



Traducciones y reproducciones



Enseñanza y aprendizaje en la universidad investigadora*

Una entrevista con Larry Cuban

Universidad de Stanford

Larry Cuban es uno de los más distinguidos historiadores de la educación, que ha hecho una larga y variada carrera como profesor de estudios sociales, administración de la escuela pública y profesor universitario. Profundamente atento a los retos diarios de la vida en la escuela, su investigación explora tanto las esperanzas como los límites prácticos de la reforma educativa, tal como lo sugieren los títulos de sus obras: *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1980-1990* (1993) and (with David Tyack) *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform* (1955). In his latest book, *How Scholars Trumped Teachers: Change Without Reform in University Curriculum, Teaching, and Research, 1980-1990* (Teachers College Press, 1999). El profesor Cuban investigó todo un siglo de esfuerzos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad investigadora de Norteamérica. En una institución tan profundamente dedicada al imperativo de la investigación, él pregunta, ¿cuáles son las perspectivas para un cambio curricular significativo?

Peer Review: Después de haber trabajado durante 25 años en las escuelas públicas y 20 años más en la universidad, usted seguramente ha visto muchos proyectos de reformas que

vienen y van... En su experiencia, ¿cómo se comparan las escuelas y las universidades investigadoras en cuanto sitios para la innovación?

Larry Cuban: Yo no veo demasiadas diferencias. Y la razón es que, en ambos contextos, la presión para renovaciones mayores generalmente viene de afuera. Por ejemplo, considere la crisis Sputnik o la guerra de Vietnam o la llegada de la nueva tecnología de los computadores... A lo largo de los últimos 20 años, la presión mayor sobre la primaria y la secundaria se origina en la acusación de que esta ha fracasado en el logro de estándares altos. Se han hecho llamados permanentes para que la escuela asuma la contabilidad social, y en particular, para que adopte modelos corporativos de competencia y eficiencia. Y desde luego, las mismas presiones se han colocado sobre las universidades, por lo menos, durante la última década, agregada a una intensa presión para adoptar la educación a distancia *on line*. En ambos contextos, lo que ocurre es que los eventos ocurren en la sociedad en general y luego presionan sobre las escuelas. Tanto la primaria y la secundaria como la educación superior son colocadas en una posición de responder a estas cosas –ellas han sido, ambas, hechas para innovar -.

PR. ¿Y responden ellas de igual manera a las presiones externas?

LC: Sí, todos los tipos de escuela responden en forma similar a las fuerzas externas. Pero esto no quiere decir que estas presiones conduzcan a cambios reales. De hecho, lo que

* Traducción del Inglés por Jorge Ossa Londoño, autorizada para Uni-pluri/versidad por Peer Review. <http://www.aacu.org/peerreview/pr-su00feature1.cfm>.

ocurre usualmente es lo contrario: las escuelas terminan cambiando las reformas. Más específicamente, ellas deciden adaptar partes de la idea mayor, como seleccionando platos particulares de un menú. Permítame darle un ejemplo de mi propia institución. En la década de los 90 hubo gran excitación en Stanford sobre un plan mayor de reforma a 5 años en el currículo de la Facultad de Medicina. Bien, lo que realmente ocurrió fue que se introdujeron un par de cursos nuevos y el programa de medicina se alargó levemente. Y, luego, aún estos pequeños cambios prácticamente desaparecieron debido a que no se hizo nada para introducir a los profesores en esos nuevos cursos. En un período de 6 a 7 años quedó claro que sólo el cascarón del cambio estaba intacto. En resumen, el patrón común es el siguiente: cambios fundamentales amplios, o lo que yo llamo “reformas” son reducidos a cambios incrementales estrechos. De esta manera, a pesar de las presiones externas constantes para reformar, existe una gran estabilidad en los currículos de la escuela y la universidad.

PR: Si la presión para los cambios curriculares tiene la tendencia a venir de afuera, uno podría esperar que mientras más grande sea el cambio social, más grande sea la reforma escolar...¿Sí funciona esto de esta manera? En otras palabras, en una época de grandes transformaciones políticas y económicas –el cambio a una economía de la información, la globalización, los incrementos rápidos en la población escolar, etc.- ¿no deberíamos esperar que se vean grandes cambios en los currículos y en la enseñanza?

LC: No, yo no creo. Por ejemplo, como usted indica, el B.A (Bachelor of Arts) se ha vuelto un diploma muy común. Bien, eso fue lo que pasó con el diploma de bachiller en los años 30 y 40. Es el mismo patrón –lo que era esencialmente una institución élite, se convierte en un modelo para una institución masiva... y lo que usted logra es mucha más continuidad entre las clases de enseñanza que se observan en las instituciones de élite y las instituciones de masas.

Lo que quiero decir es que la clase magistral va a continuar. En las universidades, se habla mucho de la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje activo, grupos más pequeños, etc. Pero el aumento de matrícula que estamos enfrentando seguirá presionando para que los grupos sean más grandes, para que las clases magistrales y la instrucción a todo el grupo continúen. Mi presentimiento es que lo que yo llamaría patrones persistentes de enseñanza van a continuar a lo largo y ancho del sistema.

PR: ¿Cuáles son esos patrones persistentes de enseñanza? ¿Y qué le hace pensar que son tan persistentes?

LC: Para mi libro *How Teachers Taught (Cómo enseñaron los maestros)* yo investigué instituciones de primaria y

secundaria a lo largo de todo el siglo pasado – miré fotografías, relatos de profesores, informes periodísticos, informes de rectores, evaluaciones, miles y miles de registros de cuatro ciudades diferentes y de áreas rurales en la década de los años 20 y 60 ... Y luego, más recientemente, hice un estudio similar sobre la instrucción universitaria enfocando especialmente mi propia institución, la Universidad de Stanford. Examiné más de un siglo de archivos, incluyendo descripciones de los profesores acerca de su propia enseñanza, descripciones de los estudiantes sobre la instrucción en el salón, encuestas de estudiantes, autoevaluaciones de profesores, y bancos de datos nacionales.

Lo que encontré en ambos casos fue una presencia constante y muy sobresaliente de lo que típicamente se llama “enseñanza centrada en el sujeto”, o “instrucción centrada en el profesor”, donde el profesor es el centro de autoridad y conocimiento, es el que más habla, dirige la forma como el aprendizaje debe ocurrir, estructura todas las actividades, etc. Esa ha sido la forma dominante de enseñanza, tanto en la escuela como en la universidad.

Ha habido alguna variación sin duda. Por ejemplo, la instrucción en el jardín infantil es diferente a la de la enseñanza de la física en el bachillerato, pero si usted mira, por ejemplo, a la instrucción en el bachillerato y en la universidad, en el pregrado y en el posgrado, existe mucha continuidad.

Ahora, para estar seguro, también ha habido una minoría de profesores –yo diría que un 10%- que ha asumido profundamente la instrucción centrada en el estudiante. Y esa minoría siempre ha existido; en el siglo XIX y en el XX – y seguirá existiendo en el XXI. Hay algunos profesores que han estructurado su clase en esta forma y han persistido, pero siguen siendo una discreta minoría.

PR: ¿Y usted no ve que esa minoría esté creciendo o achicándose mucho?

LC: Crece y se achica muy poco a lo sumo.

PR: Entonces, qué haría usted, por ejemplo, con el movimiento de “escribir a lo largo del currículo” que empezó en los 70?

LC: Bien, esa es una excepción maravillosa, una reforma que ha tenido éxito, principalmente porque esta se ha extendido en las bases, de un profesor a otros profesores. Y es particularmente interesante en la medida en que busca cambios no sólo en el currículo sino también en la pedagogía –en otras palabras, no hace un divorcio entre el contenido y la enseñanza. Pero infortunadamente esa es una actitud minoritaria hacia el currículo y la instrucción y nunca ha tenido apoyo financiero en la universidad investigadora.

PR: ¿Qué piensa de programas curriculares que están diseñados específicamente para ser integradores, tales como la educación general?

LC: La educación general es un buen ejemplo de una reforma que tuvo la intención de ser integradora, pero que en la práctica, se hace desintegradora. Muy a menudo se la presenta como un cambio fundamental, algo que verdaderamente reformará el aprendizaje de pregrado. Y, a menudo, la gente se pone de acuerdo sobre su valor. Ellos tienen el proyecto de crear todos los cursos requeridos y los prerrequisitos... lo que ocurre típicamente, sin embargo, es que los cursos requeridos se recortan después de unos pocos años y los prerrequisitos se hacen mucho más flexibles. Además, aunque usted logre que muchos profesores titulares se involucren en la enseñanza de los cursos introductorios y en los cursos de educación general, en los primeros años, esos profesores usualmente están más interesados en sus agendas de investigación y tienen la tendencia a querer regresar a sus viejos patrones.

En otras palabras, al final de 5 ó 10 años, lo que parecía ser un programa real de educación general termina pareciéndose al currículum totalmente electivo que existía previamente. Y, hablando históricamente, esto es lo que ha pasado una y otra vez en universidades que empiezan diciendo, “vamos a hacer cambios fundamentales en la educación de pregrado!”

PR: ¿Qué es lo que hay detrás de este patrón histórico según su opinión?. ¿Están las universidades investigadoras diseñadas para impedir todo intento serio de reforma?

LC: Desde luego, esto no es un proceso conspirador. Usted tiene que entender los factores políticos y organizacionales que están en juego en las universidades. A modo de ejemplo, los enfrentamientos entre departamentos seguirán a pesar de cualesquiera que sean los cambios que ocurran en su interior –a menos que usted se adelante y termine con los departamentos, lo cual es algo que sólo unas pocas universidades investigadoras han hecho (y aún en estos casos, los viejos departamentos han resucitado). Usted podría empezar con una sola reforma amplia y fundamental. Pero luego, usted encontrará que cada departamento tiene sus propias rencillas políticas y cada uno termina adaptando la gran reforma a su propio acomodo. Algunos departamentos quieren hacer esto y otros quieren hacer tal otra cosa... y así cada uno reforma la reforma para adaptarla a sus necesidades. Por ejemplo, el departamento de historia podría decir, “nosotros no queremos dedicar todos esos recursos a la educación general. Queremos tener más seminarios con estudiantes graduados porque realmente lo que queremos es ampliar nuestro interés en la historia del Asia”. Luego el departamento de psicología diría “bueno, si el departamento de historia se está expandiendo, entonces nosotros vamos a incrementar nuestro programa de honores” (para los mejores estudiantes). Esto es lo que ocurre todo el tiempo.

PR: En su libro reciente, usted describe un proceso de formación de enclaves, ¿Qué significa eso?

LC: Digamos que una institución logra conseguir recursos para una reforma mayor. Solamente, después de unos pocos años algún tipo de presión externa no anticipada puede aparecer - una recesión por ejemplo -. Súbitamente la institución no puede seguir dedicando los recursos para esa reforma, pero esta todavía tiene muchas personas que la apoyan y continúan haciendo esfuerzos para no abandonarla. Entonces los líderes de la universidad tratarían de lograr un compromiso: “No podemos extender esta reforma a todos los departamentos como queríamos, entonces ensayemos en una facultad o en un departamento...” Tomemos el ejemplo de las facultades que se desarrollaron en todo el país en los últimos años de la década del 60 y los primeros de la década del 70. Se suponía que serían como modelos para reformar la institución completa, pero terminaron como simples unidades dentro de las instituciones o fueron eventualmente alteradas hasta parecerse a cualquier otra institución. En otras palabras, se convirtieron en enclaves.

PR: ¿Los líderes universitarios prestan suficiente atención a estos patrones históricos de constancia y de cambio?

LC: El debate político tiene la tendencia a ser casi completamente histórico; después de todo, está orientado hacia el futuro, hacia el cambio... Además, muchos de los políticos

están convencidos de que ellos no cometen los errores pasados y por lo tanto puede resultar muy deprimente el examen profundo de los hechos históricos.

En cuanto a los profesores y los administradores mi experiencia es que la mayoría de la gente que trabaja en proyectos de cambio, tampoco miran al pasado. Un ejemplo que viene a mi mente no es sobre la educación de pregrado, pero la lección también se aplica allí: hace unos pocos años completé un estudio histórico del currículum de la facultad de medicina en Stanford. Uno de los profesores de esta facultad conocía mi investigación y colocó en la página web un capítulo relevante de uno de mis libros y estimuló a sus colegas a leerlo puesto que estaban involucrados en un proyecto de reforma curricular. Bien, resultó que los profesores, los estudiantes y los administradores se sorprendieron con esta lectura. Hasta ese momento ellos conocían muy poco acerca de lo que había ocurrido en su facultad durante los últimos cien años.

Ahora, yo no podría decir si mi investigación sirvió de algo para sus discusiones, pero el asunto es que mi trabajo cayó en sus manos. Yo no se si ellos iban a reflexionar sobre su historia institucional pero estoy seguro de que muchos reformadores nunca lo hacen. Después de todo, todos están bajo tremenda presión para hacer el cambio. La educación superior tiene una reputación de ser tradicional y el incentivo es mostrar que usted está al día. Hay muy poca presión para demostrar que usted ha aprendido algo del pasado.

PR: Usted ha argumentado que la investigación siempre ha superado a la docencia en la universidad investigadora, ¿Qué es lo que quiere decir con esto?

LC: El punto central de mi argumento es, por un lado, algo que estoy seguro que es familiar para muchos lectores. En resumen, todos los incentivos estructurales, culturales y económicos de la universidad moderna han privilegiado la investigación sobre la docencia a lo largo del último siglo.

A la hora de la verdad, los profesores que son investigadores van a recibir más altos honores que aquellos que enfatizan la docencia, independientemente de la retórica. Usted puede verlo en las promociones, en la aprobación de sabáticos, en la forma como funcionan los departamentos y aun en la forma como funciona el currículum electivo. Todo esto favorece el imperativo investigativo.

Ahora, yo no estoy diciendo que esto sea errado, simplemente lo estoy describiendo. Pero si usted cree verdaderamente que la investigación debe estar balanceada con docencia, entonces, usted debe tratar de corregir el desajuste o el desbalance entre las dos.

PR: Pero esto suena como si usted estuviera tratando todas las instituciones con el mismo racero... ¿no hay variaciones significativas en la forma como las universidades valoran la investigación y la docencia?

LC: Sí y no. Esta es la razón por la cual yo distinguiría entre cambio incremental y cambio fundamental, o entre lo que yo llamo en *Cómo los académicos aplastan a los docentes*, “cambio” “ y “reforma”. Durante el siglo pasado hemos experimentado una gran cantidad de lo primero, pero hemos visto muy poco de la segunda.

En mi libro, por ejemplo, discuto la variedad que existe entre los departamentos aquí en Stanford. Resulta que las escuelas profesionales, tales como negocios e ingeniería, se han estructurado a sí mismas a lo largo del tiempo para crear incentivos para la excelencia docente. Por ejemplo, ellos desarrollaron procedimientos para evaluar la instrucción, y han escogido para incentivar la docencia a través de criterios para promoción... aunque el imperativo por la investigación sigue siendo muy fuerte y probablemente dominante.

Entonces, sí, hay variación institucional. Pero en una escala mucho más grande existe una gran constancia entre y dentro de las universidades. Podemos observar muchos cambios incrementales, pero sólo logran arañar la superficie. Si usted pregunta acerca del estado general de la docencia con relación a la investigación, entonces, yo hubiera dicho no, no veo mucha variación o mucha evidencia de cambios fundamentales.

PR: Al buscar evidencia de reformas usted parece enfocarse muy especialmente en dos cosas: el estado de la docencia con relación a la investigación y el grado en que el cambio penetra la institución. En general, ¿cómo juzgan los investigadores el éxito de nuevos diseños curriculares?

LC: Yo he dicho que un par de criterios tienen la tendencia a ejercer más influencia en la evaluación del éxito de los proyectos de cambio. Uno es *penetrancia*: ¿se ha propagado el programa a otras universidades? La otra es *efectividad*: ¿el programa ha logrado lo que prometió?

Estos son usualmente los datos más difíciles de encontrar para el segundo criterio. ¿Por qué? Porque las reformas a menudo están motivadas con ideas relativamente abstractas, tales como, “¡hagamos universidades más eficientes y productivas!” Bien, ¿cómo sabemos si los métodos de los negocios han hecho su universidad más eficiente? ¿Cómo sabemos si el nuevo proyecto de educación a distancia ha hecho su universidad más productiva? ¿Se pregunta si la gente está aprendiendo más? ¿Cómo podría saberse? Y ¿qué quiere decir “más”?

Es muy difícil encontrar datos que den respuesta a esta suerte de preguntas, entonces los administradores raramente hacen el seguimiento. Sin embargo, el criterio de efectividad es tan poderoso que la gente a menudo lo invoca.

PR: Parece que usted está argumentando que sólo raramente existe respeto por la complejidad del cambio institucional. La gente está impaciente por juzgar los programas, bien sea que estos juicios sean justificados o no.

LC: Sí. La gente tiene la tendencia a invocar los llamados “criterios populares”. Eso es lo que le permite al rector o al superintendente de la escuela declarar, “sí, ¡estamos innovando! no estamos estancados”. El cambio es un valor de tanto poder en nuestra cultura que usted tiene que decir que está cambiando... definitivamente tiene que decirlo. Aún las instituciones investigadoras tipo 1 (las que dedican más esfuerzo a la investigación), no importa qué tan selectas sean, tienen que demostrárselo a los padres que son los que están pagando la matrícula. “Ah, sí, tenemos computadores. Ah, sí, nuestros estudiantes usan tecnología en cada curso y cada día”. Usted no puede decir, “somos tradicionales. No vamos a cambiar, porque nuestro currículo funciona.” Muy pocos serían capaces de decirlo abiertamente... tal vez, el colegio de St John u otros pocos.

PR: Si usted quisiera hacer una evaluación justa de un cambio curricular -digamos una reforma de educación general - ¿cómo lo haría y qué dificultades tendría que sortear para que una evaluación real fuera posible?

LC: Esto no ha sido hecho, que yo sepa, y sería muy difícil lograrlo. Primero que todo, la educación general nunca es estática, de tal suerte que si usted está tratando de usar un diseño experimental, está perdido. A través de los años, el programa inventará todo tipo de variaciones, lo que hace muy difícil decidir el objeto de estudio.

En segundo lugar, los tipos de investigación que son altamente reconocidos en las universidades son las encuestas y los análisis sectoriales, y estos métodos no incluyen preguntas tales como “el programa de educación general sí funciona?” o “qué significa tener un programa exitoso?”

Yo creo que una forma para evaluar realmente un programa sería con un estudio cualitativo y longitudinal. Pero no veo investigadores institucionales haciendo este tipo de estudios a largo plazo. Estos son muy lentos y laboriosos.

PR: ¿Qué significa “de largo plazo”? ¿Qué tanto tiempo tomaría el trabajo de definir si un cambio curricular funciona?

LC: Bueno, “largo plazo” sería, un estudio de 5 años. Sigamos con el ejemplo de la educación general: Primero tiene que investigar la historia de la educación general en su institución, para entender el contexto. Y usted también tiene que entender la historia de la educación general de una manera más amplia. Eso es para empezar... luego, usted tendría que realizar estudios cualitativos y cualitativos para obtener evidencia empírica.

Pero no puedo recordar ningún estudio mayor de educación general que haya mirado un proyecto de reforma de esa manera...

PR: ¿Qué implicaría realizar las reformas mayores que usted ha descrito?

LC: Bueno, yo soy realista, y sé que en las instituciones investigadoras de tipo 1 el imperativo de la investigación se va a mantener muy fuerte. Pero si usted está interesado en crear un equilibrio entre docencia e investigación -bien sea a nivel del departamento, de la escuela o de la universidad- usted necesita liderazgo. Y por “líder” yo entiendo no solamente un jefe de departamento, decano, vicerrector o rector que quiere introducir este cambio... sino, más específicamente, alguien que es altamente sofisticado acerca de la política involucrada, alguien que sabe que tiene que aproximarse a esta tarea en forma incremental. Y después, desde luego, necesita un grupo profesoral que comparte el compromiso, y estos -líder y profesores- deberán quedarse allí por un período largo de tiempo. Estos son algunos de los factores que pueden conducir al tipo de equilibrio que describo en el último capítulo de mi libro.

PR: ¿Qué otro consejo le daría usted a los profesores y administradores que están tratando de mejorar la docencia y el currículo en sus instituciones?

LC: Se necesita tener una visión clara sobre la meta: ¿qué clase de conocimiento, qué clase de destrezas, y qué clase de actitudes quiere que tengan sus estudiantes cuando terminen esta experiencia? Estos son tipos de preguntas relativamente directas y convencionales. Pero ellas no son hechas por los que se embarcan en cambios curriculares y docentes. Creo que también es importante preguntar ¿qué tanto tiempo desea usted acompañar el proyecto? Las reformas con las cuales estoy familiarizado, tanto en la escuela como en la universidad, requieren usualmente entre 5 y 10 años de esfuerzo permanente.

También quiero reconocer, que, en una democracia, los reformadores son presionados constantemente para que exageren sus resultados. En el contexto universitario realmente no consideramos que la modestia sea una virtud –no es así como se construye una reputación-. En otras palabras,

supongo que es necesario exagerar un poco, pero esto también crea algunos dilemas para los que realmente están haciendo el trabajo.

PR: ¿Usted se declara optimista o pesimista sobre las perspectivas de cambios curriculares significativos en la universidad?

LC: ...No me gusta la dualidad. Yo diría que soy un idealista moderado, o un realista optimista. Por ejemplo, digamos que usted está escalando un monte –usted realmente quiere saber cómo es que otros han vivido esa experiencia anteriormente, y usted quiere saber qué hay en la cima, y usted quiere conocer formas diferentes de llegar allá, y usted quiere saber qué tan difícil va a ser el lograrlo. Y eso para mí es realismo. En todo caso usted está pensando en llegar a la cima- y eso es optimismo.



EL PAPEL DEL INTELLECTUAL: Pasado, presente y futuro inmediato

CONTENIDO:

1. La intelectualidad en la Grecia Antigua
2. Emile Zola y el nacimiento del intelectual comprometido
3. Pasado y presente de la intelectualidad en Colombia
4. Futuro inmediato del intelectual
5. Conclusiones



Andrés Botero Bernal
Primera edición, Editorial USB
Medellín, 2002
220 páginas. \$21.000