

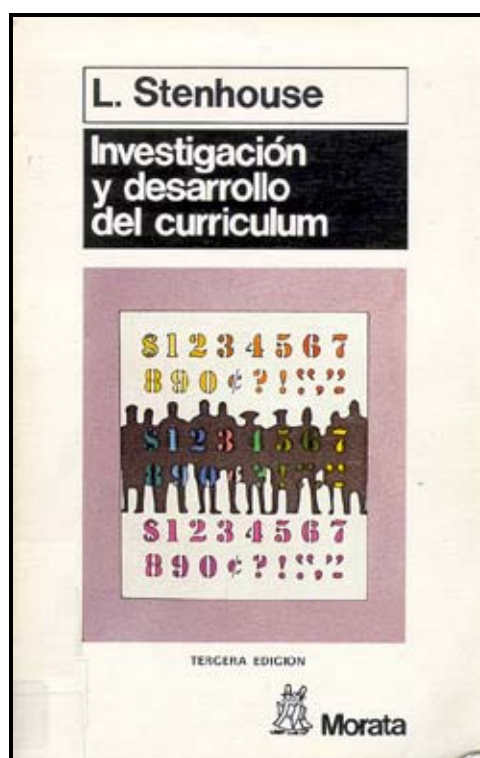
Investigación y desarrollo del currículum

LAWRENCE STENHOUSE

Prólogo por JOSE GIMENO SACRISTAN
Catedrático de Didáctica de la Universidad de Valencia

Versión española de ALFREDO GUERA MIRALLES

Revisión de JAVIER MAESTRO BACKSBACKA
Profesor de la Facultad de Ciencias de la Información MADRID



Tercera edición
EDICIONES MORATA, S. A.
Colección: PEDAGOGIA La pedagogía hoy

Título original de la obra:
AN INTRODUCTION TO CURRICULUM
RESEARCH AND DEVELOPMENT

Primera edición: 1984
Segunda edición: 1987
Tercera edición: 1991

EDICIONES MORATA, S.A. (1991)
ISBN: 84-7112-220-0
Printed in Spain - Impreso en España

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

CONTENIDO

Agradecimientos	6
Prefacio	7
Prólogo a la edición española por J GIMENO SACRISTAN	9
CAPITULO PRIMERO: Definición del problema	25
CAPITULO II: Contenido	31
CAPITULO III: Enseñanza	53
CAPITULO IV: Conocimiento, enseñanza y la escuela como institución	73
CAPITULO V: Objetivos conductuales y desarrollo del curriculum	87
CAPITULO VI: Una crítica del modelo de objetivos	109
CAPITULO VII: Un modelo de proceso	127
CAPITULO VIII: La evaluación del curriculum	143
CAPITULO IX: Hacia un modelo de investigación	172
CAPITULO X: El profesor como investigador	194
CAPITULO XI: La escuela y la innovación	222
CAPITULO XII: Apoyo a las escuelas	240
CAPITULO XIII: Movimientos e instituciones en el desarrollo del curriculum	255
CAPITULO XIV: Problemas en la utilización de la investigación y desarrollo del curriculum	274
BIBLIOGRAFIA	292
INDICE DE AUTORES Y MATERIAS	311

CAPITULO XIV

PROBLEMAS EN LA UTILIZACION DE LA INVESTIGACION Y DESARROLLO DEL CURRICULUM

El desarrollo del C. se inició dentro de un espíritu de gran optimismo. Así lo reflejan tanto MARTIN y PINCK (1966) como el trabajo n.º 2 (1965) del *Schools Council*. ¡Bendito día aquél!

Este ilusorio optimismo que depara tropezó rápidamente con las frustraciones de la dura realidad. He aquí dos citas de KERR (1968b), que nada entre dos aguas: «En los niveles práctico y organizativo, los nuevos *curricula* prometen revolucionar a la educación inglesa. Mejores decisiones deben adoptar los equipos respecto a la selección y la organización del contenido de los cursos y respecto a los méritos relativos de los diferentes métodos de enseñanza» (15). «Desde luego, aunque se han creado algunos cursos y materiales efectivos, el movimiento no está dando de sí todo cuanto podría » (11).

RUDDUCK (1973) señala cómo la experiencia lograda en otros países supuso una advertencia para los que trabajaban en el C. en Gran Bretaña.

El mensaje que nos transmiten los informes llegados de fuera de nuestro país, principalmente de Estados Unidos, puede resumirse en un par de citas: Desde hace un par de decenios hemos visto cómo se invertían grandes cantidades de capital en la producción de diversos y nuevos *curricula*. Por desgracia, están comenzando a acumularse datos que demuestran que gran parte de este esfuerzo ha ejercido relativamente poco impacto en la rutina diaria del aula del maestro medio. ¿ Por qué ?

(HERRON, 1971, 47)

Y el autor continúa señalando el principal acontecimiento dentro del proceso de extinción: ocurre cuando «expira una subvención y cuando abandona la escena un consultor o un equipo externo». El otro comentario procede de un autor noruego:

Incluso en aquellas escuelas en las que se han realizado experimentos iniciales en clases seleccionadas, ¡la experiencia no se ha extendido al resto de las clases! Escuelas situadas en un mismo barrio no han sido afectadas durante años por estos experimentos y las situadas en las comunidades vecinas han mostrado un interés muy escaso.

(DALIN, 1969)

(Y RUDDUCK hace el siguiente comentario:)

—¡Estábamos advertidos! Las innovaciones del C. que se dejan que sigan su propio camino, pueden durante algún tiempo seguir cómodamente su curso a base del prestigio de sus patrocinadores (...) pero, sin las adecuadas estructuras de comunicación y apoyo, la innovación es improbable que sobreviva.

(RUDDUCK, 1973, 145-146)

SHIPMAN (1973) estudiando la respuesta de las escuelas a un proyecto local a pequeña escala, halló que con frecuencia no se ponía en práctica, incluso cuando el director de la escuela en cuestión afirmaba que sí. WASTNEDGE (1972) plantea la siguiente pregunta: «¿Qué fue del proyecto *Nuffield Junior Science*?» y encuentra que quedó extinguido de raíz en Gran Bretaña, aunque, extrañamente, «sigue vivo y coleando en Canadá». GROSS, GIAC-QUINTA y BERNSTEIN (1971) en un amplio estudio acerca de una innovación norteamericana (que parece haber sido especialmente controvertida), encuentran que «la innovación educativa: el modelo de papel catalítico, anunciado en noviembre, no había sido aún implantado en mayo, a pesar de una serie de antecedentes al parecer positivos y de las condiciones imperantes en el sistema escolar, la comunidad y la escuela» (121).

Un modo de enfocar estas dificultades es concebirlas en el sentido de una resistencia al cambio y algunos autores han aceptado esta idea. Pero esta concepción parece inaceptable dentro del contexto del C., por dos razones. En algunos campos resulta posible ensayar una innovación, pero en educación no es así, al menos en las condiciones británicas. Es esencial la opinión de los profesores y un juicio adverso del maestro puede de una forma demasiado fácil y errónea equipararse a un concepto como resistencia. Además, muchos, si no la mayoría de los fracasos en la realización tienen lugar, como hace constar GROSS, allí donde las condiciones son aparentemente favorables y donde los participantes desean realizar el C. De aquí el concepto de «barreras para la innovación».

GROSS, GIACQUINTA Y BERNSTEIN hacen el siguiente comentario: «Una de nuestras principales reservas sobre la explicación basada en la 'resistencia al cambio' se debió a que ignoraba todo el problema de las barreras que pueden encontrar los miembros de organizaciones en sus esfuerzos para llevar a cabo innovaciones» (1971, 196). Establecen una lista de algunas de las barreras diagnosticadas por ellos:

Una barrera que bloqueó los esfuerzos de los profesores para llevar a cabo la innovación a lo largo del período de seis meses fue su falta de claridad respecto de sus nuevas funciones (...). Estos hallazgos indican que debe tenerse en cuenta la *claridad de la innovación para los miembros de la organización* mediante esquemas conceptuales diseñados para explicar el éxito o el fracaso de los esfuerzos aplicados en el sentido de la realización.

Una segunda barrera a la puesta en marcha de la innovación, descubierta por nuestras investigaciones, fue la falta, por parte del docente, de las capacidades y el conocimiento necesarios para realizarla (...).

Una tercera barrera a la cual estaban expuestos los maestros era la de no disponer de los materiales y el equipo necesarios (...).

Un cuarto obstáculo que bloqueó a los docentes en sus esfuerzos por llevar a cabo la innovación consistió en una serie de dispositivos organizativos existentes antes de introducirse la innovación y durante la misma y que resultaban incompatibles con la innovación, así por ejemplo el rígido horario escolar.

(196-198)

MACDONALD Y RUDDUCK (1971) afirman que constituye una responsabilidad del equipo que desarrolla un C. el tener en cuenta las barreras que encontrará: «el sistema viene 'dado' y el equipo encargado de desarrollarlo ha de averiguar cómo funciona el sistema, a fin de afrontar eficazmente sus características» (148). Pero hacen constar la dificultad que tiene el equipo para ejercer la autoridad y evitar el «corrosivo efecto de la dependencia». Se otorga gran importancia a los problemas de comprensión y a los correspondientes a progreso y autonomía del profesor, siendo considerados como factores clave la comunicación y el perfeccionamiento.

HOYLE (1972a) da importancia a los materiales, al tiempo y a las «facilidades». «Ya que el tiempo es un importante recurso para la innovación, afirma, aquellos que deseen una innovación educativa han de intentar disponer más de este recurso». Utiliza el término *facilidades*, «para incluir todos los recursos— poder, autoridad, influencia, etc.—que pueden reclamar aquellos que desean inducir a otros a adoptar una innovación y a fin de introducirla» (32). El modelo de innovación en el que piensa HOYLE puede ser más reformista que el de GROSS Y MACDONALD Y RUDDUCK, los cuales no están interesados en:

(...) un patrón de desarrollo y difusión por el que un programa ya concluido, en virtud del prestigio y la autoridad de sus creadores, es transportado intacto, a través de la cadena de difusión, a la clase, [pero dentro de] un plan alternativo que sea sensible a la diversidad de los centros escolares y reconozca la autonomía de los que adoptan decisiones a diferentes niveles del sistema.

(148)

Otro modo de concebir las barreras es en términos de «brechas», como impedimentos a la comunicación y el entendimiento. JUNG (1967) diagnostica brechas entre los profesores y los posibles recursos que se les ofrecen y sugiere actividades destinadas a superarlas. Las brechas son las existentes entre:

1. el profesor o el personal del colegio y los recursos: personas que sean expertas.
2. el profesor o el personal del colegio y los recursos: corpus organizado de conocimiento, como teorías y hallazgos de investigaciones.
3. el profesor o el personal del colegio y los recursos: innovaciones de otros profesores y personas que trabajan con jóvenes.
4. el profesor o el personal del colegio y los recursos: administradores dentro de su sistema.
5. el profesor o el personal del colegio y los recursos: otros sistemas de socialización juvenil, como organización del ocio, agencias dedicadas a terapias o familias.
6. el profesor o el personal del colegio y los recursos: alumnos con los cuales se relacionan.
7. el modo que tiene un profesor de intentar ayudar a un niño y los recursos: el modo que tiene otra persona de intentar ayudar al mismo niño.
8. La aplicación de la destreza del profesor y los recursos: el propio potencial del profesor: la destreza con que cuenta el profesor, pero que por algún motivo no está aplicando.

(Adaptado de JUNG, 1967, 91)

Una brecha, no mencionada por JUNG, consiste en que algunos de sus «recursos» no son considerados como tales por muchos profesores, sino como fuentes de dirección o incluso como lastres.

De hecho, uno de los problemas que surge es el del «clima». Se señala, por una parte, que aquellos que se ocupan de proyectos de investigación y desarrollo deberían comunicar con mucha mayor claridad. Por otra parte, está el problema de que, en la práctica, la claridad y la exactitud de definición parecen comunicar con frecuencia certeza o seguridad y, por tanto, prescripción. Así, según mi propia experiencia, la claridad de la definición de la función del portavoz neutral contribuía a que la gente considerase al proyecto como autoritario. Era difícil comunicar el mensaje: esto nos parece una inteligente línea de experimentación en la docencia. En ausencia de un clima de investigación, la incertidumbre y la provisionalidad van asociadas a vaguedad, mientras que la investigación requiere, al menos, una precisión como tentativa.

DALIN (1973) al reunir las conclusiones derivadas de una serie de estudios encargados por el Centro de Investigación e Innovación Educativas del O.E.C.D. presenta un resumen general de las barreras a la innovación descubiertas por los mencionados estudios, y las agrupa bajo cuatro epígrafes

Acerca de la primera, los *conflictos de valores*, escribe lo siguiente:

Las innovaciones de importancia estarán siempre basadas en cambios relativos a objetivos educativos, sociales, políticos o económicos. Estos cambios reflejan a su vez modificaciones axiológicas y, por tanto, conflictos relativos a valores dentro de la sociedad. Todos los grupos interesados en educación han expresado necesariamente, de modo más o menos claro, opiniones sobre los cambios que registra la escala de valores a través de las innovaciones. Para multitud de personas, estos conflictos entre valores no son claramente comprendidos y sólo son sentidos de forma vaga. Por tanto, muchas reacciones pueden ser poco claras y comunicadas de modo impreciso y, por ello, sólo son parcialmente entendidas por quienes deben adoptar decisiones.

(236)

En Gran Bretaña, este problema de conflictos entre valores se expresa frecuentemente como ambivalencia entre el deseo de consenso y el de diversidad. Si esta última ha de tener auténtico sentido, debe implicar diversidad de valores, pero habitualmente existe una presión en el sentido del consenso. En un sistema descentralizado posiblemente es deseable que haya una divergencia de valores dentro de cada escuela. Esto quizá es aceptado más fácilmente en algún departamento de universidad en el que la existencia de diferentes puntos de vista acerca de la disciplina, dentro del departamento, puede ser considerada como muestra de vigor. Así por ejemplo, en un departamento de psicología pueden existir representantes de diversas orientaciones psicológicas, desde el conductismo extremo, hasta las escuelas de FREUD o JUNG. Una barrera a la innovación puede consistir en que las escuelas adopten una actitud más positiva (yo la he designado anteriormente como de rectitud o moralismo) en el control de los alumnos y tal actitud es una barrera a la innovación en un sistema donde se estimula tíbiamente la divergencia. La divergencia de valores es difícil de mantener para una institución, ya que exige una lealtad al espíritu de la indagación.

La segunda barrera señalada por DALIN está representada por los *conflictos de poder*, acerca de los cuales escribe lo siguiente:

Las principales innovaciones implican asimismo una redistribución de poder. Las reacciones provenientes de grupos de profesores, así como de investigadores, administradores, padres o estudiantes pueden interpretarse en muchos casos como resistencia debido a cambios desfavorables en la distribución de poder (). No pueden olvidarse estos problemas, ni siquiera manipularlos.

(236-237)

Esto, ciertamente, se basa en la experiencia. Todos los cambios importantes amenazan la distribución de poder. A cierto nivel pueden crear nuevas estructuras administrativas—como por ejemplo nuevos departamentos o bien la agrupación de jefes de departamento anteriormente autónomos, bajo un «decano». A otro nivel desplazan el equilibrio de poder y *status* entre personas que eran antes iguales, voces diferentes empiezan a ejercer influencia en las reuniones de equipo y departamentales. Naturalmente, estos cambios en la distribución del poder dan lugar a inevitables resistencias. Y como comenta DALIN, no pueden ser manipulados por el que desarrolla el plan, sino que deben negociarse dentro de la gestión de las propias escuelas.

La tercera barrera de DALIN, los *conflictos prácticos* es una barrera que debemos evitar.

Cierto número de innovaciones introducidas en un sistema no pueden demostrar su calidad. Sencillamente, no son lo bastante buenas y, por tanto, no sirven para reemplazar una vieja práctica o no son más que parte de la respuesta y no tienen en cuenta otras consideraciones (...). Casi todas las instituciones estudiadas han experimentado resistencia, con arreglo a estas motivaciones, sobre todo por parte de los profesores, por lo que puede considerárselas plenamente válidas.

(237)

Esta barrera es, en sí, muy deseable. Es el filtro del juicio profesional basado *en la experiencia*. Pero existen dos reservas que pienso han de exponerse. En primer lugar debe ser un juicio basado en la experiencia: las nuevas ideas pueden ser rechazadas con demasiada facilidad sin haber sido comprobadas. En segundo lugar, las ideas que en sí son muy válidas, pueden sufrir menoscabo a causa de un equipo de investigación y desarrollo que chapucea en el trabajo de ayudar a los profesores para que las pongan en práctica de modo experimental. Se puede *desarrollar* resistencia “entre miembros de la organización que están positivamente inclinados al cambio, *tras haber sido introducida una innovación* en la organización, a consecuencia de frustraciones que experimentan al intentar llevar a cabo dicha innovación” (GROSS, GIACQUINTA y BERNSTEIN, 1971, 198). En resumen, la dificultad para superar barreras puede conducir al rechazo de la innovación y aunque esto es ya en sí lamentable, la repulsa a la misma puede acarrear, por desgracia, que se rechacen las ideas que representa. La última categoría de barreras de DALIN son los *conflictos psicológicos*. «En el lenguaje convencional, el término de 'barreras contra el cambio' se utiliza para referirse a la incapacidad de los seres humanos para cambiar, desde una situación que es bien conocida a otra desconocida» (237).

Y de un modo bastante sorprendente, a mi juicio, comenta:

Los estudios de casos parecen indicar que este tipo de resistencia es raro. Por otra parte, si individuos o grupos de interés sienten que pueden beneficiarse con un determinado cambio, tendrán con éste pocas dificultades. Así pues, los cambios que no van acompañados por incentivos o, lo que es aún peor, no alteran viejos incentivos que contrarrestan la nueva situación, producirán necesariamente «barreras psicológicas» que pueden crear serios problemas a la implantación de innovaciones.

(237)

Me parece que el problema de los incentivos, aquí planteado, es auténtico, pero resulta difícil justificar la opinión de que es escaso el malestar relativo al cambio. Es difícil avanzar “más allá del estado de estabilidad” (SCHON, 1971) y nuestra capacidad para hacerlo depende probablemente de que creemos rutinas para el cambio, el desarrollo y la experimentación, que sean en sí bien conocidas y que, por tanto, confieran seguridad. Y esto es lo que ofrece una tradición investigadora.

El problema de las barreras está imbricado con el de la responsabilidad por la acción emprendida para mejorar la situación presente. DALIN comenta que «las reacciones negativas frente a innovaciones son tratadas como 'barreras' por el grupo que realiza la gestión» (236) pero no identifica a éste. Constituye parte de mi tesis que los *proyectos* de investigación y desarrollo del C. y de la enseñanza no deben tener la consideración de ser los artífices del cambio. Como su misión consiste en promocionar el cambio, han de preocuparse por trazar líneas de desarrollo inteligentes, pero provisionales, accesibles a aquellos cuya responsabilidad consiste en adoptar decisiones respecto a la práctica educativa. De acuerdo con esto, la barrera esencial sería la relativa a la comunicación.

La responsabilidad reside en las autoridades locales, las escuelas y los profesores. Entre el personal que carga con esta responsabilidad habrá quienes se inclinen hacia el mantenimiento del sistema y otros que se dediquen a mejorar la situación. El equilibrio de poder entre ellos dependerá, bien de criterios, bien del nombramiento o bien de la forma en que los individuos respondan a su gradual ponderación del poder que ostentan y de cómo puede ser utilizado una vez que dichas personas hayan sido nombradas. Aquellos que estén profesionalmente preocupados por tareas de investigación y desarrollo no pueden hacer sino colaborar con los que actúan en la práctica y desean mejorar las cosas y quizá hacer que esta mejora constituya una línea de acción más atractiva y practicable que el simple mantenimiento del sistema para aquellos profesores y administradores que no tienen un determinado compromiso con una línea de acción.

Si estas afirmaciones son correctas, las «barreras» constituyen obstáculos para la alianza de aquellos que poseyendo poder directo dentro del sistema, desean seguir líneas de acción en el sentido del perfeccionamiento y con aquellos otros que con el poder que les confiere la investigación y el desarrollo pueden ayudar a los primeros. Los unos serían, por así decir, el ejército, los otros, los que diseñan armamento. La cuestión estriba en la utilización del conocimiento a través del poder.

Y puesto que, como afirma DALIN, las «barreras» no pueden ser ya tratadas, sencillamente, como *efectos colaterales*, sino más bien como índices de los problemas básicos que pueden ser inherentes al proceso mismo», merece nuestra atención el proceso total de utilización y difusión de conocimiento, así como la puesta en práctica de la innovación.

SCHON (1971) distingue tres modelos de difusión de innovación. El modelo centro-periferia se fundamenta, según SCHON, en tres elementos básicos:

1. La innovación que ha de ser difundida existe, plenamente realizada en lo esencial, antes de su difusión.
2. Difusión es el movimiento de una innovación desde un centro hacia sus usuarios definitivos.
3. La difusión dirigida es un proceso, centralmente controlado, de diseminación, perfeccionamiento y suministro de recursos e incentivos.

SCHON se interesa por el proceso de diseminación en general no sólo en educación, y pone ejemplos procedentes de la agricultura, la medicina y la industria. En su opinión:

La efectividad de un sistema centro-periferia depende, en primer lugar, del nivel de recursos y energía existente en el centro, aparte del número de puntos en la periferia, de la longitud de los radios a través de los cuales tiene lugar la difusión y de la energía requerida para adoptar otras innovaciones.

(82)

SCHON señala también dos variantes del modelo centro-periferia: .

« *Johnny Appleseed* »: Aquí, el centro primario es una especie de bardo que recorre su territorio esparciendo un nuevo mensaje. Se incluyen dentro de esta categoría los trovadores, santos y artesanos de la Edad Media; VOLTAIRE y Thomas PAINE y bardos contemporáneos del activismo radical, como Saul ALINSKY.

El modelo «imán»: El imán atrae agentes de difusión, como han hecho de siempre las universidades. Con el florecimiento de las ciencias y la medicina en las universidades alemanas del siglo XIX por ejemplo acudían a Alemania estudiantes de todo el mundo y luego volvían a sus países respectivos para comunicar y practicar sus enseñanzas. Los Estados Unidos, Gran Bretaña y la Unión Soviética hacen el papel de «imanes», sobre todo en tecnología y economía, para los países en vías de desarrollo.

(83)

SCHON designa a este segundo modelo como «multiplicación de centros» y lo considera como un desarrollo del patrón centro-periferia, en el que existen tanto centros secundarios como primarios. «Los centros secundarios emprenden la difusión de innovaciones, los centros primarios apoyan y dirigen a los secundarios (...). Los límites del alcance y la efectividad del nuevo sistema dependen ahora de la capacidad de los centros primarios para generar apoyo y dirección con destino a los nuevos centros» (85). En un sistema como éste el centro primario se ocupa de dirigir las relaciones de los centros secundarios con sus clientes.

El modelo de proliferación de centros hace que el centro primario sea un preparador de preparadores. El mensaje principal incluye no sólo el contenido de la innovación que ha de ser difundida, sino un método preestablecido destinado a su difusión. El centro primario se especializa ahora en entrenamiento, despliegue, apoyo, control y dirección.

(8 5-86)

Como ya he dicho, SCHON no se halla interesado, en primer lugar, por la innovación en educación. Sus ejemplos de modelo de multiplicación de centros son el ejército romano, la expansión industrial, el movimiento comunista, el imperialismo y la compañía Coca-Cola. Pero el modelo se aproxima probablemente mucho a la innovación del C. en Inglaterra y Gales. Al estimular la creación de centros para profesores, por ejemplo, el *Schools Council* podría ser considerado como interesado por montar una cadena de centros secundarios en toda la nación. En este caso, sin embargo, a diferencia por ejemplo de la compañía Coca-Cola, los proyectos, como centros primarios, serían sistemas provisionales con una vida limitada. De acuerdo con ello, los centros de profesores fueron asociados desde el punto de vista administrativo, no con los centros primarios, sino con estructuras duraderas en el sistema receptor: las autoridades locales. Esto proporciona un poder mucho mayor a los centros secundarios. Y desde su punto de vista son los centros primarios (proyectos) los que proliferan y desaparecen.

Esto me parece un argumento sólido en favor del modelo de investigación que he propuesto en este libro. Los centros secundarios han de tener una tradición que no esté determinada por proyectos individuales

y transitorios, sino que sea capaz de responder a multitud de iniciativas primarias. Una tradición así ha de descansar o bien en el modelo de una asociación de consumidores que ayude a los clientes a elegir entre proyectos, considerados como productos, o bien en el modelo de un centro de investigación que ayude a los clientes a elaborar líneas de desarrollo que lleguen a convertirse en autónomas y orgánicas. La segunda alternativa es más difícil de realizar en la práctica, pero me parece que ofrece posibilidades mucho mayores. Hay que admitir, sin embargo, que al elegir un título como «Elección de un C. para el escolar que termina» en lugar de «Desarrollo de un C. para el escolar que termina», el *Schools Council* parece adoptar el concepto de una elección de productos.

SCHON intenta diagnosticar las fuentes de fallo en el modelo de proliferación de centros y éstas pueden estar claramente relacionadas con la posición en el *curriculum*.

La primera está representada por los *límites de infraestructura*.

Cuando la red de comunicaciones de dinero, hombres, información y materiales resulta inadecuada para las exigencias que se le imponen el sistema, o bien ha de reducirse o fracasar (...) la necesidad de una rápida respuesta central o bien de una respuesta más diferenciada ajustada a condiciones regionales ampliamente variables puede sobrecargar las infraestructuras disponibles.

(91)

Desde luego, pueden verse fuertemente presionados los proyectos para que satisfagan las exigencias de los centros locales, mientras que estos últimos se quejan de la cantidad de papeles que reciben del *Schools Council*. Pero la adopción de una tradición investigadora común convertiría a los centros locales en más independientes de los proyectos y contribuiría asimismo a una respuesta más sencilla, por ser más congruente, a las ofertas del *Schools Council* y a sus proyectos.

Esto es también cierto respecto a la segunda fuente de fallo según SCHON: *las restricciones a los recursos del centro*, frente a las crecientes demandas de dirección y gestión planteadas al centro primario. Muchas de estas exigencias están ejerciendo una presión, debido precisamente a que los centros secundarios confían en los primarios, en lugar de en una tradición pública de investigación para apoyar sus respuestas; y porque los centros primarios tienen que definirse a sí mismos con respecto a los centros secundarios sin una tradición en la que confiar.

La tercera de las fuentes de fracaso señaladas por SCHON: la falta de motivación del agente de difusión en el centro secundario, se halla también asociada con su falta de identificación con una tradición investigadora. Dicho agente se considera a sí mismo como un agente, más que como un colega crítico.

Por último, el problema de la diversidad regional y la rigidez de la doctrina central se halla en vías de solución, una vez que la doctrina central se considere como una hipótesis de investigación que ha de ser comprobada, adaptada y desarrollada en las situaciones particulares de la región y de la escuela individual.

Dada la crítica de los «movimientos» que he señalado en el capítulo anterior, resulta interesante que SCHON parezca ver grandes posibilidades en el movimiento, como un medio para la difusión de innovación.

SCHON caracteriza a un movimiento como algo que no tiene ni un centro definido con claridad, ni un mensaje estable, centralmente concebido. «El movimiento ha de ser considerado como una totalidad débilmente conectada, que cambia y evoluciona y en la que los centros van y vienen y los mensajes aparecen, crecen y decaen» (112). Se expresa en gran medida a través de redes informales y afirma que «tiende a la supervivencia, debido a su fluidez y a su aparente falta de estructura» (113).

Los ejemplos de movimientos puestos por SCHON son políticos o sociales: derechos civiles, «poder negro», paz, desarme y rebelión estudiantil. Y afirma que «la retirada del presidente Johnson estableció la efectividad del movimiento» (111).

Yo creo que este modo de concebir SCHON al «movimiento» tiene dos defectos que yo he señalado en tales «movimientos». Es, dentro de ciertos límites, un buen modelo para áreas de actividades políticas y sociales. Es poderoso. Y desde luego, la educación es una rama de la actividad política y social. Sin embargo, a lo largo de todo este libro he venido afirmando que un problema esencial en el perfeccionamiento de la educación es la brecha existente entre la línea de acción aceptada y la práctica. Los proyectos de línea de acción están con demasiada frecuencia faltos de contacto con la realidad. El problema estriba en que la capacidad de aprendizaje del movimiento es, en gran medida, instrumental. La dirección del movimiento se presume y su aprendizaje es un aprendizaje de tácticas. Dentro de su estructura no existe una base sistemática para el desarrollo con sentido crítico, bien del mensaje, bien de su aplicación práctica en las aulas escolares.

Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica. Esto es lo que apunta a la necesidad de una tradición investigadora que pueda atemperar la confianza de los movimientos.

SCHON se interesa más bien, en general, por el clima y la dinámica de la innovación. HAVELOCK, aunque considera la labor realizada en otras áreas, se interesa primordialmente por la educación y su *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge* (Planificación de la innovación mediante diseminación y utilización de conocimiento) es considerada como el VADEMECUM del «agente del cambio educativo». Es una obra voluminosa que se basa en una detallada revisión de los trabajos publicados, relativos a este campo y a partir de los cuales llega a elaborar ciertas conclusiones.

HAVELOCK agrupa los principales modelos utilizados por la mayoría de los autores interesados por la diseminación y la utilización, bajo tres epígrafes: 1) investigación, desarrollo y difusión; 2) interacción social y 3) solución de problemas.

El modelo de investigación, desarrollo y difusión ha sido el característico de la agricultura, diseminándose aquí las innovaciones a un amplio número de unidades-granja. Es designado en ocasiones como el «modelo agrícola» (incluso en la literatura relativa a C.) y, con frecuencia, es aceptado como un patrón de diseminación y de realización en medicina y en educación, en donde, como en agricultura, las ideas tienen que llegar a usuarios geográficamente dispersos.

El modelo de investigación, desarrollo y difusión propone una ordenada transferencia de conocimiento desde la investigación, al desarrollo, a la difusión y finalmente, a la adopción. HAVELOCK comenta:

Si bien las necesidades de los consumidores pueden estar implícitas en este enfoque, no entran en el cuadro como motivaciones primarias para la generación de nuevo conocimiento. La investigación no comienza como una serie de respuestas a problemas humanos específicos (...). En el desarrollo se utilizan teorías y datos básicos para generar ideas, que se convierten luego en prototipos que han de ser sometidos a prueba, rediseñados y vueltos a comprobar antes de que lleguen a representar algo auténticamente útil para el grueso de la humanidad.

(HAVELOCK 1973, 2-42)

Este patrón es el adoptado, con variaciones, en la primera ola de desarrollo del C., mediante el uso del modelo de objetivos, y dando importancia a la producción de materiales escolares y manuales para profesores. El principal punto de divergencia con un modelo de investigación consiste en la creencia de que lo que está siendo comprobado son productos que incluyen soluciones, y no las hipótesis o las ideas que se hallan tras dichos productos. La principal preocupación es la de sacar el producto «adecuado» y luego comercializarlo.

En el modelo de interacción social, el interés se desplaza a la difusión de ideas. No destaca el *marketing* de productos, sino el flujo de mensajes de persona a persona. Dentro de este modelo es importante la teoría de los dos tiempos, relativa al flujo de conocimiento, que afirma que las ideas son transmitidas al público en general mediante líderes de la opinión. Existe una base empírica más sólida para el proceso de difusión que en el modelo de investigación, desarrollo y diseminación, ya que está fundamentada en estudios relativos a cómo han tenido efectivamente lugar innovaciones. También aquí tropezamos con la presunción de que el mensaje es portador de convicción, en vez de dar lugar a una reacción crítica y una modificación.

Tanto el modelo de investigación, desarrollo y difusión, como el de interacción social pertenecen a los modelos denominados «centro-periferia», al menos tal como se les concibe habitualmente. Un centro es considerado como poseedor de un producto o un mensaje que ha de ser difundido a través del sistema. Se han criticado mucho los patrones de innovación centro-periferia, basándose en que suponen un grado de centralización de ideas que no resulta aceptable y en que no toman en consideración variaciones y necesidades locales.

El modelo de solución de problemas satisface algo tales críticas, ya que parte de los problemas y necesidades planteados por el cliente (la escuela o el profesor) o diagnosticados por un «agente del cambio» mediante un estudio directo de la situación del cliente. Se insiste sobre la estrecha colaboración entre el cliente y el «agente del cambio». Como dice HAVELOCK: «los que resuelven problemas pueden ser también especialistas procedentes del exterior, pero tendrán que actuar de manera bidireccional, recíproca y cooperativa si han de ser efectivos» (241).

A pesar de este desplazamiento hacia un enfoque centrado en el cliente, sigue habiendo una insistencia relativa a las soluciones. Un enfoque más orientado hacia la investigación aceptaría que las soluciones van evolucionando gradualmente por el continuo estudio evaluativo de una determinada línea de desarrollo. Esto supone que las escuelas han de tener sus propios sistemas de aprendizaje. La barrera a la aceptación de esto parece consistir en una subestimación de la capacidad de los profesores para aprender procedimientos de investigación y desarrollo, dentro del contexto de una innovación y para transferir dicho aprendizaje a nuevos problemas. Se insiste continuamente acerca de la utilización de expertos por parte de las escuelas más para resolver problemas específicos que para generar pericia propia en la resolución de problemas.

En Gran Bretaña no es tan acusada la tendencia como en Estados Unidos consistente en construir teoría y modelos para la utilización y la diseminación de conocimiento, pero la importancia dada a patrones de desarrollo del C. ha reflejado una experiencia paralela. Al principio se insistía más sobre la producción de nuevos materiales y nuevos cursos. Las ideas evolucionaron luego en el sentido de reaccionar a las deficiencias diagnosticadas en el curso de la experiencia práctica.

En 1968, el *Schools Council* definió los papeles de investigación y desarrollo en los siguientes términos:

El *Council* tan sólo financia investigación educativa cuando puede prever una compensación en forma de ayuda a los profesores para crear un C. destinado a los alumnos de los cuales se ocupan (...). La investigación, por tanto, surge de modo natural con el «desarrollo», el cual puede definirse como el que proporciona los resultados de la investigación en una forma que sea de utilidad práctica para los profesores.

(NISBET, 1973, 73)

Es esta actitud la que subyace en la división entre el programa de investigación y el programa de desarrollo en el *Council*, y a pesar de la referencia a los profesores que «crean un C. destinado a los alumnos de los que se ocupan», la noción de «proporcionar los resultados de la investigación en una forma que sea de utilidad práctica para los profesores», parece aludir a los *curricula*, como productos. Diseñar un C. es más una cuestión de elección que un desarrollo basado en las escuelas.

Al igual que otras instituciones, sin embargo, el *Council* se ha dado cuenta de la problemática de este patrón de desarrollo del C. Con frecuencia, los *curricula* no «encajan» en las escuelas.

Surgieron dos clases de respuesta. Una de ellas se refería al papel del profesor. La otra, a la necesidad de diseminación y perfeccionamiento.

El *Council* ha deseado siempre que la obra que ha patrocinado se halle íntimamente conectada con la realidad de las escuelas. Esto se expresó inicialmente mediante el empleo de profesores comisionados en los proyectos de C. Pero no creo que esto funcione tal como se pretende. En primer lugar, los profesores que trabajan en proyectos conceden demasiada importancia a *su propia* experiencia pasada, que no es tan generalizable como ellos frecuentemente creen. En segundo lugar, los profesores cambian, por lo común, de forma radical y rápida al fijar una cita con un proyecto: ¡se convierten en agentes del desarrollo del C.!

Surgió, pues, un deseo de implicar a los profesores en ejercicio a desarrollar el C. sin secundarles en proyectos. El primer ejemplo de la tentativa de aplicar este patrón con entusiasmo fue el proyecto de desarrollo del C. en la región Noroeste (*North-West Regional Curriculum Development Project*). Realizó una meritoria labor, pero yo creo que tuvo serios defectos.

En primer lugar, impuso a los grupos de maestros el modelo de objetivos. El resultado fue suprimir a aquellos que no pudieran aceptar el modelo y disminuir así el valor del proyecto ante el grupo de profesores que representaban.

En segundo lugar insistía sobre la producción de materiales por parte de los profesores, más que ofreciendo facilidades a los grupos de maestros mediante equipos de producción. Pero la producción de materiales es probablemente el aspecto menos gratificador del desarrollo del C., en cuanto a perfeccionamiento profesional individual. La participación en investigaciones y el estudio de la propia aula son la parte educativa del proceso y los profesores que producen materiales tienen menos tiempo para ello.

Por último, los profesores han sido empujados a asumir un papel más directivo del que ellos mismos o el director deseaban.

El director del mencionado proyecto Noroeste considera que este proceso contribuye al progreso profesional de los profesores tanto, si no más, como al desarrollo de materiales o al del propio C. Pero los materiales, como producto inmediatamente tangible, pueden asumir mayor importancia en las mentes de las autoridades financiadoras y de los profesores, algunos de los cuales consideran que el proyecto posee un papel más directivo.

(*Schools Council*, 1973a, 19)

En efecto, el proyecto de la región Noroeste intentó hallar un patrón de autoeducación profesional mediante la participación en el desarrollo del C., al igual que el *Humanities Project* intentó el autodesarrollo profesional mediante la participación en la investigación de métodos de enseñanza. A ambos les resultó difícil mantener el patrón centrado en el profesor y el centrado en la investigación, frente a su contexto social, que otorgaba más valor a los productos materiales y recomendaba soluciones.

El establecimiento de centros para profesores, por iniciativa del *Schools Council*, representó tanto un paso para proporcionar a los profesores una base de desarrollo local como un movimiento hacia la proliferación de centros destinados a la extensión de proyectos a nivel nacional. El nuevo interés del *Council* por la diseminación lo muestra el informe correspondiente a su propia labor (*Schools Council*, 1974). En él se recomienda el refuerzo de los servicios de información, la preparación de materiales de perfeccionamiento y la organización de programas de perfeccionamiento y de ayuda post-escolar.

Yo creo que esta actitud del *Council* es en general inteligente, práctica y creativa, dado el supuesto de que los proyectos se refieren a productos y recomendaciones, y es evidente que, al menos durante cierto tiempo, este supuesto estará en su mayor parte justificado. De aquí el requerimiento de que los proyectos se vendan a sí mismos de forma positiva.

Sin embargo, pienso que el perfeccionamiento a largo plazo de la educación mediante el empleo de investigación y desarrollo depende de la creación de diferentes expectativas dentro del sistema y del diseño de nuevos estilos de proyecto que estén en armonía con aquellas expectativas.

Y las diferentes expectativas surgirán sólo cuando las escuelas lleguen a considerarse a sí mismas como instituciones de investigación y desarrollo y no como meros clientes de las agencias de investigación y desarrollo. Sobre el trasfondo de este supuesto, un proyecto se considerará a sí mismo como animado por el propósito de ayudar a las escuelas a emprender investigación y desarrollo en un área problemática y de informar acerca de esta labor de un modo que contribuya a fomentar un trabajo similar en otras escuelas. Entonces la "difusión se refiere a la transferencia de experiencia desde un reducido número de escuelas a un número mayor de las mismas" (RUDDUCK, 1975). Y la experiencia es la relativa a un procedimiento de investigación, que puede ayudar a desarrollar mejores estilos de enseñanza.

SKILBECK (1971, 27) declara que «no debe aceptarse con demasiada facilidad que el pleno compromiso personal de un profesor inteligente y perspicaz con respecto a los procesos que tienen lugar en el aula, dé lugar a un desarrollo del C. que sea inferior a aquellos cambios que resulten de la planificación y del cálculo previos». Estoy por completo de acuerdo con esta afirmación y, por supuesto, me aventuraría a ir más lejos al dudar de la eficacia de un cambio preplanificado, como contrapuesto al cambio que se desarrolle del proceso. Y SKILBECK añade: «Estos dos tipos de enfoque pueden toscamente polarizarse en el intuitivo y el racional».

Nosotros no hemos de optar por ninguno de estos polos, sino por la investigación como el medio hacia una «intuición disciplinada» que fusione la creatividad y la capacidad de autocrítica.

La investigación relativa al C. y a la enseñanza misma, que supone el detenido estudio de escuelas y aulas, es la base de un desarrollo razonable, el crecimiento de una tradición de investigación en las escuelas es su fundamento. Para avanzar hacia esta meta es necesario que colaboren profesionales de la investigación y maestros. La comunicación es menos efectiva que la comunidad para la utilización del conocimiento.