aprendieron a sobrevivir en condiciones de competencia y gestión. Cómo transformar estos directivos de responsables aplicadores en líderes capaces de inspirar la innovación y creatividad será sin dudas una de las principales estrategias en la era del pos-materialismo y post-estandarización.

Una forma de abordar este desafío es a través de la idea de liderazgo sustentable que hemos desarrollado con Dean Fink (Hargreaves y Fink, 2006). El liderazgo sustentable se inspira en la definición de desarrollo sustentable presente en el Informe Brundtland de la Comisión de Ambiente y Desarrollo⁹ (1987): “La humanidad tiene la capacidad de lograr un desarrollo sustentable –satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las propias necesidades de las generaciones futuras–”. Básicamente, el liderazgo sustentable desarrolla y preserva lo que importa, se difunde y extiende de modo tal de crear conexiones positivas y de desarrollo entre las personas sin hacer daño a otros en el presente o en el futuro. De esta definición básica podemos obtener los siete principios del liderazgo sustentable:

Profundidad en el propósito de desarrollar un aprendizaje que sea creativo, desafiante y relevante, que no esté saturado de exámenes sobre datos y que incluya el tratamiento de temas como el desarrollo sustentable en el *currículum*, la comunidad y la escuela.

Aliento, este propósito y su logro tiende a distribuir y compartir la responsabilidad sin esperar individuos excepcionales y heroicos.

Resistencia, a través del tiempo para que las mejoras continúen más allá de las reformas y de un gobierno en particular. Los planes de mejoras escolares deben prever la sucesión de modo tal que todos estén preparados para una eventual obsolescencia.

Justicia, en la atención del aprendizaje y logros de todos los estudiantes disminuyendo la brecha entre los que han tenido mayores y menores ventajas; en la promoción de la cooperación en lugar de la competencia entre escuelas y sus vecinos de manera tal que el más fuerte ayude al más débil.

Talento, en el uso de los recursos financieros y humanos en los tiempos que la gente los pueda manejar y de modo tal que se renueve su capacidad y no se agote.

Conservación, para conectar visiones futuras a las tradiciones en narrativas de compromiso y esperanza, como en el caso de Finlandia que conectó su herencia de gente creativa y laboriosa o su respeto por los pueblos originarios y el conocimiento local.

Diversidad, del *curriculum*, la pedagogía y las contribuciones grupales en la organización y redes donde las ideas se enriquezcan en lugar de ser simplemente copias o clonadas.

Conclusión

El cuarto cambio ha expuesto la falacia y falibilidad de los sistemas estandarizados, de los mercados no regulados y de la obsesión por el corto plazo. Nos encontramos en un punto de inflexión en la historia: las viejas formas ya no nos pueden servir más y algunas de ellas inclusive nos han traicionado. Estamos en un mundo financiera, política y culturalmente cada vez más interconectado. Los mercados sin restricción nos han dejado como sus rehenes. La estandarización socavó nuestra capacidad para entender y movernos en este mundo. Por ello, necesitamos más innovación y creatividad. Tendremos que acompañar y apoyar las mejoras en la calidad de los maestros a través de la inversión y los impuestos. El excesivo individualismo y egoísmo necesita dar paso a la responsabilidad y el compromiso compartido de la comunidad. Para ello necesitaremos más conexión e interdependencia con nuestros vecinos, en casa y en el extranjero, en lugar de la arrogante insistencia de funcionamiento individual. Es el momento de reconfigurar el mundo y de reinventarnos a nosotros mismos con él. El primer lugar para empezar es con el liderazgo: sólido e íntegro, exitoso en su influencia y en los resultados, sustentable en sus fundamentos éticos y en los efectos en otros en el entorno inmediato y mediato, ahora y en el futuro.

Recibido el 18 de abril de 2009
Aceptado el 15 de mayo de 2009

Resumen

El artículo propone una revisión crítica de las reformas educativas centradas en la estandarización. Para ello se analizan los supuestos, experiencias y resultados de implementación de estas reformas en diversos contextos nacionales. También se discuten los límites de estas reformas en un contexto histórico definido por la sociedad del conocimiento. De la gestión centrada en la implementación de políticas estandarizadas estaríamos pasando en la era postestandarización, a un liderazgo “sustentable” que permite construir comunidades profesionales innovadoras e inclusivas.

Palabras clave:

Política educativa. Reformas educativas. Liderazgo sustentable.

Abstract

The article looks at educational reforms centered on standardization. It analyzes the legacy of standardization in different national contexts as well as its drawbacks in a world characterized by the knowledge society. The article rise that in the age of post-standardization, management that attends to the delivery and implementation of standardized policies will give way to leadership that can build innovative and inclusive professional communities.

Key words:

Educational policy. Educational change. Sustainable Leadership.

Notas

¹ Nota de Traducción: *turmoil* no sólo implica un estado de confusión sino también de entusiasmo y agitación.

² N. de T.: Strauss y Howe proponen analizar la historia de Estados Unidos como una sucesión cíclica de generaciones. Para ellos, la historia moldea las generaciones y éstas moldean la historia. Cada ciclo de la historia tiene una duración de ochenta años y se compone de cuatro eras o cambios con una duración de veinte años cada uno.

³ N. de T.: el nombre de la reforma podría traducirse como “Ningún niño es dejado atrás”.

⁴ N. de T.: Nueva Comisión sobre las capacidades de la fuerza de trabajo de Estados Unidos.

⁵ N. de T.: el autor utiliza aquí la metáfora “*educational and economic ostriches and lemmings*” para describir a las personas que en términos educativos y económicos se comportan fanáticamente siguiendo lo que dicta el grupo sin mucha conciencia del desenlace desastroso de sus acciones.

⁶ N. de T.: las siglas en inglés PISA significan Program for International Student Assessment.

⁷ N. de T.: iniciativa por el mejoramiento escolar de Alberta.

⁸ N. de T.: esta generación comprende las personas nacidas entre 1943-1960.

⁹ Este informe de la ONU titulado “Nuestro futuro común”, también es denominado Informe Brundtland, apellido de la directora de la comisión que lo elaboró.

Bibliografía

- BBC (2009) **Primary education “too narrow”**. Retrieved on February 20, 2009, from http://www.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7896751.stm
- BRUNTLAND, G. (ed.) (1987) **Our common future: The World Commission on Environment and Development**. Oxford University Press, Oxford.
- DAY, C. & SMETHEM, L. (2009) “*The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?*”, en **Journal of Educational Change**, 10(2-3), 141-157.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. (2009) **State of the Profession: Study Measures Status of Professional Development**. National Staff Development Council. Spring 2009 Vol. 30 No. 2. Available at: <http://www.nsd.org/news/getDocument.cfm?articleID=1844>.
- FINK, D. y BRAYMAN, C. (2006) “*School Leadership Succession and the Challenges of Change*”, en **Educational Administration Quarterly**, 42: 62-89.
- FULLAN, M. (2000) “*The Return of Large Scale Reform*”, en **Journal of Educational Change**. 1: 5-28. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- HARGREAVES, A. (2003) **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity**. Teachers College Press, New York. [Edición castellana: Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003].
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006) **Sustainable Leadership**. Jossey Bass/Wiley, San Francisco. [Edición castellana: El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata, 2008].
- HARGREAVES, A.; HALÁSZ, G. & PONT, B. (2008) “*The Finnish approach to system leadership*”, en: PONT, B.; NUSCHE, D. & HOPKINS, D. (Eds.) **Improving school leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership**. OECD, 69-109, Paris.
- HARGREAVES, A & SHIRLEY, D. (2009) **The fourth way**. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- HONORE, C. (2008) **Under pressure**. HarperOne, New York.
- HOWE, N & STRAUSS, W. (2000) **Millennials rising: the next great generation**. Vintage, New York.
- JAMES, O (2008) **The selfish capitalism**. Random House, New York.
- McKINSEY & Company (2007) **How the world’s best-performing school systems come out on top**. Último acceso 25 de Noviembre, 2008. Accesible en: http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- New Commission on the Skills of the American Workforce (2007) **Tough choices or tough times: The report of the new commission on the skills of the American workforce**. National Center on Education and the Economy, Washington, D.C..
- STRAUSS, W & HOWE, N. (1997) **The fourth turning**. Broadway, New York.
- SOUTHWORTH, G. & Du QUENSAY, H. (2005) “*School Leadership and System Leadership*”, en **The Educational Forum**, V. 69, No. 2. Winter 2005. Kappa Pi Delta Publication.
- UNICEF (2007). **Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7**. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- WAGNER, T. (2008) **The global achievement gap**. NY Basic Books, New York.

