

# ¿Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México\*

## Where is Hope Now? Learning and Future Strokes for Educational Research in Mexico

Santiago Rincón-Gallardo

EQUIPO DE CONSULTORÍA DE MICHAEL FULLAN, CANADÁ

rinconsa@gmail.com

### RESUMEN

Este trabajo retoma la imagen del *Tlamatini* (maestro, sabio) a la que hiciera alusión el Dr. Latapí hace doce años, para señalar el rol que debía jugar la investigación educativa en México, al tiempo que busca resignificar su rol en estos días. El autor propone que el *Tlamatini* (la Investigación Educativa) no ha de ser sólo el experto, el que sabe, el que dice lo que hay que hacer, sino sobre todo quien crea las condiciones para que todos aprendan, a la vez que aprende junto con ellos sobre lo que funciona y lo que no. Argumenta que este nuevo rol requiere volver la mirada hacia el buen aprendizaje, no sólo como objeto de estudio y como propósito central del quehacer educativo, sino también como práctica colectiva de quienes se dedican a la investigación educativa. Para cerrar la brecha entre lo que sabemos (el conocimiento especializado de la investigación educativa) y lo que queremos (buen aprendizaje), el autor propone difundir y construir conocimiento en modos consistentes con lo que sabemos sobre cómo y bajo qué condiciones se aprende mejor. Con base en ejemplos provenientes de México y otros países, esboza cinco líneas de acción para la investigación educativa.

Palabras clave: aprendizaje, investigación educativa, liderazgo, movimientos sociales, núcleo pedagógico

### ABSTRACT

This paper takes the Aztec image of *Tlamatini* (the teacher, the sage) that Dr. Pablo Latapí evoked twelve years ago to describe the role that educational research had to play in order to contribute to educational improvement in Mexico, and proposes that the *Tlamatini* (in this case, educational research) should not only be “the expert”, or “the one who knows” and says what has to be done, but rather the one who creates the conditions for everyone to learn while learning alongside them about what works and what doesn’t. The author argues that this new role requires bringing the attention back to powerful learning, not just as an object of study and as a central purpose of education, but also as a collective practice of those who do educational research. To close the gap between what we know (specialized knowledge) and what we want (good learning), the author argues that knowledge should be constructed and disseminated in ways that are consistent with what we know about how and under what conditions people learn best. Using examples from Mexico and other countries, he proposes five lines of action for educational research.

Keywords: educational research, leadership, learning, pedagogical core, social movements

\* Conferencia Magistral dictada en el marco de la X Cátedra Pablo Latapí Sarre, que se llevó a cabo los días 9 y 30 de agosto en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, bajo el tema *La investigación educativa en México: prioridades y trazos a futuro*.

Muchas gracias a todas y todos ustedes por darse el tiempo para estar aquí. Y gracias a las organizadoras y organizadores de la X Cátedra Pablo Latapí por invitarme a este importante evento. Es un inmenso placer y un profundo honor estar de regreso en mi querido México, para honrar la memoria de Don Pablo Latapí, padre y pionero de la investigación educativa en el país, y para ofrecer algunos trazos a futuro para la investigación educativa en México.

## DOCE AÑOS ATRÁS: ¿RECUPERAR LA ESPERANZA?

Hace doce años, en su conferencia de cierre del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa en Mérida, Yucatán, titulada “¿Recuperar la Esperanza?: La Investigación Educativa entre Pasado y Futuro”, Don Pablo Latapí señalaba que para recuperar la esperanza en el país era necesario que el conocimiento especializado de la investigación educativa (IE) se vinculara con la mejora de la educación. Hacía un repaso por la historia de la IE en México: sus orígenes en la década de los sesentas, su gran crecimiento y su consolidación en las décadas siguientes. Al hablar de esos tiempos, decía don Pablo, “había esperanza: había horizontes de utopía en los que creíamos, había fe en que México tendría éxito como proyecto colectivo de desarrollo humano; los investigadores nos involucrábamos en ese proyecto con entusiasmo” (2008, p. 295). Saltando al presente —entonces 2007—, Don Pablo afirmaba que la esperanza se había eclipsado. Enumeraba datos desoladores sobre los rezagos económicos, sociales, políticos y educativos en México: altos porcentajes de la población viviendo por debajo de las líneas de pobreza y pobreza extrema, altas tasas de desempleo, la insultante desigualdad económica y social, la baja calidad y degradación de nuestros servicios públicos, el consumo de recursos no renovables, la contaminación del agua y la deforestación de bosques y selvas a un ritmo sin precedentes; corrupción e impunidad generalizadas y aceptadas como hábitos de vida irreversibles, inseguridad, narcotráfico y crimen organizado en aumento, crecimiento en la proporción de consumo de drogas entre niños y jóvenes.<sup>1</sup> Hablando

<sup>1</sup> Desde luego, todos estos datos, y los más actuales que discuto más adelante, son resultado de males estructurales que México viene arrastrando desde que nació como país independiente, a los que se han sumado la globalización y los efectos del neoliberalismo/capitalismo en la economía mexicana, sobre los cuales el gobierno, académicos y profesionistas, y en particular la investigación educativa, tienen muy poco control. Presento los datos

sobre la educación, tanto la pública como la privada, don Pablo afirmaba que era, en pocas palabras, mala.

“Me duele México”, decía don Pablo: “A veces lo veo ya como un país inviable que perdió su rumbo e ignoró su hora; un país sumido en discordias internas, librado a la mediocridad y la irresponsabilidad de sus élites. La lista de los bienes que hemos perdido es alarmante: la salud de innumerables niños y jóvenes esclavizados por la droga, la seguridad de nuestras calles, la confianza entre los vecinos y, sobre todo, la autoestima colectiva, la cohesión y el entusiasmo compartido para construir un futuro mejor” (2008, p. 288).

## EL ECLIPSE DE LA ESPERANZA SE TORNA MÁS OSCURO

Doce años después el panorama no parece mucho mejor, y en algunos sentidos se siente más desolador. El eclipse de la esperanza se ha tornado más oscuro y frío. En 2007 no sabíamos del plazo tan corto que tendríamos para reducir a la mitad nuestras emisiones de carbono y prevenir una catástrofe ambiental global sin precedentes; no sabíamos qué tan rápidamente estaríamos al borde de la extinción de más de un millón de especies vivas; no sabíamos que Donald Trump o Boris Johnson o Jair Bolsonaro eran posibles y, con ellos, la expansión corrosiva de discursos y prácticas de odio, racismo, machismo y xenofobia en sectores cada vez más amplios de nuestras sociedades. No era tan claro que volveríamos a considerar plausible la amenaza de una guerra nuclear. En México, apenas comenzaba la guerra contra el narcotráfico, que resultó en más muertes de civiles que en las guerras de Irak y Afganistán combinadas, y en más de un millón de desplazados. No había ocurrido Ayotzinapa. No encabezábamos aún la lista como el país más inseguro para los periodistas. Estábamos apenas en los inicios de las nuevas y violentas políticas de despojo y asesinato de líderes ecologistas campesinos e indígenas.

---

que entonces discutía el Dr. Latapí, y las tendencias que discuto más adelante, para situar a la investigación educativa en México hace 12 años y ahora. Por supuesto, como señalo en breve, no se puede atribuir a la Investigación Educativa todos estos males ni pedirle que los resuelva todos. El uso del conocimiento especializado de la investigación educativa para mejorar la educación en el país es sólo una de las muchas vías que deben avanzarse para sostener a México como proyecto colectivo de desarrollo humano. Al mismo tiempo, como discuto a lo largo del artículo, hay mucho campo que cubrir para fortalecer y profundizar el impacto de la Investigación Educativa en la mejora de la educación en México.

Hace doce años, don Pablo Latapí afirmaba que, pese al eclipse de la esperanza, era posible recuperarla. Sugería que la investigación educativa podía ser una gran energía capaz de dinamizar a todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación del país: gobierno federal, funcionarios de la SEP y de las secretarías de Educación de los estados, legisladores, sindicato, padres de familia, medios de comunicación, ciudadanos. Para ello, Don Pablo hacía seis propuestas: 1) abrir espacios a investigadores jóvenes, 2) avanzar en la descentralización de la investigación educativa, 3) privilegiar proyectos radicales, heterodoxos, que rompieran con lo establecido, 4) ser consecuentes con la búsqueda de la justicia, 5) procurar una mayor presencia de la IE en la conformación de las políticas públicas y 6) comunicar mejor lo que hacemos.

En los últimos doce años, la investigación educativa ha hecho y avanzado mucho. Han surgido nuevos centros de investigación en varios estados del país; el Congreso Nacional de Investigación Educativa continúa atrayendo cada dos años a cientos de investigadores, profesores, estudiantes de escuelas normales y autoridades educativas de todo México; de doce años para acá se han producido cientos de nuevos artículos, capítulos y libros que dan cuenta de múltiples proyectos de investigación educativa en el país. En estos dos días de la Cátedra Pablo Latapí, así como en este número de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, estaremos discutiendo dónde estamos ahora como investigadores de la educación y qué tanto hemos avanzado en las seis líneas que proponía don Pablo. Por ahora, sólo déjenme proponer que sabemos más ahora sobre educación que hace doce años, que colectivamente sabemos más que en 2007. Así lo sugerirían los cientos de artículos de autores mexicanos que se han publicado durante estos años en revistas especializadas de investigación educativa nacionales e internacionales, las decenas de capítulos y libros sobre educación que han visto la luz en la última década, y las miles de ponencias capturadas en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa –muchas de los cuales se revisan y sistematizan en los estados del conocimiento que el COMIE estará publicando próximamente–. Y déjenme sugerir que, en varias de las líneas de acción que sugería Don Pablo ha habido avances: descen-

tralización de la investigación,<sup>2</sup> apertura de espacios a investigadores jóvenes,<sup>3</sup> mayor presencia en los medios de comunicación,<sup>4</sup> mayor presencia en el debate y la conformación de políticas públicas.<sup>5</sup>

No obstante estos avances, el caos climático, la violencia, el deterioro de nuestras condiciones de vida, tanto en nuestro país como en el mundo, nos ofrecen señales alarmantes de que en estos últimos doce años nos hemos acercado más, y rápidamente, al precipicio. No tengo duda de que la investigación educativa ha crecido y madurado mucho en los últimos doce años. Al mismo tiempo, la tasa de avance pareciera muy lenta en relación con la rapidez de las nuevas tendencias de destrucción y deterioro que aquí he esbozado.

Desde luego no podemos cargar sobre los hombros de la educación y la investigación educativa la responsabilidad por todo lo que pasa en el mundo, ni poner en sus hombros la solución de todos los problemas. Pero, cabe preguntarnos, en qué medida lo que hemos hecho o dejado de hacer ha contribuido a revertir las muchas tendencias ominosas que ahora nos acosan, a echar marcha atrás en nuestro camino hacia el precipicio, y si hemos hecho todo lo que está en nuestras manos por reimaginar y rehacer la educación, y con ello, el mundo.

<sup>2</sup> Ver por ejemplo el crecimiento en centros de investigación fuera del país y el surgimiento de redes regionales de investigadores de la educación. La comparación o las tendencias entre 2007 y 2019 de la distribución por localidad de autores mexicanos en artículos en las principales revistas especializadas de investigación educativa, así como de la distribución por localidad de investigadores de la educación miembros del Sistema Nacional de Investigadores, y de presentadores en el Congreso Nacional de Investigación Educativa podrían hacernos saber con más claridad qué tanto se ha avanzado en la descentralización de la investigación educativa en los últimos doce años.

<sup>3</sup> El incremento en el número de estudiantes de doctorado y postdoctorado que se ha visto en los últimos doce años, junto con la creación de espacios como el Encuentro de Estudiantes de Posgrado (ENEPE), que se celebra desde 2007 en los días previos al Congreso Nacional de Investigación Educativa para que estudiantes de posgrado presenten su trabajo ante investigadores de trayectoria, representan avances en la apertura de oportunidades para los que son jóvenes. No obstante, el crecimiento en becas de posgrados en educación no se ha visto acompañado por un crecimiento similar en posiciones académicas u opciones laborales estables para quienes completan estos estudios.

<sup>4</sup> Esto es evidente en la multiplicación de autores que publican regularmente artículos sobre educación en diarios y revistas nacionales, en el surgimiento de nuevas vías (*blogs*, páginas web) para diseminar noticias sobre educación y hallazgos de la investigación educativa, así como en la mayor presencia de la educación en noticieros televisivos nacionales.

<sup>5</sup> Uno de los ejemplos más recientes está en el debate que suscitó el decreto de derogación de la reforma educativa del Gobierno de Peña Nieto y la iniciativa de cambios a la ley en educación del gobierno de López Obrador, que ha obligado a actores como la Red de Educación y Derechos y la CNTE a presentar evidencias y refinar argumentos en favor y en contra de estas iniciativas.

## ¿DÓNDE RESIDE AHORA LA ESPERANZA? RESIGNIFICAR E INVOCAR AL *TLAMATINI*

A doce años del eclipse de la esperanza al que hacía alusión Don Pablo, y en tiempos que en muchas maneras se sienten más oscuros y fríos, ¿dónde reside ahora la esperanza? Hace doce años, Don Pablo encontraba esperanza en la imagen del *Tlamatini*, el sabio o maestro en la tradición nahua, y lo usaba como metáfora del rol que debía jugar la investigación educativa como depositaria de un conocimiento envuelto en el amor, del que emana una energía que hace sabios los rostros de los demás e infunde esperanza (Latapí, 2008, pp. 292, 293).

Creo yo que, en tiempos como éstos, la imagen del *Tlamatini* ha de continuar guiando nuestra labor como educadores e investigadores de la educación, con dos salvedades. En primer lugar, debemos asumir una definición de *Tlamatini* que va más allá de lo que hasta ahora ha significado. En segundo, nuestra labor ha de consistir no sólo en personificar al *Tlamatini*, sino en estimular la creación de culturas a lo largo de nuestras escuelas, nuestros sistemas educativos y nuestras instituciones –incluida la propia IE– en la que un número creciente de actores –desde los niños y jóvenes hasta las autoridades e investigadores de la educación– asumen el rol de *Tlamatini*.

La perspectiva escolarizada de la enseñanza define al *Tlamatini* como el que sabe y el que enseña. En su lugar, propongo definir al *Tlamatini* como aquel que crea las condiciones para que todos aprendan a la par que aprende junto con ellos sobre lo que funciona y lo que no. Esta definición es consistente con los hallazgos de la IE sobre la enseñanza, el liderazgo escolar y el liderazgo sistémico efectivos. En la última década, la IE ha identificado algunas de las prácticas pedagógicas y de liderazgo con mayores efectos en el logro educativo de los estudiantes. Dicho sintéticamente, los maestros más efectivos aprenden con sus alumnos (Hattie, 2009); los líderes escolares más efectivos aprenden con sus maestros (Robinson, 2011; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008), y los líderes de sistemas educativos más efectivos aprenden con sus escuelas (Brandon, Hanna y Negro-pontes, 2015; Johnson, Geoff, Higgins, Mapp y Grossman, 2015). Extendiendo el argumento hacia la IE, los investigadores más efica-

ces serán aquellos que aprendan junto con sus “sujetos”. En hacer del aprendizaje una práctica pública y visible radica una tremenda fuerza transformadora que puede, como decía Don Pablo, dinamizar a los actores en cuyas manos está el futuro de la educación: gobierno federal, Congreso de la Unión, empresarios, magisterio y sociedad civil.

## PONER LO QUE SABEMOS AL SERVICIO DE LO QUE QUEREMOS

Existe una caricatura muy popular de Sydney Harris en la que aparecen dos matemáticos frente a un pizarrón tratando de demostrar un teorema.<sup>6</sup> Del lado izquierdo del pizarrón hay una serie de ecuaciones que representan lo que ya saben. En el lado derecho, el resultado que buscan demostrar. En medio, se lee la siguiente frase: “entonces, ocurre un milagro”. Señalando esta leyenda, uno de los matemáticos le dice al otro: “creo que deberías ser más explícito aquí, en el paso dos”.

Podemos pensar en el lado derecho del pizarrón como lo que sabemos –el conocimiento especializado que ha generado la investigación educativa– y el lado izquierdo como lo que queremos –equidad y calidad en educación–. Por varias razones que no me detendré a enlistar o explicar en detalle aquí, la investigación educativa, no sólo en México sino en muchas partes del mundo, se ha limitado a generar conocimiento –a poblar el lado derecho del pizarrón–. Me atrevo a sugerir que la mayoría de los proyectos de investigación que se desarrollan actualmente culminan con la publicación de artículos y libros, pero poco se ha invertido en traducir y utilizar ese conocimiento para mejorar la educación. Podemos decir que, de una u otra manera, cuando se trata de mejorar la calidad y la equidad en educación, la investigación educativa opera bajo la lógica de “entonces, ocurre un milagro.” Un enfoque más razonable para mejorar sustantivamente la educación requiere el desarrollo intencional de teorías de acción (Argyris y Schön, 1978, City, Elmore, Lee y Teitel, 2009) que articulen, con especificidad y precisión, qué acciones se-

<sup>6</sup> La caricatura a la que hago referencia está disponible en la siguiente liga: <http://www.sciencecartoonsplus.com/pages/gallery.php>

rán puestas a prueba y cómo se espera que éstas causen mejoras en la educación.

En esencia, el desafío fundamental de la IE es utilizar efectivamente lo que sabemos (el conocimiento especializado sobre educación que hemos acumulado y que continuamos generando, representado por las fórmulas del lado izquierdo del pizarrón en la figura 1), para obtener lo que queremos (representado por los resultados en el lado derecho del pizarrón).

No me detendré a detallar lo que colectivamente sabemos ahora sobre educación, que es mucho y diverso.<sup>7</sup> Más bien me enfocaré de manera breve en lo que queremos para después esbozar algunas líneas de acción que nos ayuden a convertir efectivamente lo que sabemos en lo que queremos.

## VOLVER LA MIRADA AL APRENDIZAJE

Calidad y equidad han sido los conceptos grandes que engloban lo que prácticamente cualquier sistema educativo quisiera asegurar en su servicio. En este gran marco de referencia, aprender ocupa un lugar preponderante. A final de cuentas, en el corazón de la educación está la expectativa de que nuestras niñas, niños y jóvenes aprendan y desarrollen la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Ahora bien, la gran mayoría del conocimiento especializado se ha fundado en concepciones del aprendizaje sumamente estrechas y peligrosamente contraproducentes. Hemos llegado a equiparar aprender con cosas como las calificaciones en exámenes, los puntajes en pruebas estándar, los certificados de grado, el paso a niveles superiores de escolaridad. Y con ello nos hemos alejado del buen aprendizaje, el propósito central de la educación.

Basta detenerse a pensar por un momento en las cosas que sabemos hacer muy bien y cómo las aprendimos para delinear las características y las condiciones que posibilitan el buen aprendizaje. Aprendemos bien lo que nos interesa, cuando tenemos múltiples oportunidades para observar a expertos realizando en tiempo real la

---

<sup>7</sup> Los estados del conocimiento que está por publicar el COMIE ofrecerán una mirada panorámica del conocimiento especializado en educación que se ha producido en la última década.

práctica experta que queremos aprender, cuando practicamos una y otra vez, y cuando tenemos acceso a información que nos permite saber cuánto hemos avanzado y cuánto nos falta, y cuando reflexionamos constantemente sobre lo que debemos cambiar o refinar para ir mejorando. El buen aprendizaje es, en esencia, una práctica de libertad.

En contraste, tenemos la escolarización. En la escuela aprendemos, esencialmente, a que nos enseñen: a sentarnos callados, a escuchar con atención las instrucciones del maestro, a entender y atender a sus expectativas. Y aprender a que te enseñen y aprender a aprender son dos cosas muy distintas.

Mucho del conocimiento especializado que la IE ha generado está basado en la suposición de que, si tan sólo podemos hacer funcionar bien la escolarización convencional, todo va a estar bien. Pero hay muchos signos de que esta suposición es frágil. Incluso los países con los sistemas educativos que se han considerado exitosos parecen estar llegando a su límite, sin haber logrado aún cultivar mucho más allá que estudiantes que han aprendido a que les enseñen. El estrés y la ansiedad van en aumento entre las y los jóvenes –resultado de mucho más que lo que pasa al interior de las escuelas, pero a los que la escuela contribuye (Gallup, 2019; OCDE, 2015)–. El aburrimiento y la falta de relevancia son experiencias comunes entre niños y jóvenes (Gallup, 2019). La caída precipitosa de la creatividad y del gozo por aprender conforme pasa uno por la escuela están bien documentados (por ejemplo Kim, 2011; Lepper, Corpus e Iyengar, 2005). Una queja común entre profesores universitarios es que los estudiantes que inician la licenciatura –aquellos selectos que han terminado la carrera de obstáculos que es la educación formal– no saben aprender por su cuenta.

En el campo del cambio educativo, es decir, el cuerpo de conocimiento e ideas que se han generado en el intento por entender y mejorar los esfuerzos por reformar las escuelas y los sistemas escolares, se ha dado importancia al aprendizaje, principalmente, por su valor utilitario –por ejemplo, se considera a los puntajes en pruebas estandarizadas como indicadores del grado de conocimiento y competencias para el empleo–; o bien a los certificados de preparatoria como indicador de que se está preparado para la educación superior.

Raramente se ve al aprendizaje por su valor intrínseco, como práctica de libertad.

Aquí vale la pena destacar que los sistemas masivos de educación obligatoria no fueron diseñados, originalmente, para cultivar el buen aprendizaje. Su triple rol histórico ha sido la custodia, el control y la clasificación de estudiantes. La revolución industrial a finales del siglo XIX y principios del XX estuvo acompañada por la llegada en masa de migrantes del campo a las grandes ciudades en busca de empleo en las nacientes fábricas. Con las oleadas de migrantes a las ciudades, las nuevas sociedades industriales se encontraron con el desafío de cuidar a los más pequeños mientras los padres iban a trabajar, formar a la futura fuerza de trabajo (principalmente trabajadores para realizar tareas simples), e identificar a los pocos afortunados que tendrían acceso a posiciones gerenciales. La escolarización obligatoria emergió y se estableció como la solución predicta (Gatto, 2009; Tyack, 1974; Van Horn, 2003).

Al igual que en el caso de otras organizaciones y compañías de aquel tiempo, el diseño de la escuela obligatoria se inspiró en los principios de gestión científica popularizados por Federico Taylor (Mehta, 2013). En esencia, la gestión científica propuso que la vía más efectiva para organizar la actividad humana era dividir el trabajo en tareas simples y repetitivas y establecer incentivos externos (premios y castigos) para asegurar su adecuada ejecución. Estos principios continúan influyendo en cómo operan hasta el día de hoy muchas organizaciones, escuelas incluidas. De hecho, el diseño fundamental de la escuela convencional ha permanecido en gran medida estable por más de un siglo.

Desde luego, el último siglo ha visto también el surgimiento de ideas y conocimiento sobre el aprendizaje. Educadores y pensadores tales como John Dewey, María Montessori, Jean Piaget y, más recientemente, Eleanor Duckworth y Howard Gardner han ofrecido reflexiones profundas sobre la naturaleza del aprendizaje. Muchas de sus ideas, de hecho, se han utilizado para justificar la relevancia y las virtudes de la escuela. Pero, en la práctica, su influencia en las aulas y las escuelas ha sido por demás marginal (ver, por ejemplo,

Cuban, 1984; Elmore, 1996; Mehta y Fine, 2019).<sup>8</sup> Al día de hoy, una escuela convencional tiene más en común con las prisiones o las fábricas que con los entornos más propicios para el florecimiento del buen aprendizaje.

El problema no es sólo que las escuelas no fueron diseñadas para cultivar buen aprendizaje; de muchas maneras lo obstaculizan. La escuela logra esto, a veces de manera involuntaria, a veces deliberada, al priorizar la obediencia, al compartimentar el conocimiento, al sembrar miedo a equivocarse y al concentrar la autoridad y el control en manos de los adultos. Varios críticos de la escolarización han señalado esto por décadas. En 1970, Iván Illich en su clásico libro *La Sociedad Desescolarizada* advertía que, tras rebasar ciertos límites de escala, las instituciones comenzarían a dirigir sus funciones hacia su propia perpetuidad, alejándose –y de hecho obstaculizando– los propósitos para los que habían sido creadas: los sistemas médicos creando enfermedad y muerte (actualmente los errores médicos se cuentan entre las tres causas principales de muerte en los Estados Unidos, junto con las enfermedades del corazón y el cáncer; Makary y Daniel, 2016); las súper carreteras creando congestionamientos masivos; las escuelas previniendo el aprendizaje. Unos años después, Holt (1977), apasionado educador y elocuente crítico de la escolarización señalaba, con agudeza, que si las escuelas fueran las responsables de enseñar a los pequeños a hablar, el mundo estaría lleno de mudos y tartamudos. En 1991, John Taylor Gatto, maestro del año en el estado de Nueva York anunciaba, en un artículo de opinión en el *Wall Street Journal*, su decisión de renunciar a la enseñanza porque no estaba dispuesto a continuar lastimando a niñas y niños. Hace una década, Olson (2009) se propuso entrevistar a una gran variedad de profesionales consumados, con la intención de identificar sus experiencias más potentes de aprendizaje en la es-

<sup>8</sup> Las fuentes que aquí presento hacen todas referencia a estudios que dan cuenta de la notable estabilidad de la cultura escolar convencional en escuelas estadounidenses, a pesar de intentos deliberados de diversas reformas por transformar el “núcleo pedagógico” (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009), es decir, la relación entre educador y aprendiz en la presencia de un objeto de conocimiento. No tengo noticia de estudios similares que se hayan realizado en México, pero los hallazgos en los estudios referidos son consistentes con lo que he tenido oportunidad de observar en cientos de escuelas a lo largo del país durante las últimas dos décadas: que, a pesar de múltiples reformas educativas, el núcleo pedagógico permanece prácticamente intacto.

cuela. Lo que encontró en su lugar da título a su libro: *Herido por la Escuela*. Éste fue el tema que consistentemente encontró en las narrativas de la gente entrevistada, quienes, en su mayoría, forjaron su éxito a pesar de, más que gracias a, la escuela. Ken Robinson, en su popular charla TED, ha explicado elocuentemente cómo las escuelas destrozan la creatividad y curiosidad natural de niñas y niños. Más recientemente, Wagner y Dintersmith (2015) arguyen que la mayoría de lo que las escuelas están enseñando a los niños es irrelevante. Y la lista continúa.

La escolarización ha encarnado históricamente una contradicción fundamental, la cual se ha hecho más evidente e intolerable con el tiempo: la escuela –institución creada para educar a nuestras generaciones más jóvenes– no sólo está fracasando en cultivar buenos aprendizajes, sino también destrozando su habilidad para y el gusto por aprender.

Descubrimientos recientes de la psicología de la motivación y la neurociencia del aprendizaje están haciendo aún más evidente la contradicción fundamental de la escolarización. Es un hecho ya bastante establecido de la psicología de la motivación que las siguientes cuatro condiciones alimentan la motivación intrínseca: propósito, autonomía, maestría y conexión. Aprender y hacer cosas que nos importan o que sirven a causas mayores a nosotros mismos (propósito), con la libertad para decidir qué hacer, cómo, cuándo y con quién (autonomía), ir mejorando en destreza, conocimiento y habilidad a lo largo del tiempo (maestría) y hacerlo con otros (conexión), son condiciones clave necesarias para hacer lo que hacemos con total intención y concentración (Pink, 2009; Ryan y Deci, 2000). Y sin embargo, estas cuatro condiciones brillan por su ausencia en la mayoría de las aulas y escuelas alrededor del mundo. De hecho, las cuatro condiciones opuestas ofrecen una descripción más precisa de la escuela convencional: motivadores extrínsecos; control por parte de los adultos sobre qué, cómo, cuándo y con quién “aprender”; énfasis en cubrir tantos contenidos como sea posible, y promoción del individualismo y la competencia entre pares (Rincón-Gallardo, 2019).

La neurociencia está realizando descubrimientos de vanguardia sobre nuestra inclinación natural y nuestra necesidad biológica de aprender (Doidge, 2007; Merzenich, 2013). Se sabe, por ejemplo,

que en el acto de aprender nuestros cerebros liberan dopamina, una hormona que produce sentimientos de placer y plenitud. Aprender invariablemente implica encontrarnos con algo que no entendemos o no sabemos cómo hacer en su totalidad. Nuestros cerebros prosperan en situaciones en que enfrentamos problemas situados en la llamada zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978): la frontera entre lo que sabemos y lo que aún no. La sensación de estar cerca de una nueva comprensión o solución, pero sin saber del todo si tendremos éxito, produce entusiasmo y placer.

A nivel cerebral, el aprendizaje ocurre mediante el desarrollo de redes cada vez más densas de neuronas, en un proceso constante de poda y reorganización de las redes existentes en formas más eficientes de procesamiento cognitivo y afectivo. Como medio para dar sentido al mundo, el lenguaje es el vehículo principal a través del que esto sucede. Es a través de la exposición constante a y el uso del lenguaje y la creación de significados que nuestros cerebros crean y consolidan estructuras para el pensamiento y la creación futuros. Este proceso de desarrollo de redes neuronales alcanza su punto de máximo esplendor en la adolescencia.

Ahora, para que nuestros cerebros realicen las conexiones neuronales necesarias para el aprendizaje, el aprendiz debe sentirse a salvo para tomar riesgos y equivocarse. Por otro lado, el miedo cierra la posibilidad de que dichas conexiones tengan lugar. El miedo activa la amígdala para enviar señales a nuestros cerebros de que debemos pelear o huir para sobrevivir. Especialmente relevante para el tema que aquí discuto es el hallazgo de que el cerebro responde al aburrimiento de manera casi idéntica a cómo responde al estrés. Al igual que el miedo o el estrés, el aburrimiento activa la amígdala, la cual libera las mismas hormonas que crean el impulso de pelear o huir. Poner a una persona en una situación crónica de baja estimulación y desvinculación afectiva y cognitiva crea la misma respuesta de abandono y evitación que enfrentar una amenaza externa (Elmore, 1996). Vista desde esta perspectiva, la escuela convencional comienza a verse como un ambiente menos que ideal, y más bien tóxico, para el aprendizaje. La necesidad de certidumbre y previsibilidad, el miedo a fracasar y a equivocarse, así como el aburrimiento son parte constante de las experiencias de millones de niños y jóvenes en salas de clase alrededor del mundo.

En el surgimiento y desarrollo de la IE en México en la década de los sesentas, la investigación fue tomando un enfoque multidisciplinario que amplió y modificó de manera sustantiva sus objetos de estudio, los cuales dejaron de estar circunscritos al aula y se ampliaron a asuntos como los vínculos entre escolaridad, demografía, movilidad social, empleo, productividad y otros fenómenos sociales (Latapí, 2008). En gran medida, la esperanza está en volver la mirada al aprendizaje, al punto de partida de la investigación educativa. Y hay que volver la mirada al aprendizaje lo mismo como práctica colectiva, que como el propósito que colocamos en el centro de nuestros mejores esfuerzos.

## TRANSFORMAR EL NÚCLEO PEDAGÓGICO

Conseguir lo que queremos en educación implica transformar, fundamentalmente, el núcleo pedagógico –la relación entre educador y aprendiz– en la presencia de un objeto de conocimiento (City *et al.*, 2009; Hawkins, 1974). Supone dejar atrás relaciones verticales de autoridad y control y cultivar, en su lugar, relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo. Hacer esto es importante no sólo porque en el núcleo pedagógico se juega el aprendizaje (City *et al.*, 2009; Doyle, 1983), sino porque ahí también se juega la democracia (Freire, 1970; Rincón-Gallardo, 2019): mientras que las relaciones verticales de autoridad y control de la enseñanza tradicional cultivan actitudes y comportamientos afines a los regímenes autoritarios, las relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo necesarias para el buen aprendizaje cultivan, además, las actitudes y comportamientos necesarios para las democracias robustas.

## EL CAMBIO EDUCATIVO COMO MOVIMIENTO SOCIAL

Aprender, pues, ha de ser tanto el objetivo como el vehículo de nuestro trabajo como educadores y como investigadores de la educación. Pero hacerlo supone un cambio cultural profundo y generalizado. A final de cuentas, el buen aprendizaje va a contrapelo de la cultura escolar convencional. A lo largo de la historia, los movimientos sociales han sido los agentes colectivos más efectivos para el cambio cultural

generalizado –en especial aquel que nos acerca más a nuestra humanidad compartida–. Como tales, ofrecen una metáfora potente para un nuevo paradigma que oriente cómo pensamos y promovemos el cambio educativo (Rincón-Gallardo, 2019). Al hacer referencia a los movimientos sociales, presto atención menos a su rol, por lo regular, más visible como agentes colectivos de confrontación y protesta política que a su papel como vehículos de transformación de relaciones desiguales de poder entre grupos sociales (por ejemplo, entre mujeres y hombres en el caso del movimiento feminista, o entre negros y blancos en el caso del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos). En el caso de la educación, hay al menos dos patrones de relaciones desiguales de poder que hay que luchar por cambiar: la relación entre maestros y estudiantes, y la relación entre política y práctica educativa; ambas se caracterizan por la división jerárquica de poder y control de uno sobre el otro, y que han de ser transformadas en relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo.

La idea del cambio educativo como movimiento social no es sólo una elucubración teórica. De hecho, en las últimas décadas, el sur global ha visto el surgimiento de iniciativas de transformación pedagógica profunda que se han propagado a miles de escuelas y que han operado más como movimientos sociales que como políticas o programas educativos. Éstos incluyen las redes de tutoría en México (Rincón-Gallardo, 2016), la Escuela Nueva en Colombia (Colbert y Arboleda, 2016), las Escuelas Comunitarias de Egipto (Zaalouk, 2006) y el Aprendizaje Basado en la Actividad en la India (Niesz y Krishnamurthy, 2013; 2014). A pesar de que estas cuatro iniciativas se originaron y desarrollaron independientemente una de la otra, comparten varios rasgos en común, que incluyen:

- pedagogías centradas en los estudiantes como foco principal del trabajo;
- énfasis en servir a comunidades remotas e históricamente marginadas;
- raíces en la cultura e historia locales;
- surgimiento como iniciativas de cambio a la base del sistema y evolución en programas o políticas de gran escala;

- acceso de líderes de estas iniciativas a posiciones de poder institucional e intentos deliberados por mantener el “espíritu” de los modelos originales;
- esfuerzos deliberados por transformar la naturaleza del vínculo entre liderazgo central y escuelas, y
- éxito en la mejora del logro educativo de sus estudiantes, a pesar de que la mejora en medidas estándar no ha sido parte central de la estrategia.<sup>9</sup>

Todas estas iniciativas han tenido altibajos: periodos de auge de algunos años seguidos por etapas de marginación o desaparición de la agenda de reforma educativa en sus respectivos países;<sup>10</sup> y ciertamente han tenido limitaciones importantes, tales como la dificultad de establecer procesos de mejora continua de las prácticas pedagógicas que promueven la burocratización de sus prácticas al llevar-

<sup>9</sup> Gracias a Escuela Nueva, hacia finales de la década de los noventa, los estudiantes en escuelas rurales en Colombia obtenían niveles de logro superiores a los estudiantes en escuelas urbanas (excluyendo las megápolis del país; ver Colbert y Arboleda, 2016; UNESCO, 1998). En el periodo en que las Redes de Tutoría en México se extendieron a miles de escuelas mexicanas (mayoritariamente Telesecundarias) a través de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo, las Telesecundarias mejoraron sus niveles de logro en matemáticas y español (medido como el porcentaje de estudiantes que alcanzaban niveles bueno o excelente) a un paso más acelerado y sobrepasando a las Secundarias Generales y las Técnicas. En el caso de matemáticas, para 2013, los niveles de logro en Telesecundarias eran similares al de los estudiantes en secundarias privadas (Rincón-Gallardo, 2016; SEP, 2013). Las Escuelas Comunitarias de Egipto demostraron ser altamente costo-efectivas, en tanto que sus estudiantes, en los barrios más pobres del norte del país, mostraron consistentemente mejores niveles de logro académico que sus contrapartes más privilegiados, al tiempo que el costo por alumno de las Escuelas Comunitarias era menor que el costo por alumno en escuelas públicas convencionales (Zaalouk, 2006). La evidencia sobre el impacto del Aprendizaje Basado en la Actividad en las mediciones convencionales de logro escolar es mixta. No obstante, durante la expansión de este modelo a lo largo del estado de Tamil Nadu, disminuyó la tasa de deserción escolar, mejoraron las tasas de eficiencia terminal y se reportaron cambios observables en la actitud y el gusto de los estudiantes por aprender (Niesz y Krishnamurthy, 2013; 2014).

<sup>10</sup> En el caso particular de las Redes de Tutoría mexicanas, que entre 2008 y 2012 se diseminaron a miles de escuelas a través de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), diseñada y apoyada desde la Subsecretaría de Educación Básica, su alcance se vio drásticamente reducido cuando, con la llegada de una nueva administración federal al gobierno del país, se discontinuó la EIMLE. Los promotores de las Redes de Tutoría continuaban activos en el intento por sostener y diseminar este modelo pedagógico tanto en escuelas donde maestros voluntarios continuaban utilizándolo, como en nuevas escuelas y organizaciones. Por unos años se intentó adoptar este modelo pedagógico en las escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), a través del llamado Modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). Más recientemente se tiene planeado reforzar y promover las Redes de Tutoría en cinco estados del país con apoyo de la Secretaría de Educación Pública.

se a gran escala de manera apresurada, o bien, la dificultad para establecer nuevas culturas institucionales de mejora y aprendizaje organizacional continuo en los sistemas educativos en que operan (Rincón-Gallardo, 2016). No obstante, estas experiencias ayudan a vislumbrar una nueva manera de entender y promover el cambio educativo: como movimiento social, más que como programas o políticas educativas convencionales. La metáfora de los movimientos sociales podría convertirse en el nuevo paradigma que oriente cómo pensamos e impulsamos el cambio educativo. Cerraré esta conferencia con reflexiones sobre el rol de la investigación educativa en este nuevo paradigma.

## TRAZOS A FUTURO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: MOVILIZAR AL NUEVO TLAMATINI

¿Qué podemos hacer, como investigadores de la educación, para estimular y propagar movimientos sociales centrados en transformar fundamentalmente el núcleo pedagógico y generar culturas donde el buen aprendizaje cobre vida? ¿Cómo asegurar que lo que sabemos cobra vida en el pensamiento y acción de aquéllos en cuyas manos reside la transformación educativa? Podemos adelantar lo que no funcionará –porque nunca ha funcionado–, presentar evidencia de la investigación y exhortar más a la acción. Presentar evidencia de la investigación tan sólo comunica lo que se puede hacer. Las exhortaciones señalan lo que se debe hacer. Pero ninguna de las dos clarifica cómo hacerlo.

Lo que puede funcionar es difundir y construir conocimiento en modos consistentes con lo que sabemos sobre cómo y bajo qué condiciones aprendemos mejor. Esbozo aquí algunas líneas de acción que podrían orientar nuestra labor como *tlamatinis* para conectar, de manera intencional y eficaz, lo que sabemos con lo que queremos. La lista que aquí esbozo se deriva de la revisión de iniciativas de uso de la IE para la mejora de la educación sobre las que he aprendido en mis múltiples intercambios con investigadores, educadores, autoridades educativas y organizaciones no gubernamentales de la provincia de Ontario en Canadá, el estado de California en Estados Unidos, Chile y México, las cuatro entidades en las que más presen-

cia he tenido a lo largo de la última década. Se trata de una selección de ideas que se han puesto en marcha y ya sea que han mostrado alguna evidencia de impacto en la mejora de la educación en sus respectivas entidades, o que se antojan prometedoras. Presento esta lista en un orden que va desde los modos más tibios hasta los más radicales.

*Hacer lo que hacemos más accesible.* ¿Qué implicaciones tiene lo que sabemos para estudiantes, maestros, padres, y líderes? Los estados del conocimiento coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) representan un magnífico esfuerzo por organizar de manera sistemática el abundantísimo conocimiento que genera la investigación educativa cada década. Y ha habido avances muy importantes en la presencia de la educación y la IE en los medios de comunicación. Al mismo tiempo, queda mucho por hacer para asegurar que lo que sabemos cobra vida en el pensamiento y práctica de aquéllos en cuyas manos reside el cambio de la educación. Menciono aquí dos ejemplos, uno proveniente de Nueva Zelanda y el otro de Canadá.

Durante la última década, Nueva Zelanda ha venido generando “síntesis de la mejor evidencia” sobre temas de relevancia para educadores, líderes escolares y tomadores de decisiones en educación (Education Counts, s. a.). Estas síntesis están escritas en un lenguaje asequible para los actores cuya práctica buscan influir. Durante los quince años que duró la reforma educativa de Ontario, el ministerio de educación produjo una variada colección de monografías breves que condensan de manera clara y concisa algunos de los hallazgos más importantes de la investigación, relevantes para la práctica profesional de maestros, líderes escolares y líderes distritales, quienes no tienen tiempo para leer artículos de investigación completos (*Ontario Ministry of Education*, 2018).

*Identificar principios de acción que explican el éxito.* Avanzaremos mucho si nos acercamos más y aprendemos de las aulas, escuelas, redes de escuelas, comunidades y sistemas educativos que están haciendo bien las cosas tanto en México como en otros países. ¿Cómo y bajo qué condiciones ha sido posible tener éxito? ¿Cómo pueden comunicarse estas lecciones de modo que sean utilizables para otros? ¿En qué medida los principios de acción que explican el éxito en un

contexto distinto al mexicano pueden informar esfuerzos de mejora en México o en escuelas o comunidades específicas del país? Un buen ejemplo a considerar proviene de Chile. Un equipo del Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación se dio a la tarea de identificar, a través del análisis de las bases de datos existentes, las escuelas con trayectorias de mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de diez años. Tras identificar estas escuelas, el equipo realizó estudios de caso para explicar las estrategias y condiciones que explicaban el éxito. Además de publicar los resultados en un par de libros dirigido a educadores y autoridades educativas (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Bellei, Vanni, Morawietz y Valenzuela, 2015), el equipo creó una página web interactiva con materiales adicionales donde las escuelas pueden conocer en mayor detalle las experiencias de las escuelas con trayectorias duraderas de mejora escolar.<sup>11</sup>

Más recientemente, la Agencia de Calidad de la Educación en Chile ha documentado, tanto por escrito como en video, historias de transformación escolar en cientos de escuelas chilenas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, 2017, 2019). La IE en México haría un aporte muy importante a la mejora de la educación en el país si se abocara a identificar escuelas y sistemas educativos mexicanos con trayectorias sostenidas de mejora y crear estudios de caso que dieran cuenta de las estrategias y condiciones bajo las cuales ha sido posible mejorar los resultados y la cultura de aprendizaje.

*Identificar lo que ayuda y lo que estorba a la transformación educativa.* Esto debe implicar no sólo hacer el trabajo de catalizar y documentar esfuerzos de cambio pedagógico en escuelas mexicanas, sino también documentar y apoyar esfuerzos por fortalecer lo que ayuda y debilitar lo que estorba. Un buen ejemplo de este trabajo es el proyecto piloto Comunidades de Aprendizaje, realizado entre 2003 y 2006 en los estados de Zacatecas y Chihuahua, en México, coordinado entre la dirección de la Reforma Integral de la Educación Secundaria y el equipo de Gabriel Cámara. El proyecto, financiado por el Programa para la Reforma de la Educación en América Latina y el Caribe, consistió en poner en marcha y dar seguimiento al

<sup>11</sup> Véase <http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/>

desarrollo de una intervención pedagógica en ocho Telesecundarias multigrado (Rincón-Gallardo, Domínguez, Santos, Cámara y López, 2009). El proyecto de investigación prestó especial atención a identificar las prácticas, normas y condiciones que facilitaban u obstaculizaban los esfuerzos de los maestros y sus asesores por transformar las aulas multigrado en comunidades de aprendizaje. Pero además, incluyó la organización y coordinación de reuniones periódicas de discusión colegiada entre actores de todos los niveles del sistema educativo a quienes concernía la innovación (maestros, supervisores escolares, autoridades estatales) para idear, colectivamente, soluciones que permitieran fortalecer lo que estaba ayudando a la consolidación y disseminación de la innovación y debilitar o quitar lo que estorbaba. Este proyecto de transformación pedagógica en pequeña escala sería el inicio de las Redes de Tutoría Mexicanas que más tarde se disseminarían a miles de escuelas públicas a lo largo del país.

*Desarrollar IE al servicio de quienes tienen en sus manos la educación.* ¿En qué podemos servir a quienes tienen en sus manos la educación? De lo que se trata es de poner la investigación educativa al servicio de las preguntas que aquejan a maestros, líderes escolares y autoridades educativas. Las Comunidades de Mejora en Red diseñadas, puestas en marcha y promovidas por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Bryk, Gomez, Grunow y LeMahieu, 2015) operan a través de centros estratégicos (*hubs*) de investigadores que se suman a comunidades de mejora en red, en las que participan líderes y educadores de organizaciones educativas interesadas en involucrarse en procesos de mejora continua. Estos *hubs* ayudan a organizar y a analizar la información disponible, crean mecanismos ágiles de generación de otra evidencia que se considere relevante, facilitan la identificación de las áreas más importantes de mejora, se suman al diseño de estrategias de acción, monitorean los avances y se suman a la reflexión sobre el refinamiento constante de la estrategia con base en evidencia de su impacto.

*Participar en liberar el aprendizaje junto con estudiantes, maestros y líderes.* La pregunta guía aquí es, ¿cómo liberamos juntos el aprendizaje? Las Redes de Tutoría en México, lideradas por el Dr. Gabriel Cámara, representan un buen ejemplo de este tipo de trabajo, en el que asesores que han adquirido dominio de una práctica pedagógica

basada en la tutoría y el diálogo promueven, junto con los maestros y autoridades educativas con quienes trabajan, la transformación de aulas convencionales en espacios de libertad para aprender, evidencia pública de resultados y tutoría entre pares (Cámara, 2008; Redes de Tutoría, 2019; Rincón-Gallardo, 2012). La premisa básica aquí es que la realidad se entiende mejor en el intento deliberado por transformarla. Aquí, la acción intencional por liberar el aprendizaje precede a la generación de conocimiento.

Es muy posible que la siguiente década represente el tiempo definitivo para saber si hay a la vista un futuro brillante para el aprendizaje en las escuelas y sistemas educativos en México y el mundo. No hay mejor momento que ahora mismo para comenzar, desde donde estés, a liberar el aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Se Puede: Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro\\_Se\\_Puede.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro_Se_Puede.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Se Puede: Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/SePuede\\_2\\_final\\_.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/SePuede_2_final_.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Se Puede: Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Se\\_puede\\_tres\\_2019.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Se_puede_tres_2019.pdf)
- Argyris, C., y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014) *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C., Vanni, X., Morawietz, L., y Valenzuela, J. (2015) *Nadie Dijo que Era Fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: CIAE/Universidad de Chile.

- Brandon, J., Hanna, P., y Negroptes, D. (2015). *Superintendents Who Lead Learning: Lessons from Six Highly Successful School Jurisdictions*. Calgary, Alberta: University of Calgary/College of Alberta School Superintendents.
- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., y LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Cámara, G. (2008). *Otra Educación Básica es Posible*. México: Siglo XXI.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., y Teitel, L. (2009) *Instructional Rounds: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Colbert, V., y Arboleda, J. (2016). Bringing a Student-Centred Participatory Pedagogy to Scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, 17, 385-410. doi: 10.1007/s10833-016-9283-7.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms (1890-1980)*. Nueva York: Longman.
- Doide, N. (2007). *The Brain that Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Nueva York: Penguin Books.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Education Counts (s. a.). *BES (Iterative Best Evidence Synthesis) Programme - What Works Evidence - Hei Kete Raukura*. Recuperado de <https://www.educationcounts.govt.nz/topics/BES>
- Elmore, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo XXI.
- Gallup (2019) *Gallup Student Poll*. Recuperado de [https://www.gallup.com/topic/gallup\\_student\\_poll.aspx](https://www.gallup.com/topic/gallup_student_poll.aspx)
- Gatto, J. (1991). I quit, I think. *Wall Street Journal*. Recuperado de <https://www.educationrevolution.org/blog/i-quit-i-think/>
- Gatto, J. (2009). *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey through the Dark World of Compulsory Schooling*. British Columbia: New Society Publishers.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.
- Hawkins, D. (1974). I, Thou, and It. En *The Informed Vision: Essays on Learning and Human Nature* (pp.49-62). Nueva York: Agathon Books.
- Holt, J. (1977). *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*. Nueva York: Delacorte Press.

- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Nueva York: Marion Boyars Publishers LTD.
- Johnson, S., Geoff, M., Higgins, M., Mapp, K., y Grossman, A. (2015). *Achieving Coherence in District Reform: Managing the Relationship Between the Central Office and Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Kim, K. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la Esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 283-297.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., e Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Makary, M., y Daniel, M. (2016). Medical Error – the Third Leading Cause of Death in the US. *BMJ*, 353, i2139. <https://doi.org/10.1136/bmj.i2139>
- Mehta, J., y Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco, California: Parnassus Publishing.
- Niesz, T., y Krishnamurthy, R. (2013). Bureaucratic Activism and Radical School Change in Tamil Nadu, India. *Journal of Educational Change*, 14, 29-50.
- Niesz, T., y Krishnamurthy, R. (2014). Movement Actors in the Education Bureaucracy: The Figured World of Activity Based Learning in Tamil Nadu. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 148-166.
- OCDE. (2015). *Students' Well Being: PISA 2015 Results*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Olson, K. (2009). *Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ontario Ministry of Education (2018). *Leadership Development: Ideas into Action*. Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/ideasIntoAction.html>
- Pink, D. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Nueva York: Riverhead Books.

- Redes de Tutoría (2019). *Tutoría y Comunidades de Aprendizaje en Escuelas Públicas Multigrado*. México: Redes de Tutoría/Aprender con Interés.
- Rincón-Gallardo, S. (2012). *Redes de Tutoría Académica: Orientaciones para su gestión en las regiones y escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rincón-Gallardo, S. (2016). Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17, 411-436. doi: 10.1007/s10833-016-9286-4
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el Aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S., Domínguez, E., Santos, A., Cámara, G., y López, D. (2009). Valoración de la Puesta en Marcha de un Modelo Alternativo para Telesecundarias Unitarias y Bidocentes. En PREAL, *Reformas Pendientes en la Educación Secundaria* (pp. 363-407). Santiago, Chile: PREAL.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Education Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *ENLACE 2013. Resultados Históricos Nacionales, 2006-2013*.
- Tyack, D. B. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- UNESCO. (1998). *The First International Comparative Study of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Van Horn, J. (2003). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development and Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner, T., y Dintersmith, T. (2015). *Most Likely to Succeed: Preparing our Kids for the Innovation Era*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Zaalouk, M. (2006). *The Pedagogy of Empowerment: Community Schools as a Social Movement in Egypt*. Cairo/Nueva York: American University in Cairo Press.