INNOVACION EDUCATIVA: EL CURRICULUM DE ETICA EN EE.MM.

Tesis Doctoral

Autor: Antonio Bolívar Botía

Director: Dr. Juan Manuel Escudero

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada

GRANADA, 1990

UNIVERSIDAD DE GRANADA

ACTA DEL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Curso de 19 89 a 19 90 Folio ..... Número 16

Reunido en el día de la fecha el Tribunal nombrado para el Grado de Doctor de D. ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, el aspirante leyó un discurso sobre el siguiente tema, que libremente había elegido: "INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CORRICOLUM DE ÉTICA EN EE.MM."

Terminada la lectura y contestadas las objecciones formuladas por los Jueces del Tribunal, éste le calificó de APTO CUM LAUDE POR UNANIMIDAD.

Granada 19 de JUNIO de 1990

EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL,

EL VOCAL, María José Cantero

EL VOCAL,

EL VOCAL,

FIRMA DEL GRADUANDO,

INVESTIDURA .. En el día de la fecha se ha conferido a D. ..... el Grado de Doctor en la Facultad de ..... conforme a lo prevenido en las disposiciones vigentes.

Granada ..... de ..... de 19 .....

EL DECANO,

CERTIFICO: Que el Acta que antecede concuerda con la del expediente del interesado remitida a la Secretaría de la Universidad.

Granada ..... de ..... de 19 .....

El Catedrático Secretario,

V.º B.º
EL DECANO,

PREFACIO

Quizá por ser este trabajo una tesis doctoral se ha prolongado más tiempo del debido, habiéndome -mientras tanto- a otras tareas más gratas o inmediatas, y discurriendo anteriormente para este fin por otros caminos sin culminar, hasta que finalmente se decidió andar esta cuestión. - Pero la preocupación por el tema objeto de esta investigación es vieja: comienza con el encargo incidental de preparar un material curricular para - el entonces nuevo currículo de la materia(Bolívar y Villegas,1980), se prolonga con el desarrollo del currículo -como profesor de Filosofía y Etica en el Bachillerato- durante estos diez años con algunas intervenciones y - publicaciones marginales sobre el tema, llegando al compromiso actual y desarrollo práctico de plantear críticamente -dentro de lo que pueda ser viable, i.e. aceptable por el Poder- una alternativa("Proyecto Cives") de Educación ético-cívica en la Educación Secundaria Obligatoria en el contexto de la Reforma. Ello sirve para indicar que esta investigación, enfocada necesariamente con determinadas orientaciones teóricas académicas, lejos de responder a unos intereses y estrategias instrumentales(medio para un fin), surge en un contexto comprometido y enraizado con la práctica docente por parte del autor, por lo que las conclusiones y proceso analítico han tenido y tienen una directa incidencia práctica.

El enfoque teórico decisivo para la investigación, sobre este campo reduplicativamente práctico, fue transmitido y orientado(ya en 1983, por lo que da un cierto "rubor" confesarlo) por el profesor Escudero, en la línea de preocupación(Innovación educativa) en que estaba interesado, y que, posteriormente ha proseguido. Por ello el enfoque, diseño e investigación misma se inscribe en las líneas analítico-conceptuales que, en el contexto español, él ha abierto. No obstante, como es obvio, los errores o desarro-- "torpes",que puedan aparecer,son responsabilidad mía; las líneas más pro-- ductivas(o mejor "imaginativas"),sugeridas por él. Se trata de analizar, -

por tanto, un currículo específico, implantado recientemente en las Enseñanzas Medias españolas, desde el marco actual de la teoría de la innovación.

Pero, puesto que no es lugar para discursear, intentando justificar, sobre lo que está -más o menos toscamente, y ahora es ocioso mejorarlo- descrito a continuación, sí lo es de hacer justicia y agradecer a aquellos de los que he recibido aliento, orientación o apoyo, mas allá de lo que estrictamente aquí aparezca. A Jose Luís Rodríguez Diéguez debo la posibilidas misma de estar interesado en la investigación educativa. En un contexto de discurso pedagógico inane, dominante en la década del setenta, él nos supo transmitir y contagiar a un amplio grupo que cabía abrirlo a otros campos disciplinares y -sobre todo- darle la seriedad y rigor(y éste comienza con el lenguaje) que nuestra situación permitía. De su amistad y trabajo conjunto quedaron fechadas públicamente una muestra(Rodríguez Dieguez, Escudero y Bolívar,1978);y -reconociendo lo que es debido- el primer camino, al que aludía, de trabajo doctoral, que las circunstancias -que en la última instancia son las que deciden- impidieron proseguir, se inició con él. Juan Manuel Escudero, director de este trabajo, ha sabido, al tiempo, orientarlo y apoyarlo con el material necesario, por otro dejar la necesaria libertad -siempre idiosincrática- para su desarrollo concreto. A lo largo del trabajo, no tengo que manifestarlo aún, se muestra abusivamente en qué medida está influido por las vías ya exploradas por él. De su lectura y diálogo he aprendido más de lo que soy capaz de calibrar y discernir.

Y puesto que, como le gustaba repetir al Aristóteles ético, hoy recuperado por el discurso pedagógico, las mejores acciones son debidas al impulso de los amigos, otros muchos que aquí no voy a citar --podría parecer ostentoso- han contribuido a pensar e interesarme por leer lo que puede saber. Pero, cifrándose en este trabajo, Andrés González Carmona, profesor titular de Estadística e Investigación Operativa en esta Universidad, compañero y amigo, hizo que me interesara y pudiera realizar materialmente los análisis estadístico que aparecen.

INDICE DEL CONTENIDO

INDICE

PRIMERA PARTE :

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACION: INNOVACION EDUCATIVA

Introducción general 2

1. CURRICULUM E INNOVACION EDUCATIVA

1. INNOVACION CURRICULAR 5

2. DIMENSIONES DE LA INNOVACION 11

2. PROCESOS DE DESARROLLO 18

0. Introducción

1. INICIACION 20

1.1 Diseño-Planificación
1.2 Difusión-Diseminación
1.3 Adopción

2. IMPLEMENTACION(DESARROLLO) 26

2.1 Perspectiva histórica del estudio de la implementación
2.2 Conceptualización de la implementación 27
2.3 Factores que afectan a la implementación 30
2.4 Factores asociados a la eficacia y exito de la innovacion 34

3. INSTITUCIONALIZACION 36

3.1 Evaluación de las innovaciones
3.2 Estrategias para generar e institucionalizar cambios 39

3. PERSPECTIVAS TEORICAS DE ANALISIS 43

1. INTRODUCCION

2. PERSPECTIVA TECNICO-INSTRUMENTAL 53

3. PERSPECTIVA INTERPRETATIVO-CULTURAL 61

4. PERSPECTIVA CRITICA(SOCIO-POLITICA) 73

4. EL PROFESOR Y LOS PROCESOS DE CAMBIO 81

1. PAPEL DEL PROFESOR DESDE CADA PERSPECTIVA

1.1 Introducción 81

1.2 Papel instrumental-mecanicista 87

1.3 Papel de agente de desarrollo curricular .....

1.3.1 El profesor como reconstructor de la innovación 93

1.3.2 Papel diseñador como profesional autónomo 99

2. NUESTRA PERSPECTIVA DE ANALISIS 104

5. NUESTRO CONTEXTO ESPAÑOL DE INNOVACION 110

SEGUNDA PARTE

PLATAFORMAS DE LEGITIMACION DE UN CURRICULUM DE ETICA

0. Introducción: La Etica como campo curricular 121

1. MATRIZ EPISTEMOLOGICO-DISCIPLINAR: LA FILOSOFIA MORAL

1. Planteamiento 126

2. Campo disciplinar : Filosofía moral o Teoría ética 129

2. LA PSICOLOGIA MORAL COMO BASE LEGITIMADORA PARA UN CURRICULO DE ETICA Y MORAL 136

1. Introducción: Planteamiento

2. ENFOQUES NO COGNITIVOS DEL DESARROLLO MORAL 141

1. Psicoanálisis(Freud):..... 141

2. Conductismo 145

3. Teoría del aprendizaje social 147

3. ENFOQUES COGNITIVOS DEL DESARROLLO MORAL 151

1. Teoría cognitivo-evolutiva de Piaget 152

2. Teoría y niveles del desarrollo moral según Kohlberg 159

3. Desarrollo de convención social y moralidad según Turiel 165

4. DESARROLLO MORAL Y EDUCACION MORAL 170

3. ENFOQUES DIDACTICOS EN ETICA-MORAL 175

1. Introducción

2. ENFOQUE TRADICIONAL-CONVENCIONAL 182

3. ENFOQUES Y MODELOS ACTUALES DE EDUCACION MORAL Y ETICA 185

3.3.1 Clarificación de valores 187

3.3.2 Educación moral evolutiva 191

4. HISTORIA DEL CURRICULUM Y ANALISIS COMPARATIVO 198

1. HISTORIA CURRICULAR DE LA ETICA EN LAS EE.MM. EN ESPAÑA 199

1. La enseñanza de la Etica en el Bachillerato hasta 1939 202

2. La moral asimilada a la Religión en el período franquista . . 209

2. ANALISIS COMPARATIVO CON OTROS PAISES EUROPEOS 216

1. La clase de Etica en la República Federal Alemana 219

2. La enseñanza de la "moral" en Bélgica 226

3. Educación cívica en Francia 228

4. Religión y "clase alternativa" en Italia 231

TERCERA PARTE:

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

---

0. INTRODUCCION 235

1. Razón de ser: Investigación curricular en el marco de la innovación educativa

2. Carácter de la investigación: Exploratorio-descriptivo 238

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION 243

2. CONTEXTO-OBJETO DE LA INVESTIGACION:
EL CURRICULO DE ETICA EN EE.MM. 250

2.1 Razones de implantación de la innovación: Materia alternativa a la Religión.

2.2 Procesos de desarrollo: 256

2.2.1 Programa de 1979-80. Análisis de la encuesta de la Inspección

2.2.2 El nuevo programa(actualmente vigente) 260

1. Diseño-planificación:
1. Generación de la reforma curricular
2. Elementos curriculares

2. Estrategias de Diseminación 267

3. Uso de la Innovación 272

3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION 277

1. Combinación de diferentes técnicas: Cuestionario(Cuantitativo) y Entrevista(Cualitativo).

2. Selección de la muestra: Sujetos de estudio y contextos investigados 282

2.1 Cuantitativo(Cuestionario):

2.1.1 Profesores(N:105): Estratos de la muestra 283

2.1.2 Alumnos(N:490): Estratos de la muestra 293

2.2 Cualitativo(Entrevista): Profesores(N:10) 295

3. Técnicas de recopilacion de información 297

3.1 EL CUESTIONARIO

3.1.1 El cuestionario como instrumento de obtención de información

3.1.2 Diseño, proceso de construcción y distribución del cuestionario al profesorado 299

3.1.3 Dimensiones, categorías e ítems del cuestionario a profesores 304

3.1.4 Cuestionario a alumnos: Diseño, distribución y dimensiones categoriales ..... .311

3.2 LA ENTREVISTA 314

3.2.1 Introducción: marco y objetivos

3.2.2 La entrevista como técnica de recogida de datos cualitativos

3.2.3 Diseño de la guía-formato 317

3.2.4 Dimensiones 319

CUARTA PARTE

ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION 321

0. Introducción: lógica de descubrimiento 322

I/ CUESTIONARIO:

1. Análisis descriptivo de las frecuencias y porcentajes categoriales:

1.1 Profesores 326

1.2 Alumnos 348

2. Relación entre actitud inicial y conceptualización e implementación del currículo 358

2.1 Marco conceptual de la actitud(según niveles de uso) del profesorado ante la innovación curricular .

2.2 Relacción entre actitud inicial y valoración e implementación del currículo ..... .363

3. Análisis "cluster"..... 374

4. Análisis de Correlación Canónica 377

5. Análisis Discriminante 384

II/ ENTREVISTA(ESTUDIO DE CASOS): ANALISIS Y RESULTADOS 403

1. Revisión de la literatura

2. Metodología de análisis ..... .407

3. RESULTADOS ..... .412

3.1 Grupo primero(Profesores de BUP, N:5)

A. Concepción/Valoración del currículo en cada caso 412

B. Uso/Implementación de la innovación ..... .424

1. Contenido del conocimiento práctico

2. Implementación del currículo 427
3. Orientaciones/Estructura del conocimiento 432
4. Reacción en los alumnos 438

3.2 Grupo segundo(Profesores de FP, N:5): 440

A. Concepción/valoración del currículo en cada caso
B. Uso/Implementación de la innovación 452
1. Contenido del conocimiento práctico
2. Implementación del currículo.... 454
3. Orientaciones y estructura del conocimiento 457
4. Reacción en los alumnos 46

4. Conclusiones parciales de la entrevista 463

QUINTA PARTE

CONCLUSIONES GENERALES, SUGERENCIAS E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACION 467

1. CONCLUSIONES GENERALES 468

2. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES 476

1. Investigación didáctica
2. Materia curricular

3. IMPLICACIONES Y ACCIONES 482

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 487

ANEXOS 516

1. Orden de 28.VII.1979 que regula la Enseñanza de Etica(curso 1979/80) 517

2. Anexo a la Orden de 16.VII.1980 que regula la Enseñanza de la Etica a partir del curso 1980/81 520

3. Cuestionario al profesorado de Etica 523

4. Cuestionario a los alumnos de Etica 540

5. Guía de la Entrevista 548

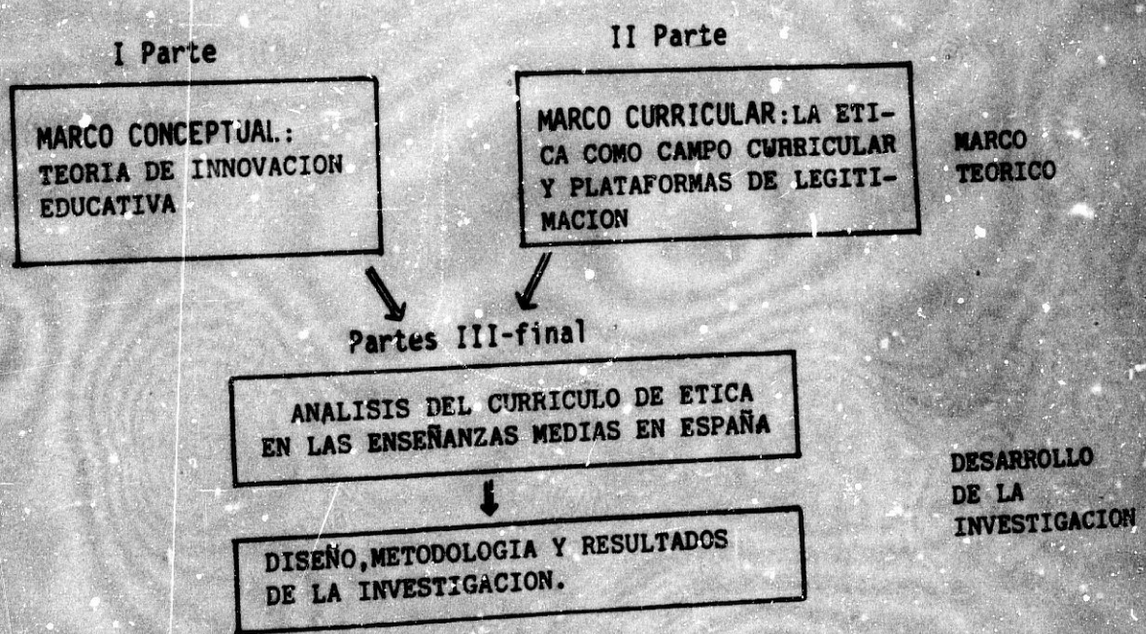
PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACION: INNOVACION EDUCATIVA

INTRODUCCION GENERAL

Toda esta Primera parte pretende, además de ser una revisión general de la cuestión, formar el entramado conceptual para apoyar el tipo de investigación que se pretende: análisis de una innovación curricular -- desde la teoría de la innovación educativa. Dado que la propia "lógica de exposición"(con las necesarias divisiones y subdivisiones en los respectivos capítulos) obliga a separar temas y cuestiones que están internamente relacionadas, voy -en esta introducción- a explicar el orden y secuencia - adoptado en esta parte, y el sentido del diseño y modo de presentación del trabajo.

En primer lugar, tal como está estructurada la presente investigación(1), el análisis exploratorio-descriptivo -utilizando técnicas -- cuantitativas y cualitativas- de un currículo de Enseñanzas Medias(Partes III-final), se apoya conceptualmente para su diseño en dos pilares, que -- constituyen las dos primeras partes de este trabajo:



La necesidad de un marco teórico -creemos- viene dada porque - no es posible una lectura ingénua o "naive" de unos determinados fenómenos

---

1. Vid. infra el esquema y secuencia general del diseño en pág. 281.

curriculares, como si los propios hechos generasen la lectura interpretativa realizada de ellos; es espistemológica y cognoscitivamente más productivo explicitar y asumir conscientemente unos presupuestos teóricos -a nivel de cómo se presenta actualmente el estado de la cuestión- para la focalización de intereses, lectura realizada y conclusiones obtenidas.

Se parte, así, de que, puesto que se trata del análisis de una pretendida "innovación curricular", dos pilares teórico-conceptuales son necesarios:

a) Lo que aporta --como marco conceptual-analítico- la teoría de la innovación educativa, que cuenta -como veremos- con un amplio desarrollo conceptual, tanto para el propio diseño de la investigación, como para un análisis crítico -contrafactual- del proceso de desarrollo seguido en el caso español;

b) Un marco curricular en el que inscribir el curriculum objeto de análisis. Este marco pretende mostrar las posibilidades y desarrollos de este campo curricular(a nivel de metodologías pedagógicas, aportaciones psicológicas, apoyo disciplinar en la Filosofía moral, y análisis descriptivo de la situación y soluciones adoptadas en los paises europeos o en la propia tradición curricular española en este campo).

De este modo se configura un cuadro desde el que juzgar/valorar, con los diversos factores intervinientes, el currículo que se pretende analizar. Ambos apoyos analítico-conceptuales condicionan -en parte- el análisis, que en el desarrollo de la investigación se va a realizar, el diseño de ésta y la lectura de los resultados.

En segundo lugar, cifrándome en esta Primera parte("Marco conceptual de la investigación: innovación educativa"), he pretendido -como señalaba- , aparte de una revisión del campo, aportar los elementos cuyo conocimiento va a operar apoyando la investigación que se pretende. La "lógica de exposición" obedece a los siguientes motivos/razones:

Me ha parecido necesario comenzar definiendo conceptualmente la relación entre innovación y curriculum, inscribiendo la innovación en la dimensión procesual del curriculum; después(siguiendo la lógica de Fullan, 1985,b), definida la naturaleza de la innovación, exponer los procesos de desarrollo de una innovación, que aporta elementos para analizar el modo de introducir esta innovación en este caso en España. Todo ello --en el estado actual de cómo se plantea la cuestión está sobredeterminado por las perspectivas curriculares dominantes en el campo, que -quizá- se podría haber optado por partir inicialmente de ellas, en la medida que condicionan lo que se entiende por curriculum, innovación y los propios procesos de desarrollo.

Dado que nuestra investigación se centra en la reconstrucción y uso que los profesores han hecho del curriculum(además de la vivencia de los alumnos), aparte de la propia relevancia que el tema tiene(o ha tenido) en la innovación curricular, he dedicado un capítulo al papel del profesor en los procesos de cambio; e inscribir en él nuestra perspectiva de análisis. Finalmente, para no quedarme sólo a nivel de contexto teórico, normalmente anglosajón, he juzgado necesario dedicar un breve capítulo para señalar las líneas principales de política curricular dominantes en el modelo español de introducción y desarrollo de las innovaciones, en cuyo contexto, con unos caracteres peculiares, que se describen después, se trata de inscribir la nuestra.

1. CURRICULUM E INNOVACION EDUCATIVA

1.1 INNOVACION CURRICULAR

Esta investigación pretende analizar un currículo específico desde la perspectiva de la innovación educativa. Por ello me propongo enmarcar, de un modo necesariamente sumario, la innovación educativa en el contexto, y como parte, de la investigación curricular. Dado que este último término se ha convertido últimamente en un "término paraguas"(Jekins,1985:1257(1)), que ampara los más diversos estudios e investigaciones, resulta necesario enmarcar y situar conceptualmente la nuestra.

El término "currículum", tal como ha sido utilizado en las últimas décadas en la teoría educativa -como marco conceptual para entender y determinar la educación, y como ámbito o fenómeno de la realidad educativa- es múltiple y variado, en muchos casos difuso o ambiguo, polisémico(Rodríguez Diéguez,1985:7-21); y ello porque -por una parte- como campo de estudio es un concepto sesgado valorativamente(Kliebard,1989:2), no existiendo un consenso social e implicando opciones diferentes de lo que deba ser; por otra, abarca un amplio ámbito de la realidad educativa, lo que implica situar su análisis en diferentes niveles.

Ha sido común(Zais,1976) distinguir, en un primer nivel, entre currículum como plan de estudios(tanto en su dimensión sustantiva como programas, cuestionarios o conjunto de materias; como sintácticamente en sus procesos y procedimientos de desarrollo práctico); y como campo de estudio (configurado hoy por un conjunto de perspectivas y dimensiones). Asimismo Beauchamp(1971) distingue tres significados en el concepto de currículum:

---

1. Contra la práctica habitual anglosajona, y española, de citas bibliográficas por medio de la referencia a las obras en general(reseñada por el autor y año signado en la bibliografía final), que dá lugar a la probable imposibilidad para el lector de localizar/contrastar la referencia en el libro citado, citaré siempre que haga referencia a aspectos específicos de la obra/artículo referenciando además la pag./s correspondientes, aún cuando no se cite textualmente.

como documento didáctico se refiere a los materiales curriculares que lo -- configuran en su dimensión existencial(estructura sustantiva), como sistema organizativo referido a todos los procesos necesarios para su construcción y desarrollo(estructura sintáctica), y como campo de estudio. Así en su primera dimensión, como entidad sustantiva, el diseño curricular("Curriculum - Design") se refiere al producto o resultado de la ordenación de los diversos componentes o elementos del currículum. Por su parte, la construcción del - currículum("Curriculum Development") se focaliza en los procesos(dimensión sintáctica por los que se determina la naturaleza y organización de los componentes(Zais,1976:45). En este último sentido, el proceso de desarrollo curricular implica una selección cultural, condicionada social, política-administrativa e interpersonalmente. En la práctica ambos aspectos(sustantivo y sintáctico) se superponen .

Connelly y Lantz(1985) proponen que la diversidad del uso "currículum" puede ser englobado en dos dimensiones: a)Medios-fines: frecuentemente el currículum se define en términos de los resultados esperados, ya sea en forma conductual, expresiva o sustantiva(hechos, conceptos y principios). Normalmente van asociados a los medios a emplear para conseguir estos fines, y todos ellos implican una planificación y evaluación. b) Existencial-personal: En su aspecto existencial nos referimos a los libros de texto y materiales instruccionales referentes a los contenidos, centrándose en lograr - situaciones de aprendizaje que sean significativas para los alumnos. Con todo Connelly apuesta(Connelly-Lantz,1985:1162) por un uso e investigación -- del currículo en ver cómo es usado en la práctica, sugerencia que recogemos en nuestra investigación.

Recogiendo y estructurando estos significados, pero yendo más -- allá de concepciones muy dependientes de un proceso racional de planificación, el profesor Escudero(1987 b) distingue: "a) El currículum como campo de estudio, de conocimiento y de acción educativa, se presenta hoy como multidimensional y paradigmático; b) El currículum como fenómeno, como ámbito de la realidad educativa, aparece constituido por una serie de fenómenos -- sustantivos, y un conjunto de fenómenos procesuales".

De forma parecida Walker(1981:282), ya en 1973, señalaba que "los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, criticado, atacado, defendido y evaluado; así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor,etc.". Así, como fenómeno o ámbito de la realidad se diferencia, acertadamente, una doble dimensión: sustantiva y procesual. La primera viene configurada, entonces, tanto por los componentes que lo constituyen(metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) como por las conformaciones, construcciones y significados -planificados o no- que adquiere en su dinámica de desarrollo.

Por su parte, como fenómeno en una perspectiva procesual, nos referimos a los diversos procesos de desarrollo que ocurren en relación con el currículum en su dimensión sustantiva, tales como planificación, diseminación, adopción, desarrollo o implementación y evaluación. Y es en esta perspectiva donde incluimos justamente la perspectiva de análisis de la innovación educativa. Por ello, defendemos, la investigación sobre innovación educativa como parte de la investigación curricular. Como señala Escudero (1986a:185):"La innovación puede ser identificada como una subparcela curricular, definida con cierta especificidad en razón de sus contenidos, cuestiones y propósitos particulares". En cualquier caso, procesos curriculares y fenómenos sustantivos se interrelacionan y superponen, pero es necesario distinguirlos a efectos analíticos.

Por su parte, como campo de estudio, si bien la realidad práctica -configurada por hechos sustantivos y procesuales- es previa a cualquier discurso teórico de segundo orden, la "teoría del currículum" se ha constituido, desde mediados de siglo, como disciplina en un conjunto de conceptos, teorías explicativas y discurso legitimador de la enseñanza y prácticas curriculares; al tiempo que en estructura e instrumento de racionalización de la propia práctica, dándose una coimplicación dialéctica entre ambos niveles. Por ello todo fenómeno curricular conlleva implícita una concepción curricular, formulable explícitamente a diferentes niveles teóricos; y, a su vez, toda metateoría curricular implica un determinado esquema racionalizador y configurador de la práctica curricular.

Desde estas coordenadas previas que estoy diseñando, se puede ver cómo las teorías de innovación educativa y -consecuentemente- las intervenciones prácticas de innovación, han ido paralelas a las concepciones curriculares dominantes en cada momento; y -en último extremo- ambos aspectos -- son congruentes, más ampliamente, con unas determinandas teorías sociales - del cambio(Kemmis, 1988). Así cada metateoría curricular conlleva una teo-- ría del cambio educativo y una dinámica de innovación diferente. Una teoría de la innovación educativa forma parte, y encuentra su sentido, dentro de - una teoría del currículum.

El currículum como conjunto de experiencias, planificadas o no, que el medio escolar ofrece como posibilidad de aprendizaje(2), implica una selección cultural, condicionada a diferentes niveles(social, político-administrativa e interpersonalmente), al tiempo que lo contextualizan, generando distintas conformaciones y reconstrucciones del currículo en cuestión. - Es por esta realidad multidimensional de lo curricular por lo que el análisis del currículum no puede ser reducido a sólo los contenidos culturales organizados escolarmente, ni tampoco a su dimensión estática, frecuentemente unida a la primera forma de análisis, al tomar éste en una dimensión puramente objetual o reificadora. Como se ha puesto de manifiesto en los últimos años es preciso analizar, más prioritariamente, la dimensión dinámica o procesual en los mecanismos y acciones que lo transforman y reconstruyen a lo largo de su desarrollo práctico.

Así, sustantivamente, se establece una peculiar dinámica entre el currículo formal y las configuraciones que adquiere en su desarrollo. Por - otra parte, siguiendo la distinción anterior(Escudero(1987 b), cuando nos - referimos a los procesos o "acciones"(tales como planificación o diseño, difusión, adopción, implementación y evaluación), que lo ejecutan, moldeándolo, entramos en la esfera propia del desarrollo de una innovación curricu-- lar. Las distintas dimensiones del currículum son dimensiones de la innovación educativa(Leithwood,1981; Fullan,1985 b).

---

2. EISNER(1979:39) lo define como "una serie de acontecimientos planificados con la pretensión de que tengan consecuencias educativas". Por su parte REID (1978:14) y SCHWAB(1983:240) subrayan que currículum es lo que se transmite y se hace en la práctica, que requiere una deliberación y ejercicio de la racionalidad práctica.

Por medio de una amplia tradición de legitimación del curriculum, - cuya historia conocemos, se ha ido constituyendo éste como un campo de estudio sobre un ámbito(los fenómenos curriculares) de la realidad educativa. A su vez, en otra línea, desarrollada a partir de los años setenta(movimiento reconceptualizador) se ha puesto en conexión este campo con los componentes culturales, ideológicos y sociales de los que el curriculum se constituye -- en una expresión determinada historico-políticamente. Ambas tradiciones forman hoy un cuerpo sustantivo de una disciplina plenamente constituida("Teoría del curriculum").

Independientemente se ha dado todo el estudio de los procesos de introducir y desarrollar reformas e innovaciones en los contextos educativos, disponiendo hoy también de una teoría sustantiva del cambio curricular planificado. Lo que quiero indicar es que hoy estamos en situación de integrar ambas líneas teóricas y de investigación(currículum e innovación educativa) y afirmar que la teoría del currículum tiene como objeto no sólo el - diseño y construcción curricular, sino muy especialmente los procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y construye; y cuáles son las condiciones , contextos y estrategias que facilitan o impiden su desarrollo.

La multidimensionalidad del currículum viene dada, también, por - el reconocimiento de la peculiar dialéctica y condicionamientos que, como - realidad social, mantiene con otros niveles o instancias sociales(cultural, política e ideológica), sesgado valorativamente, que precisa de un análisis teórico, social e histórico. Una perspectiva de corte analítico e instrumental(positivista y tecnológica) ha sido completada en las últimas décadas -- por una perspectiva reconstructiva intersubjetiva y dialécticamente(3).

---

3. Asi KLIEBARD(1989:2) señala que "las cuestiones centrales del currículum requieren decisiones valorativas". Por su parte STENHOUSE(1984:29) define - el currículum como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos -- esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la practica".Para una visión comprehensiva de las distintas perspectivas, aparte de SCHUBERT (1986), es interesante el artículo de SCHUBERT,W.H.:"Curriculum Research Controversy: A Special Case of a General Problem", Journal of Curriculum -- and Supervision, 1(2),1986, pp. 132-147.

Así el curriculum, como campo de estudio, se ha ido constituyendo (Kliebard,1978), desde la segunda mitad de siglo(Tyler, 1949), en un conjunto de teorías explicativas del curriculum(y paralelamente de la innovación educativa) que, tras la recomposición interna del campo en las dos últimas décadas(Schwab,1969), como consecuencia del surgimiento de alternativas críticas a la "concepción heredada", alcanza ya unos ciertos niveles de sistematicidad u ordenación metateórica. De forma paralela a la teoría de la ciencia en que, tras la crisis del neopositivismo, no hay -por ello mismo- un paradigma hegemónico, la teoría curricular se nos presenta como multiparadigmática, existiendo -no obstante- un amplio consenso en las perspectivas teóricas o paradigmas dominantes(Giroux et al.,1981; Schubert,1986;Carr y Kemmis, 1988; Grundy,1987), a la que me referiré en un capítulo posterior.

2. DIMENSIONES DE LA INNOVACION

Una conceptualización adecuada de la innovación educativa es dependiente de las diversas dimensiones, procesos, agentes y estrategias que intervienen, así como -muy especialmente- de las diversas perspectivas del cambio educativo. Este doble aspecto(fenómeno e interpretación) hace inviable una delimitación precisa del campo complejo de la innovación, al margen de las perspectivas interpretativas, a que me referiré posteriormente. No obstante, cabe, a efectos introductorios, delimitar semánticamente el ámbito de referencia.

"Innovación educativa" pertenece a una constelación o universo semántico formado, al menos, por estos cuatro términos(Fullan, 1985 c): cambio educativo o curricular, reforma educativa, innovación educativa o curricular, movimiento de renovación. Todos ellos comparten -connotativamente- el carácter de percepción de "novedad" para las potenciales personas afectadas por el cambio y el de "alteración" del estado previo existente, y son muy deudores de la herencia ilustrada que identifica valorativamente cambio con "progreso"(4). Connotativamente "innovación" suele identificarse con "mejora", "cambio positivo"; pero este aspecto nos llevaría a determinar qué quiere cambiarse y , sobre todo, a entrar en la "disputada cuestión" de desde qué estándares, patrones o valores hacerlo, y quién(externo, propios agentes) ha de hacerlo. Si analíticamente, al modo wittgensteiniano, se identificara el significado con su uso en el lenguaje ordinario, éste no

---

4. Ultimamente, desde una perspectiva crítica(KEMMIS,1988), se está cuestionando esta connotación ilustrada. Así ESCUDERO(1988:6) cuestiona que toda innovación contribuya per se a la calidad educativa. Una gestión burocrática o científica del cambio no siempre genera los resultados deseados. Hoy sabemos que una política de reforma educativa por sí misma no da lugar a la calidad educativa("educational excellence", TIMAR y KIRP,1987), por el "decalage" que existe entre intenciones y consecuencias resultables en su implementación. POPKEWITZ(1987:78), desde una perspectiva crítico-dialéctica, ha denunciado la "ideologia del progreso" implícita en la noción de cambio (ya sea como algo teleológico-racional o evolucionario).

siempre es unívoco. Recogiendo, en parte, dicho uso, y el utilizado en la literatura especializada, introductoriamente, podríamos intentar una clarificación.

Tanto "reforma educativa" o "cambio educativo" versus "innovación" o "renovación" denotan cambios cuantitativos o estructurales que afectan en gran escala al sistema educativo, frente a cambios más cualitativos(prácticas educativas), concretos o puntuales a menor escala, que denotarían los segundos. Así González y Escudero(1987:16) señalan: "Podríamos hablar de reformas para referir cambios más estructurales, y de innovación para denotar cambios más internos y cualitativos en el sistema educativo". Fullan(1985 b: 1145) señala, de modo parecido, que cabe hablar de "cambio curricular" en uso genérico para referirse a cualquier alteración en el currículo, y en un uso específico referido a un cambio particular. "Reforma" se refiere a un cambio más fundamental y amplio que suele implicar una reestructuración del sistema o una completa revisión del currículo. Por su parte, "innovación" suele referirse a cambios curriculares específicos ya sean puntuales (p.e. nueva materia curricular, nuevo método de lectura) o más comprensivos (p.e. programa de integración). Así Paulston(1980:89) señala de forma clarividente: "Considero a la reforma educativa como intentos por introducir alteraciones mayores de contendido, acceso o estructura en los sistemas educativos nacionales. Los intentos aislados por cambiar la práctica educativa o la estructura a nivel local, son considerados como innovaciones". Papagiannis et al(1982:154), de modo parecido, afirman "una reforma supone un propósito fundamental de modificar el alcance y la orientación de la educación (estrategia), mientras que la innovación hace referencia a cambios específicos en las prácticas programadas(táctica)".

En nuestro contexto "reforma" ha ido unido a cambios en las estructuras del sistema educativo, "cambio educativo" se puede considerar un término genérico que denota conjuntamente reforma(uso genérico) o innovación(uso específico), como conjunto de procesos, decisiones y acciones dirigidas a modificar el sistema educativo; "renovación" a cambios en métodos o sistemas considerados tradicionales, y "movimiento" a la acción de un grupo de personas que comparten preocupaciones comunes("movimientos de renovación

o innovación") o períodos históricos de cambio con características comunes ("movimiento de globalización", "movimiento de objetivos", "movimiento disciplinar"). Quizá , en todo caso, no sea conveniente separar cambio e innovación desde el criterio de generalidad(mayor o menor escala), porque todo cambio afecta a una estructura más amplia de forma interactiva o dialéctica. Por ello Escudero(1988:7) propone utilizar "cambio educativo para referirme a todo el proceso curricular relacionado con la planificación sistemática e intencional de generar alteraciones en el sistema educativo".

Por lo demás, como partida, podemos adoptar la definición de González y Escudero(1987:16): " hablaremos de innovación refiriéndonos a la serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en -- las prácticas educativas vigentes". Más específicamente empleo en esta investigación "innovación educativa" referida a la introducción en las Enseñanzas Medias españolas de una materia curricular específica que implica, entre otros, cambios en el contenido y materiales del currículo, en las --- prácticas de enseñanza y en creencias y conducta(Fullan,1982).

De forma paralela a como hemos hecho con referencia al curriculum, cabe distinguir en cuanto a la innovación un conjunto de dimensiones sustantivas, y un conjunto de procesos por los que se desarrollan. Voy a referirme, en primer lugar, a los componentes de la innovación; para hablar de los procesos en el capítulo siguiente.

El cambio o innovación puede ir dirigido o versar sobre alguno de los aspectos específicos que constituyen el currículo(organización, materiales, métodos, etc.). En los diferentes manuales sobre el curriculum, desde el canon de Tyler(1949), aparecen estipulados, con algunas variantes, los diferentes componentes curriculares, con fines análiticos e interrelación: Asunciones o creencias sobre el aprendizaje y sociedad, campo y objetivos, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación, entre otros. Así -- una innovación puede versar sobre un componente específico, aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a la larga afecte a todos. En

esta línea Leithwood(1981), en una de las clasificaciones más amplias de -- las dimensiones de una innovación curricular, ha distinguido nueve componentes: 1) Imágenes o plataforma de partida(creencias y asunciones sobre lo -- que debe incluir o pretender el currículo), 2) Objetivos(explicitaciones para dirigir el desarrollo del currículo), 3) Conductas de entrada de los -- alumnos(competencias presupuestas en los destinatarios a la entrada del programa), 4) Instrumentos y procedimientos de evaluación(medios empleados para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos), 5) Materiales instructivos(conjunto de medios empleados en el desarrollo), 6)Experiencias de aprendizaje(conjunto de experiencias, ya sean actos físicos u operaciones - mentales), 7) Estrategias de aprendizaje(pautas de conducta empleadas por - el profesor para facilitar el aprendizaje), 8) Contenido(Hechos, conceptos, principios, etc.) y 9) Tiempo(énfasis empleado en los diferentes cursos de acción. Schwab(1973:508) los ha llamado "lugares comunes" del currículum -- (alumnos, profesor, medio y materia).

Un criterio enumerativo tiene la desventaja de resultar incom-- pieto, o de ser susceptible de ser subdividido o reagrupado a su vez, por - lo que sería mejor señalar, más bién, los factores(o conjuntos de varia--- bles) a los que puede afectar una innovación. Por otra parte, partir de los componentes curriculares sólo tiene valor en una perspectiva de "fidelidad" de la innovación, para identificar y medir cada componente tras su implementación, cuando ha mostrado mayor virtualidad comprensiva una perspectiva de "desarrollo"(Fullan, 1985 c).

Fullan(1982, 1983:217), acaso uno de los mayores tratadistas ex-- pertos sobre el tema, ha indicado, aparte de otra serie de cambios específicos(p.e. en el sistema de evaluación), tres factores componentes nucleares neeesarios para poder hablar de una innovación , referidos al contexto del del profesor y aula, que vienen a recoger anteriores clasificaciones(Fullan y Pomfret , 1977: 361-65):

1. Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares: tales como contenidos, orden secuencial, recursos utilizados, etc.

2. Uso de nuevas prácticas o conductas por los agentes que intervienen en el cambio, tales como cambios organizativos en el medio escolar o en los papeles de los agentes, así como en las conductas, funciones y tareas de los sujetos implicados.

3. Cambios en las creencias y concepciones que subyacen en los nuevos programas, lo que exige un conocimiento y comprensión de los presupuestos de la innovación, una internalización positiva del nuevo marco conceptual y un compromiso de desarrollarlo.

Fullan subraya que estos tres componentes están interrelacionados, por lo que no cabe hablar de una auténtica implementación si sólo es utilizado uno de ellos(p.e. nuevos materiales curriculares); por otra parte, si bien el aspecto más visible de una innovación curricular se refiere al primer componente, "son los otros dos los que resultan más importantes y problemáticos ya que implican cambios en lo que los profesores hacen(las prácticas y habilidades subyacentes) y piensan(sus creencias y concepciones"(Fullan, 1986:4). Así, en otro lugar(Fullan, 1982:34), afirma: "La innovación como un conjunto de materiales y recursos es el aspecto más visible del cambio y el más fácil de poner en práctica, aunque no literalmente. El cambio en los enfoques de enseñanza o en el estilo de utilización de los nuevos materiales representa una mayor dificultad, si han de adquirirse nuevas destrezas y establecerse nuevos modos de conducir las actividades de enseñanza. Los cambios en las creencias son aún más difíciles: ponen en juego los valores nucleares que mantienen los individuos en relación con los propósitos de la educación".

A su vez en la medida en que una innovación no es un evento puntual o discreto, sino un proceso, hay un conjunto de dimensiones o factores que afectan a cada uno de los componentes del proceso(p.e. adopción o implementación), a los que me referiré posteriormente. Además de los situados a nivel individual, un conjunto de factores , asociados al cambio curricular planificado, afectan al medio en que se desarrolla: nivel local, política y administrativamente, recursos y apoyo externo, entre otros.

Por ésto la innovación es un proceso "complejo, dilemático, técnico y sociopolítico"(Fullan, 1985 a: 391). Además de los factores internos -(referidos a la materia, profesor o medio escolar) es preciso tener presente aquellos aspectos políticos e ideológicos que la contextualizan y determinan, expresando su complejidad. Escudero(1988:2) la define como "un fenómeno ideológico y socialmente construido, políticamente organizado como -- práctica socio-organizativa, y personalmente pensado, percibido y realizado en determinadas prácticas que tienen lugar en las escuelas". Más adelante, con motivo de las perspectivas de análisis de la innovación, tendré ocasión de precisar y explicar estas dimensiones.

Con fines de introducción, que serán completadas posteriormente, voy a señalar lo que considero las etapas fundamentales("centros de interés") en los discursos(estudios) de la innovación educativa, sin entrar ahora explícitamente en las perspectivas de análisis o en los procesos mismos de desarrollo. De acuerdo con la literatura de revisiones sobre el tema(Fullan, 1986; González y Escudero, 1987; Parker,1980; Waugh y Punch,1987) cada período o discurso es congruente con una perspectiva conceptual(técnica, interpretativa o crítica) y con un modelo organizativo(burocrático, profesional autónomo y centro con cultura propia, colaboración-comunitaria).

Podemos dibujar un panorama cifrado, en una primera etapa, en el estudio y gestión de innovaciones y reformas a gran escala(1940-60), centrado en la difusión y adopción de las innovaciones, acorde con un modelo - técnico-burocrático de organización(Kemmis,1988:155), centralizado(de "arriba-abajo") y dirigista; que emplea métodos(p.e. Investigación-Desarrollo-Difusión) trasladados de otros campos(agricultura, industria) en la introducción de innovaciones; en la confianza de que unas innovaciones racional, -- técnica y científicamente diseñadas serán desarrolladas(vencidas las barreras de resistencia y adoptados) fielmente en la práctica, pues los profesores(como consumidores o ejecutores mecánicos) serán objetos instrumentales del desarrollo de la innovación.

La crisis de las grandes experiencias de innovación de la década del 60 y primeros del 70, y con ellas del modelo "hiperracionalizado"(Wise,

1977), y de la visión instrumentalista de la innovación. manifestada con motivo de la constatación práctica del fracaso de numerosos proyectos innovadores(Fullan y Pomfret,1977; Berman y McLaughlin,1976, entre otros), inducen a centrarse como momento crítico clave de la innovación en el desarrollo práctico(implementación). Entonces cobra, por ello, un papel central la escuela y los profesores, dando lugar a una concepción culturalista del cambio(importancia de la construcción personal y contextual de los agentes).

En tercer lugar, en los últimos diez años, el análisis e identificación de dimensiones relacionadas con el cambio exitoso, en conexión con el movimiento y la literatura sobre "escuelas eficaces" y "mejora escolar", subyaciendo a veces un discurso positivista(en el modo de entender la eficacia), ha contribuido en su versión más cultural(Purkey y Smith,1985:362) a sugerir estategias para desarrollar cambios focalizados en el centro escolar mismo como objetivo del cambio, acordes con las nuevas imágenes("anarquía organizada", "débilmente articuladas", Greenfield,1985; Herriot y Firestone, 1984; González, 1987; Escudero, 1988 a) de organización escolar, que implican una "micro-política"(Ball,1987) escolar. Por otra parte el creciente auge, al menos a nivel teórico, de una perspectiva crítico-emancipatoria ha dado lugar a inscribir la innovación en un contexto social en que deben primar criterios ético-morales, más que puramente técnicos.

M. Fullan(1986), señalaba en el Symposium sobre Innovación Educativa (Murcia, noviembre, 1986):"Resumamos dónde estamos ahora: fué relativamente fácil documentar el fracaso, fué más difícil pero posible describir y explicar el éxito; será infinitamente más difícil llegar a algo mejor en la gestión del cambio".

2. PROCESOS DE DESARROLLO

0. INTRODUCCION

Desde una perspectiva preferentemente técnico-burocrática(modelo racionalista de cambio) se ha entendido el cambio o innovación como un conjunto de secuencias o pasos, más o menos aplicables universalmente(descontextualizado), i.e. como un proceso lineal, con un punto de partida(generación-diseño) y uno de llegada(desarrollo-institucionalización). Actualmente, sin embargo, se tiende a ver el cambio curricular planificado en unas coordenadas más dialécticas, en que las distintas etapas se solapan o superponen; y, sobre todo, a cifrarse, no en dimensiones o procesos aislados, sino en el contexto o "clima ecológico para el cambio"(Escudero,1988). Así Popkewitz(1987:82-83), desde una perspectiva crítica, afirma: "El movimiento y el cambio no son lineales, ni secuenciales, ni procesos unidireccionales. Nuestras condiciones sociales contienen un gran número de elementos que actúan entre sí de modos nunca completamente especificados, predeterminados, previstos o planificados".

Sin querer caer en una ideología de la "linealidad del cambio", a efectos analíticos de un cambio curricular específico, y como puntos de referencia en cada modelo de cambio(Escudero,1984), tiene interés diferenciar un conjunto de fases, procesos o estadios, con validez al menos como "lógica de exposición", sin suponer con ello que así tenga que ocurrir en todos los contextos innovadores. Papagiannis et al.(1982), desde una perspectiva crítica, con estos fines expositivos, adoptan una perspectiva de proceso. De hecho, cada modelo de cambio se centra más en unas fases que en otras, y cada proceso -a su vez- es reinterpretable desde una perspectiva curricular. Por otra parte, aunque un proceso de cambio esté compuesto por un conjunto de prácticas sociales e institucionales, comprometidas ideológico-política-

mente, es también una sociotecnologia(Escudero 1986 b:14), que implica decisiones sobre los procesos acerca de cómo llevarlo a cabo.

González y Escudero(1987:cap. III) han realizado una descripción minuciosa de las distintas fases y estrategias de desarrollo, combinando -- una descripción de cada una con su interpretación desde cada perspectiva de innovación; por lo que me voy a limitar, en unas coordenadas más generales, a las grandes etapas que podemos distinguir, incidiendo en los diferentes - modelos de desarrollo de una innovación y en su focalización en cada momento histórico.

A este nivel podemos distinguir(Fullan, 1985 b; Berman y McLaughlin, 1976; Berman,1981; Purkey y Smith,1985:383) tres grandes etapas: a) Iniciación-movilización, comprendiendo en ella las fases de diseño-planificación, difusión-diseminación, y adopción; b)Implementación o uso; y c) - Institucionalización o incorporación al sistema y evaluación. Aunque el proceso de cambio es mucho más complejo que estas tres fases, y envuelve muchos factores, pueden ser utilizadas para dar una introducción a los conceptos - más utilizados en este campo. Esta clasificación, hecha desde la perspectiva de la implementación(Berman,1981), supone que la difusión-adopción no garantiza su implementación, ni ésta su institucionalización.

A su vez los distintos modelos y estrategias de desarrollo de una innovación se han centrado preferentemente en unas etapas, que consideran - claves en su proceso de desarrollo de la innovación. Así, los primeros modelos de cambio("centro a periferia"), en la década del 40-60, preferentemente técnicos, se ha correspondido su acento en la primera etapa o fase. En - la década del 70 ha dominado el estudio de la implementación; hoy más bien en cómo institucionalizar y gestionar los cambios en la cultura escolar.

2.1 INICIACION

Por "Iniciación" de una innovación entendemos todos los procesos, fases o estrategias anteriores a su uso en la práctica. Comprende(Fullan, - 1985 b) desde la generación, diseño-planificación, difusión-diseminación a la adopción. En los primeros modelos de cambio curricular(p.e. "Investiga-- ción-Desarrollo-Difusión"), desde una concepción gerencial, el proceso de - cambio consiste y se agota en esta fase. Hoy se piensa que la difusión no - implica por sí misma un cambio en las prácticas de los agentes, puesto que las nuevas ideas difundidas pueden ser o no adoptadas(decisión de usar la - innovación) y ser posteriormente implementadas(llevadas a la práctica)o no.

2.1.1 DISEÑO-PLANIFICACION

La perspectiva socio-política ha acentuado la fase de generación de una innovación(Papagiannis et al.,1982;164; Popkewitz, 1981, 1985), como el contexto socioeconómico y político que las genera, a cuyas demandas -- tiende a satisfacer la innovación propuesta, o en orden a racionalizar el - sistema social establecido. Además del poder político, hay otros muchos factores(Universidad, mundo comercial de las editoriales, movimientos internacionales,etc.) que, a veces, han generado e impulsado una innovación(1).

Por su parte la fase de diseño-planificación, como la elaboración de un proyecto de innovación y el diseño de programas, se ha considerado -- central, especialmente desde un modelo técnico-burocrático de la innovación, aunque un proceso de innovación no se limita a él, debe incluir estrategias de desarrollo curricular(Short,1982:407). Un diseño curricular debe especi-

1. Bob MOON(1986) muestra que el cambio curricular de la enseñanza de las - Matemáticas modernas en la escuela primaria en Europa en la década del 60, no fué debido a las normas oficiales(poder político centralizado), sino más bien los propios editores de libros de texto(especialmente en Francia), junto a otros factores(influencia de profesores universitarios, medios de comunicación, organizaciones multinacionales,etc.), los que impulsaron, generaron y difundieron los cambios curriculares.

car y justificar qué se debe enseñar, a qué personas, bajo qué principios de aprendizaje, qué y cómo evaluar, y cómo se interrelacionan éstos componentes curriculares. En la medida en que hay diversas perspectivas curriculares(Schubert,1986), también la concepción y función del diseño es variable(desde una construcción tecnológica a una práctico-deliberativa). - Como señalan González y Escudero(1987:101): "La planificación de una innovación representa un proceso de toma de decisiones. Sus parámetros de referencia, los contextos creados para las mismas, el grado de participa--- ción de los individuos, el contenido y sustancia de la innovación, los supuestos que subyacen a la relación entre el plan y la realidad práctica, conformarian otros tantos puntos criticos en base a los que se diferen--- cian distintos enfoques curriculares".

2.1.2 DIFUSION-DISEMINACION

Aunque difusión y diseminación pueden ser considerados términos intercambiables, técnicamente "difusión" se refiere al proceso por el que - nuevas ideas(programas educativos) son dados a conocer a los miembros del - sistema escolar(Leithwood,1985:1182), mientras que "diseminación" consistiría más bién(Fullan, 1985 b:1146) en un conjunto de actividades planificadas("estrategias de diseminación") para inducir a llamar la atención de los potenciales usuarios.

La difusión representa, entonces, una de las primeras etapas de - un largo proceso, pudiendo distinguir(Leithwood,1985), a efectos analíticos, tres subetapas: a)Transmitir información de un nuevo programa; b) Recibir la información por un potencial usuario; y c) El potencial usuario se interesa por la información. La difusión se ha cumplido cuando se han realizado las tres subfases.

Hoyle(1971:379) efectúa una definición comprensiva de innovación, desde el punto de vista de la difusión: "Innovación es la aceptación en el tiempo de algún ítem-idea o práctica por individuos o grupos u otras unidades adoptadoras, unidos por específicos canales de comunicación, en una estructura social y dado un sistema de valores o cultura". Para él la innova-

ción implicaría la percepción como nuevas de un programa o prácticas por las potenciales unidades adoptantes, mientras que la difusión sería el proceso por el que ese programa-práctica nuevo se extiende al sistema social. Un conjunto de canales(agentes institucionales, editoriales comerciales, inspectores, colegas, asociaciones de profesores o Instituciones pedagógicas, prensa o revistas profesionales, etc.) pueden ejercer el papel de agentes de difusión. La difusión está así configurada por las relaciones que mantienen los iniciadores-promotores con los individuos, grupos, instituciones y culturas, en una determinada situación y con unos recursos. En la medida en que esta relación sea más intensa el propio proceso de difusión será más completo.

Los primeros modelos en EE.UU. de cambio curricular se centran precisamente, tomando como base las Agencias de Extensión Agraria, en la difusión-adopción de las innovaciones, creando canales de comunicación y estímulos externos. Así el modelo de Rogers(1962) se le ha llamado "modelo de interacción social", porque, poniendo el énfasis en la difusión, se concentra en las relaciones sociales entre los productores de innovaciones y los usuarios. El modelo implica cuatro estadios: primero establecer canales de comunicación para la difusión del conocimiento de la innovación, segundo es la persuasión("vender") en orden a cambiar las posibles actitudes y creencias negativas sobre la innovación, en tercer lugar la decisión de adoptar o rechazar la innovación, y en último lugar la confirmación por el grupo de colegas de que la decisión de adoptar la innovación era correcta.

Aunque, en principio, como he señalado, la difusión y diseminación pueden considerarse -especialmente desde una concepción tecnológica del cambio- como sinónimos, cabe entender, sobre todo desde una perspectiva cultural, la <u>diseminación</u> en un sentido más amplio que la mera difusión de la innovación, i.e. como todo aquel conjunto de actividades y tareas que "median entre el diseño del nuevo currículo y su puesta en práctica"(González y Escudero,1987:102). La diseminación es, entonces, un proceso más complejo que la información o transferencia de conocimientos o tecnología a los potenciales usuarios, requiere interacción entre las personas; y, especialmente, por parte del diseminador, conocimiento de los factores personales, organizativos y políticos que van a afectar al modo como los receptores perciban y usen la información.

Desde una perspectiva técnica se emplea como sinónimo, en el contexto anglosajón, "utilización de conocimiento"(Love,1985:334) como "el proceso de aplicar el conocimiento o información recibida por los potenciales usuarios acerca de la solución de un problema o para alcanzar un objetivo, incluyendo también el acto de rechazar o ignorar el conocimiento". Lehming y Kane(1981:16) se refieren a las "actividades promovidas para la infusión de conocimiento, tecnologías e innovaciones a los escenarios prácticos y sus aplicaciones". Desde esta perspectiva tecnológica la diseminación se concibe como un proceso de "arriba abajo"(centro a periferia), prescriptivo, de extensión de productos previamente elaborados(Marsh y Huberman,1984).

Quizá el modelo que ha tenido mayor empleo, desde una estrategia racional de cambio planificado, como estrategia de desarrollo de innovaciones, ha sido el de "Investigación-Desarrollo-Diseminación/difusión"(R & D), en que se concibe la diseminación como la fase final del proceso de cambio. Una vez establecidos los fines en la fase de investigación y desarrollados en paquetes de materiales instruccionales(libros de texto, equipos de laboratorio, films, guías para el profesor, etc.), la fase de diseminación se dirige a mostrar los usos del programa y a formar a quienes lo van a adoptar y poner en práctica. La diseminación no implica una interacción entre productores y usuarios, normalmente es ejercida por compañías o agentes publicitarios.

Por el contrario, desde una perspectiva cultural, el proceso de diseminación se concibe como la interacción entre la propia cultura escolar y las nuevas teorías del proyecto innovador(Olson,1986 b). La diseminación se entiende como un problema de comunicación entre dos "culturas" diferentes, y como una traslación de un dominio conceptual(expertos-diseñadores) a otro(profesores). El lenguaje en el que están expresados los proyectos innovadores necesita ser trasladado al lenguaje de los "practicadores", para que la innovación sea comprendida(Olson,1982 a:27). Como proceso de comunicación se pueden estudiar las transformaciones que debe sufrir el lenguaje técnico(Harris,1983) para que, sin graves distorsiones, pueda ser comprendido, así como los medios a utilizar.

Jean Rudduck, esposa y colaboradora de Stenhouse en el proyecto innovador de enseñanza de las humanidades("Humanities Curriculum Project"), para provocar el encuentro de culturas distintas que supone la diseminación, y desde la experiencia del "Proyecto de Humanidades", dice(Rudduck,1980: --140-41) que la diseminación debe incluir tanto el material curricular de la innovación como los medios que posibiliten al profesorado estar informado, tener juicios propios y tomar decisiones acerca de lo que implica y supone la innovación. Así, en orden a proporcionar una representación adecuada de la innovación, sugiere emplear representaciones en video o audio de lo que sucede en una clase con la experiencia innovadora; entrevistas con alumnos, profesores, padres y administradores acerca de la nueva experiencia, fotografías que representen el contexto de trabajo de la innovación, grabaciones en que los profesores discutan aspectos del proyecto,etc.; en fin todo aquello que posibilite formarse un juicio crítico de la innovación, para tomar una decisión acerca de su adopción y conocer el potencial del proyecto.

2.1.3 ADOPCION

Con la "adopción" de una innovación nos referimos a la reacción -(receptividad/rechazo, uso activo/no uso) de los potenciales usuarios de -- una innovación. En propiedad sólo se puede hablar de "proceso de adopción" cuando los posibles adoptantes gozan de un grado de opcionalidad y decisión ante la innovación. En los sistemas en que se utilizan estrategias coercitivas de adopción(como -en general- en el español, salvo algunas innovaciones específicas) se debe hablar, más bién, de implantación(el diseño de un programa y su difusión implica, postulada previamente, su adopción); aún cuando una implantación determinada pueda, luego, provocar actitudes "consonantes" o "disonantes" con la innovación impuesta.

En general, dentro de la teoría de innovación educativa, el proceso de adopción ha tenido dos conceptualizaciones/prácticas: a) Una primera más tradicional que considera que una vez adoptada la innovación será ejecutada ; por lo que el proceso de innovación se focaliza en la adopción.--

Una amplia literatura de la década del 60 se dedica a analizar la resistencia inicial de los individuos al cambio y desarrollar estrategias(propias del "marketing") para cambiar las actitudes hacia la innovación, provocando su adopción. En otros casos se trata de emplear expertos, consultores o agentes externos de cambio como estrategia para favorecer la adopción de innovaciones. En este contexto la obra de Everett Rogers(1962; Rogers y Shoemaker, 1971) resulta ejemplar para explicar cómo deciden los adoptantes potenciales adoptar/rechazar una innovación, y -sobre todo- qué estrategias pueden utilizarse para facilitar la adopción del cambio.

b) A mediados de los años setenta(Baldridge y Deal,1975; Berman, 1981; Parker,1980; Fullan y Pomfrett,1977) surge una reacción crítica contra este enfoque, resaltando estos aspectos críticos:

1. Estos estudios se centran en el estudio de los individuos como adoptantes, cuando más bien son las organizaciones, centros y factores organizativos(política de cambio, tipo de cambio,etc.) los que explican la adopción.

2. No se puede asumir que la adopción implique la implementación y desarrollo de la innovación. Esta es sólo la primera etapa del cambio, y no garantiza que el cambio sea implementado o incorporado al sistema escolar.

3. Estos estudios estaban focalizados primariamente en innovaciones técnicas(nuevos productos farmacéuticos o nuevas semillas agrícolas), en las que es fácil medir y evaluar; pero las innovaciones educativas no pueden ser tratadas del mismo modo, ni el agente externo puede ocupar el mismo papel.

Por lo que a mitad de la década del 70 en la literatura anglosajona sobre innovación se focaliza el problema en la implementación(postadopción) del cambio, pasando la adopción a ser considerada sólo como una primera etapa(y no final) en el proceso de su puesta en práctica.Las investigaciones se dirigen a estudiar los aspectos de la organización escolar que facilitan asimilar una innovación, especialmente la compatibilidad y viabilidad de una innovación en un determinado contexto organizativo, político y económico.

2.2 IMPLEMENTACION(DESARROLLO)

2.2.1 PERSPECTIVA HISTORICA DEL ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACION

La crisis del modelo "hiperracionalizado"(Wise,1977) de las experiencias planificadas a gran escala, dentro de la euforia de las reformas educativas de la década del 60, entra en crisis en la década siguiente, acelerada por la propia crisis económica que no permite invertir las altas financiaciones exigidas(Porter,1980: 79-80). En la década del 70, además, la investigación se limitó a constatar y documentar fracasos en el desarrollo práctico de las innovaciones técnicamente bien diseñadas, de acuerdo con un modelo racionalista del cambio. Las razones normalmente aducidas(resistencia al cambio del profesorado, deficiencias técnicas en la difusión,etc.) no logran explicar los fracasos de la innovación, medida ésta con patrones de ejecución fiel y mecánica. Como alternativa surgen los estudios (Fullan y Pomfret,1977; Berman y McLaughlin,1976; Berman,1981) centrados en la implementación o desarrollo práctico. Como señala Fullan(1985 b: 1146): "Es durante la década de 1970 cuando la investigación curricular se llega a preocupar, con los estudios de implementación, de lo que ocurre en las aulas, y qué factores influyen en la extensión del cambio. Algunos investigadores se interesan en el grado de implementación en relación con las intenciones de los diseñadores, mientras que otros se interesan en explorar qué cambios tienen lugar independientemente de los diseñadores". Se estudian ahora, más que centrándose en los individuos, las escuelas y su entorno como clave de la implementación, las estrategias usadas para implementar el cambio, las características de los profesores, etc.

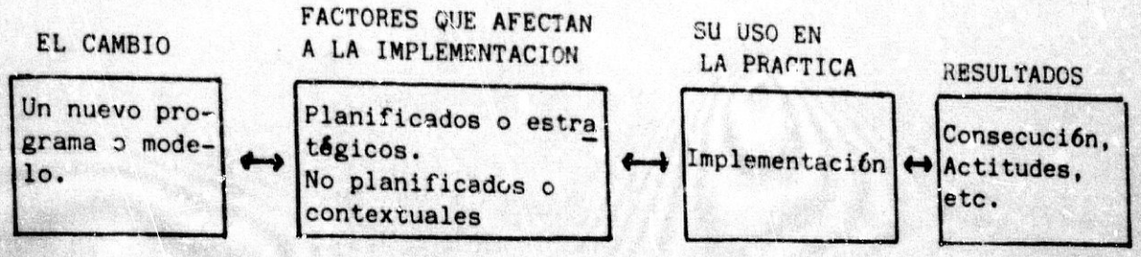
Quizá el estudio ejemplar-base de toda esta literatura puede ser el Proyecto de la Rand Corporation, dirigido por P. Berman y M. McLaughling, sobre "Programas federales en apoyo del cambio educativo"(Federal Programs Supporting Educational Change), desarrollado durante toda la década, sobre programas relativos a "agentes de cambio", que consta inicialmente de ocho

volúmenes. A través de la revisión de numerosas innovaciones, Berman y McLaughlin llegan a la conclusión de que "las actuaciones federales dirigidas a la mejora de los procesos de cambio en los distritos escolares deben primar sobre las que se orientan a la mejora de los resultados educativos"(vol. VIII, 1978, pág. X). El método de diseño/difusión o centrarse en los resultados aparecen como menos relevantes que la naturaleza y calidad en el desarrollo de la implementación práctica. El contenido y diseño del proyecto resultaba ser menos relevante para su éxito que la "adaptación mutua" entre el proyecto y los participantes(con el consiguiente cambio tanto del proyecto como del escenario). El aspecto central de este enfoque es que la naturaleza exacta de la implementación no puede ser preespecificada de antemano, sino algo a negociar con los usuarios, según lo que consideren mejor en cada situación.

Surgen así todos los estudios centrados en la implementación, entendida como un proceso de llevar a la práctica un programa. Quizá ha sido Fullan(1982) uno de los investigadores que ha formulado mejor un marco conceptual para investigar la implementación de los cambios educativos. Esta perspectiva ha tenido muchos y fructíferas derivaciones porque(Popkewitz, 1988:176) "este enfoque asume los compromisos de las ciencias simbólicas: la negociación, las interacciones personales y el lenguaje se consideran aspectos esenciales para comprender cómo los individuos definen sus expectativas acerca de los comportamientos apropiados y plausibles". Se considerará al centro escolar y a los profesores como agentes con una "cultura" propia que modularán y recontruirán el propio proyecto de innovación.

2.2.2 CONCEPTUALIZACION DE LA IMPLEMENTACION

Podemos definir la implementación como "el proceso de llevar a la práctica una idea, programa o conjunto de actividades que son nuevas para las personas que intentan efectuar el cambio"(Fullan,1983:216). Este ejemplifica el proceso de implementación con esta figura:



Como indica la figura, "implementación" tiene el significado de - llevar a la práctica ciertos objetivos/resultados, que han sido previamente intencionados. Si éstos no son conseguidos, hay dos posibles explicaciones lógicas: a) El modelo no es adecuado para la práctica(i.e. el nuevo programa es inadecuado); b)El modelo no ha sido correctamente implementado(i.e. - el nuevo programa es potencialmente adecuado, pero por otras razones sus posibilidades no han sido realmente llevadas a cabo), En cualquier caso, implementar un currículo depende de ciertos factores planificados(estratégicos) y no planificados(contextuales), que están operando en la situación.

Fullan ha diferenciado(Fullan y Pomfret,1977; Fullan,1983; 1985 c), dentro de la literatura sobre el tema, dos perspectivas en el estudio de la implementación(Enfoque sobre la "fidelidad o programado" y sobre "el proceso o de adapatación mútua", que vienen a coincidir con la propuesta de Berman(1981) de "Perspectiva de adopción" y "Perspectiva de implementación; y con la de T. Aoki(1984) entre "Implementación como acción instrumental" e "Implementación como acción práctica".

A.- Perspectiva de fidelidad(Adopción o acción instrumental):

Se trata, con un razonamiento de medios/fines, de medir la congruencia/correspondencia o fidelidad entre el uso actual de la innovación y lo planificado por los expertos. Vista en términos unidireccionales se trata, por tanto, de medir las prácticas en la medida en que se conforman(i.e. son fieles) a las intenciones de los planificadores, p.e. a traves de los - "niveles de uso" de la innovación(Hall et al., 1975). Implementar un currículo es administrar, eficaz y fielmente, un producto consumido por los alumnos. Esta vendrá marcada por el grado de correspondencia entre el uso real de la innovación(ya sea a nivel de cambios organizativos, de componentes curriculares o de innovaciones especificas) y el que preveian los diseñadores

en el plan propuesto. Una formulación clara de esta perspectiva sería la -- siguiente:

- "Cada programa tiene un conjunto de efectos intencionados que sólo se pueden lograr cuando se usan en las formas apropiadas y como se les diseñó. Por lo tanto, la primera fuente que debe examinarse es cómo se está realmente implementando el programa en la sala de clase y en las escuelas"(2).

B.- Perspectiva de proceso o adaptación mútua:

Desde este enfoque se asume que es inapropiado medir la implementación focalizándose en la fidelidad, más bién hay que centrarse en el proceso de adaptación que hacen los usuarios, considerando lo que es mejor y más apropiado para su situación. Describir las variaciones que una innovación - experimenta en su uso, estudiar las adaptaciones específicas que se han hecho de un currículo, concibiendo la implementación como un "proceso adaptativo mútuo" entre usuarios(ahora,más bien, agentes) y el proyecto oficial, serían las tareas básicas. Como destaca Aoki(1984:116), una implementación como "acción práctica", implica transformarlo de acuerdo con la situación a través de una reflexión crítica sobre el currículo y sobre los supuestos -- que subyacen a su acción.

Hay, entonces, significativas diferencias(en el fondo las existentes entre un enfoque técnico-experimental y uno cultural) entre entender la implementación-desarrollo desde una u otra perspectiva. Desde el enfoque de fidelidad se entiende que se pueden formular indicadores para medir el grado de desarrollo homogéneo que se ha hecho, mientras que desde una perspectiva de proceso se esperan cambios(que incluso pueden ser más apropiados) - adoptados por los usuarios. La perspectiva "programada" enfatiza en una estructuración y especificidad a priori, en que se entiende hay una claridad y consenso en objetivos; mientras la de adaptación se basa en premisas más abiertas(objetivos conflictivos, desarrollo incompleto y más plural,etc.). Las investigaciones son, pues, variables según se acuda a una u otra: un

---

2. H. KIM:"Control de calidad del currículo que se ha implementado por un - cierto tiempo", en UNESCO(1976), pág. 160.

perspectiva de fidelidad sólo puede ser empleada cuando están muy especificados y claros los componentes de la innovación(p.e. "materiales a prueba - del profesor"), una perspectiva de adaptación o procesual es más adecuada - en situaciones en que individuos o grupos rechazan una innovación, o su desarrollo debe ser adaptado a una variedad de situaciones, etc.

Una de las líneas de investigación más fructíferas en esta pers-- pectiva de adaptación mútua, que analizaré específicamente en el capítulo cuarto de esta parte, ha sido la de entender el proceso de implementación - como una reconstrucción personal(o "acción práctica") entre el plan innovador y el profesor como "agente de desarrollo curricular"(3), más que como - consumidor/gestor pasivo. Centrándose en la figura del profesor, ha permitido conectar las investigaciones sobre innovación educativa con las más cualitativas sobre "el pensamiento del profesor"(Escudero, 1986 a), y en analizar cómo interpreta, filtrándolo por sus "teorías personales" y creencias, el proyecto curricular, convirtiéndolo en "currículo-en-uso".

2.2.3 FACTORES QUE AFECTAN A LA IMPLEMENTACION

Para explicar el grado en que una innovación es implementada se han estudiado los factores que afectan o están asociados con la implementación. Cada factor por sí mismo aisladamente no explica la implementación, ésta es resultado de una combinación de factores. La investigación de factores se - ha visto potenciada con el análisis de "escuelas eficaces", del que haré - referencia posteriormente.

Según Fullan(vid. cuadro I adjunto), en primer lugar, las diferen-- tes características o atributos con que es percibido una cambio propuesto - por aquellos que lo van a desarrollar pueden influir en la probabilidad de que realmente el cambio ocurra en la práctica. En la obra de Rogers y Shoe-

---

3. Véase BEN-PERETZ,M. y KREMER,L, 1979; BEN-PERETZ et al., 1982; BEN-PERETZ, 1984 a; CONNELLY y BEN-PERETZ,1980; GONZALEZ GONZALEZ,1986-87; OLSON,1980, 1982 a; SHOR",1982; VILLAR ANGULO,1988;

maker(1971) se identificaron ya un conjunto de atributos que contribuían a su adopción: relativos a ventajas, compatibilidad, complejidad, procesualidad, etc. Aunque esta investigación estaba focalizada en el proceso de adopción individual(sin tener presente el contexto organizativo),contribuyó a que la investigación se centrara en estudiar las relaciones entre atributos del cambio e implementación subsecuente. En conjunto las características en sí de la innovación no están fuertemente correlacionadas con la implementación(Porter,1980:81), será su conjunción con otros factores la que explique ésta.

Cuadro I

FACTORES QUE AFECTAN A LA IMPLEMENTACION

A)CARACTERISTICAS DEL CAMBIO

1.Necesidad y compatibilidad
2.Claridad
3.Complejidad
4.Calidad y practicabilidad
(de los materiales curriculares)

B)CONDICIONES CONTEXTUALES A NIVEL ESCOLAR-LOCAL

1.Naturaleza de las decisiones de adopción
2.Cultura y clima organizativo del Centro
3.Relaciones entre profesores
4.Papel del director y agentes de cambio

C)ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACION

1.Formacion y desarrollo profesional de los profesores
2.Mecanismos de retroalimentación
3.Apoyo de recursos
4.Participación

D)FACTORES EXTERNOS(SOCIO-POLITICOS)

1.Politica de cambio y diseño curricular
2.Financiación de recursos materiales
3.Asistencia técnica
4.Evaluacion de la innovación

(Tomado de FULLAN,1982:56; 1983:222; 1985 c:1210)

Los cambios curriculares no están siempre basados en una valoración de su necesidad y compatibilidad, especialmente en relación con la percep-- ción de los profesores y centros en que va a tener lugar. La claridad sobre

objetivos y medios o estrategias para llevarlo a cabo es uno de los atributos más destacados en los procesos de cambio curricular, para que los agentes puedan entender el cambio, darle significado y desarrollarlo en la práctica.Adquiere máxima especificidad en el enfoque de fidelidad o programado, mientras que èn una perspectiva de proceso es más abierto. Sin embargo la claridad de una innovación no significa especificación absoluta de metas y medios, depende en general de la combinación y asociación de otros factores, ésta como dice Fullan(1985 c:1210) no es un fin en sí mismo.La complejidad se refiere a la dificultad y a la profundidad de cambios requeridos(en habilidades, métodos, actitudes, pensamientos, etc.) por los individuos que han de desarrolarlo. La percepción de complejidad depende de los individuos o grupos. Por último, la cuarta variable(calidad y practicabilidad de los materiales de aprendizaje que van a ser usados) es obvio que una deficiente adecuación, usualidad y calidad de los materiales influye en su implementación, al tiempo que en su practicabilidad(posibilidad de llevarlo a la práctica y adaptación a los contextos particulares).

Las condiciones locales de la unidad de adopción se refiere a todos aquellos elementos situados a nivel de Centro(clima organizativo, características, relaciones entre los profesores) que pueden afectar a su puesta en práctica, tales como el propio proceso de adopción(forzado, mecánico o como solución a problemas), el apoyo administrativo externo y el propio clima que exista en el Centro como "unidad de cambio": relaciones entre los profesores, papel del director como facilitador activo de un plan de cambio. Hord y Hall(1987) encuentran una correlación alta(0.74) entre intervención activa del director y niveles de implementación exitosa. En la literatura sobre Organización escolar, Escuelas eficaces e Innovación se ha destacado el papel del director como "líder instructivo"(4) en el desarrollo del cambio: clarificando objetivos y metas, apoyando los procesos de cambio o promoviendo un clima de aprendizaje; en suma, un papel de dinamización del cambio en el ámbito educativo e instructivo del Centro. Este papel de líder no se da aisladamente, sino en un contexto, y en unión con otros factores aso-

---

4. Una revisión actual de la literatura en GONZALEZ GONZALEZ,M.T.:"La función del líder instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela". Comunicación presentada a "Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo", La Rábida(Huelva), 8-10 Febrero 1990, policopiado(10 pp.).

ciados, que faciliten y hagan posible tal función de promoción de nuevos modos de trabajo y prácticas escolares.

Referente a las "estrategias de implementación", hay todo un "corpus" de investigaciones que ponen de manifiesto cómo pocos cambios ocurren en la práctica cuando no hay estrategias de formación del profesorado no sólo antes de la implementación(enfoque tradicional), sino, de acuerdo con enfoques mas actuales(Villar Angulo,1986 b; Marcelo García, 1989), durante el desarrollo de la misma. Si un cambio implica aprender a hacer algo nuevo, el perfeccionamiento o desarrollo profesional de los profesores constituye una condición sine qua non del cambio.

Dentro de las estrategias de facilitación del desarrollo de las innovaciones se ha destacado el papel de los Agentes de Apoyo(externo o interno) para potenciar iniciativas de cambio. Aunque el papel de estos agentes no se limite(Fullan,1982: part. II) a la fase de desarrollo de la innovación, cifrándonos en ésta se ha señalado una doble estrategia(5): a) Estrategia de contenido: papel de especialista con función de transferencia externa de conocimiento, en una relación jerárquica y prescriptiva, para implementar eficaz y fielmente una innovación especifica; b)Estrategia de proceso: papel de facilitador y generador de dinámicas de cambio interno y desarrollo local en un proceso de resolución de problemas(identificación de problemas y necesidades, proponer soluciones y modos de llevarlas a la práctica) por el propio grupo local.Sin embargo se considera que ambos papeles no son dicotómicos y que probablemente sea adecuada una combinación de ambas estrategias. Este doble papel es congruente con el paso de una concepción técnica del cambio(función lineal y eficientista) a una concepción cultural(función de apoyo a procesos de desarrollo local).

---

5. Un análisis y revisión de la literatura sobre el tema puede verse en ESCUDERO MUÑOZ,J.M.: La evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid, 1990, pp. 11-31; y en NIETO CALVO,J.M.: "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y Centros educativos", Comunicación presentada a "Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo", La Rabida(Huelva), 8-10 Febrero 1990, policopiado(12 pp.).

Asimismo se tienen que establecer canales de comunicación(retroalimentación) que sirvan para detectar los problemas y necesidades que van surgiendo en la puesta en práctica y se aporten los apoyos y soluciones oportunas(p.e. equipos de "coaching"). El proyecto de "Red de escuelas" de Huberman(Huberman y Lèvinson,1988), con una metodología de solución de problemas, como dispositivo permanente de apoyo a los problemas prácticos que van surgiendo sería un buen ejemplo.

Por último un conjunto de variables externas al Centro escolar(situadas a nivel de decisiones políticas del cambio) pueden desempeñar el papel de facilitadores o inhibidores de la implementación curricular: tipo de diseño empleado, sistema de planificación curricular, financiación de recursos, etc. De todos estos factores y variables Fullan(1986) considera que -- tres son los más relevantes a nivel escolar: la función del perfeccionamiento y desarrollo profesional de los profesores, la función de los directores escolares, y un tercer factor que relaciona los anteriores: la cultura o -- clima organizativo de la escuela.

2.2.4 FACTORES ASOCIADOS A LA EFICACIA Y EXITO DE LAS INNOVACIONES

Relacionado con las consecuencias(análisis del contexto escolar) de la implementación, y con el movimiento de las llamadas "Escuelas eficaces" (Effective Schools), en la segunda mitad de la década del 70, surge con --- fuerza el análisis de los factores de la eficacia y éxito de las innovaciones y mejora escolar. Ahora bién, es preciso distinguir(Clark, Lotto y Astuto, 1984: 43-46) un periodo anterior a 1970, caracterizado por estudios -- cuantitativos sobre amplias muestras y análisis correlacionales entre características de los centros y los resultados de los alumnos(Good y Brophy, -- 1986). El sucesivo fracaso de este tipo de investigaciones, debido a que en conjunto no encuentran diferencias significativas entre resultados de los - alumnos y características del sistema escolar, provoca un giro, acorde con las nuevas líneas más cualitativas de investigación y con el acento que las teorías de innovación ponían en el proceso de desarrollo, después de 1970, caracterizado por estudios descriptivos de casos de escuelas específicas -- que muestran éxitos en su funcionamiento.

Estos análisis se cifran(Purkey y Smith,1985:356) en las condiciones escolares que, con una metodología de signo cualitativo(procesos, prácticas y observaciones en profundidad), nos marquen la cultura, clima o -- "éthos" de la escuela. Como afirma Fullan,1985: 398): "Entender el éxito escolar implica conocer cómo los factores operan en un contexto particular, - más que establecer una lista de factores asociados con un mayor rendimiento de los alumnos". Un conjunto de investigaciones y revisiones de la literatura sobre el tema(Huberman y Miles, 1984; Fullan, 1985; Purkey y Smith,1985) han señado un conjunto de factores o características que contribuyen a la - eficacia de los Centros, que ahora no voy a reseñar, pero todos ellos coinciden(Purkey y Smith,1985:362) en que el lugar de la mejora escolar es el - centro mismo.

El estudio de las"escuelas eficaces" ha producido un "corpus" de conocimiento positivo que puede ser usado, con las debidas restricciones(en cuanto a su generalización y prescriptividad), en el proceso de mejora escolar. Lógicamente,por el papel que el contexto juega en cada una, no se ha - generado una teoría unificada(Wimpelberg et al., 1989), que nos sirva para gestionar el cambio, pues "conocer cómo opera en un contexto es diferente - de cómo implementarlo en otro"(Fullan, 1985a:398); por otra, en esta fase, se ha tomado conciencia de que no cabe un proceso linealmente planificado o diseñado del cambio. Las investigaciones ponen de manifiesto que involucrar a los profesores en la toma de decisiones es esencial para el éxito de la - implementación del cambio educativo. Una alteración del clima cultural del Centro, del sistema de valores, de los agentes facilitadores y una relación colaborativa son, entre otros, factores asociados con los "centros eficaces".

Contar con una teoría descriptiva del cambio(conocer la causa) no significa lógicamente --a no ser cometiendo una "falacia naturalista"-- poder prescribir, transfiriendo a otros contextos, qué hacer para que ocurra (Leithwood y Montgomery, 1982:158); pero sí es una base para sugerir patrones de acción y líneas de trabajo adecuadas para promover el desarrollo de innovaciones, al tiempo que -en sentido contrafáctico- para indicar lo que no se debe hacer.

2.3 INSTITUCIONALIZACION

Con esta tercera fase(Berman y McLaughlin,1976) en los procesos - de innovación me refiero a cuando un proyecto innovador cesa de ser "espe-- cial", se ha "integrado" por el uso continuado, como rutina, y llega a formar parte del sistema o Centro escolar. Otros autores la llaman "Incorporación" o "Valoración". En cualquier caso nos referimos a que las ideas/prácticas,consideradas como nuevas en las primeras etapas(difusión-adopción), llegan a formar parte de los procedimientos y modos de pensar de los agen-- tes escolares, cesando de ser nuevas. Leithwood(1986) señala, desde una -- perspectiva más bien técnica, que muchas procesos de innovación curricular carecen en sus inicios de una idea clara del estadio a lograr, por lo que - en su proceso no pueden adoptar los procedimientos operativos(estrategias) que contribuyan a dicha institucionalización.

Fullan(1985 b:1147) se refiere con esta tercera fase al hecho de cómo son subsumidas las innovaciones dentro del sistema y con qué conse--- cuencias. En la medida en que el grado de institucionalización viene dado - cuando un cambio ha sido rutinizado, el impacto del cambio puede y debe ser evaluado. Precisamente un problema clave es que las innovaciones, por su -- propia dinámica, tienden a desgastarse con el tiempo llegando a su rutinización. Por eso, en esta fase, me voy a referir, brevemente, a la evaluación de las innovaciones; y, en segundo lugar, a las estrategias para generar e institucionalizar cambios.

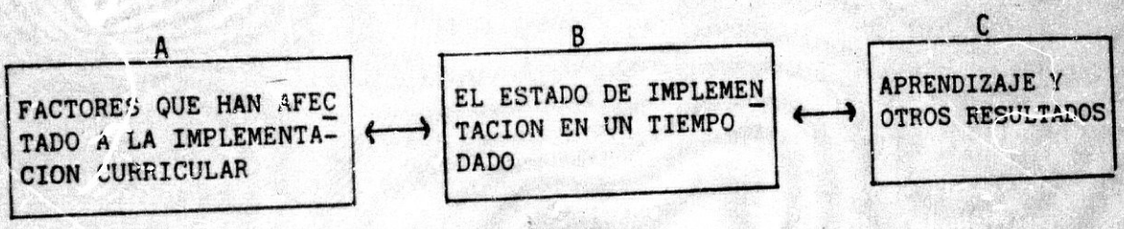
2.3.1 EVALUACION DE LAS INNOVACIONES

La literatura sobre evaluación, especialmente de resultados, es - muy amplia, y aquí renuncio explícitamente a entrar en el tema que llevaría muy lejos, no así tanto a procesos de innovación. En una perspectiva de fidelidad podemos medir los resultados de un programa comparándolos con los - objetivos del programa. Pero en una perspectiva procesual(o de adaptación - mútua) es más difícil -por los factores que han afectado, condicionado y re

construido la innovación- valorar cualitativamente la innovación. Por ello la mayor parte de los estudios de evaluación de innovaciones se refieren a una perspectiva de "fidelidad". Desde estas coordenadas se habla de un"control de calidad" de un programa, como lo hace Lewy(6):

"Un programa que se ha incorporado exitosamente dentro de un sistema educacional y ha tenido una calurosa acogida del profesorado, puede deteriorarse con el tiempo. El deterioro total o parcial puede ocurrir en todo el sistema o sólo en ciertas áreas o escuelas. Para prevenir ésto, debe mantenerse un permanente seguimiento del control de calidad del programa. El control de calidad debe hacerse mediante el estímulo a aquellas escuelas en -- las que el programa se implementa en forma adecuada y reforzando aquellas - en que la implementación ha sido defectuosa. Este control debe, además, revelar cuándo algunas o todas las partes del programa deben alterarse o reemplazarse. De éste modo, el control de calidad puede conducir a la actualización del programa viejo o al desarrollo de nuevos programas".

Fullan(1985 c:1212), desde una perspectiva procesual, sitúa estos tres componentes en la evaluación de una innovación curricular:



Examinando cambios curriculares específicos sería posible evaluar A) Los factores que han afectado a la implementación, B) Cuál es el estado actual del cambio en la práctica en un tiempo dado, y C) El impacto de la implementación en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados.

En principio implementar un currículum significa tener alguna idea de lo que se pretende conseguir. Hoy contamos con una amplia instrumentación de formas y modelos de evaluación(p.e. Stufflebeam y Shinkfield,1987;

---

6. LEWY,A.: "Naturaleza de la evaluación del currículo", en UNESCO(1976), - pág. 36.

House,1986). Pero los resultados de los alumnos por sí mismos no proveen de información de la fuente del problema. Necesitamos indicadores de qué cambios de hecho han ocurrido en la práctica(implementación) y, a su vez, qué factores han condicionado tales cambios. Desde una perspectiva de proceso no sólo se deben examinar a la luz de los objetivos de la innovación, sino también qué otras consecuencias(no intencionadas) ha tenido la innovacion. Como señala Fullan(Ibidem): "La mayoría de la literatura del campo no trata investigaciones que examinen las relaciones entre proceso de implementacion y resultados.Casi la totalidad de los estudios examina aisladamente uno u otro, pero los estudios de investigación de estas relaciones están en las primeras etapas de desarrollo y plantean algunas dificultades intrínsecas".

Sí hay,desde una perspectiva de fidelidad principalmente, sustanciales desarrollos para medir la implementación, unidos a la medida de "niveles de uso" de cada componente curricular. Hall y Loucks(1975,1977) y su equipo de la Universidad de Texas han desarrollado un procedimiento conceptual y metodológico para medir los niveles de uso(ocho niveles) de una innovación(7), según una escala que va desde su no uso seguido de un uso mecánico o rutinario, y llegando a la integración y renovación. Incluso han diseñado instrumentos analíticos para describir los cambios introducidos por los individuos en la innovación(llamados por ellos "configuraciones de una innovación"), distinguiendo entre lo que es una variación aceptable de la innovación y lo que consideran una configuración inaceptable. Su principal problema está en que sólo es aplicable a innovaciones altamente definidas ("fidelidad") y a que su medida es invidual, más que focalizada a la organización y Centro.Se emplean entrevistas(con diseñadores de la innovación, facilitadores y usuarios), escalas de observación, cuestionarios y análisis de contenido.

Desde una perspectiva de proceso se emplean procedimientos abiertos, cualitativos, que permitan describir que cambios introducidos en la practica han resultado exitosos. Por ello quizá se pueda aprender de los é

---

7. Véase infra pp. . Para otras escalas y modelos de evaluación del grado de implementacion, vid. p.e. la escala de RUBIN y STUCK(1982).

todos de evaluación en la "Investigación en Acción"(8). En esta perspectiva procesual es muy importante incluir en el diseño de la evaluación los factores que han condicionado y explican el desarrollo de la innovación. Y es -- que "ciertas reformas no producen efectos, otras provocan efectos inesperados o incluso opuestos a las intenciones iniciales y otras, por su propia - dinamica, vuelven a crear en algun otro punto del sistema educativo el mismo desequilibrio que pretendían corregir"(9).

2.3.2 ESTRATEGIAS PARA GENERAR E INSTITUCIONALIZAR CAMBIOS

La preocupación actual en innovación educativa, de acuerdo con Fullan(1986), estaría en el desarrollo de estrategias de innovación, capaces de generar el cambio en la escuela. Después del camino recorrido y recogiendo la experiencia acumulada, varios factores contribuyen a enmarcar cómo se plantea el tema: "La revisión de proyectos innovadores y la consiguiente identificación de diversos factores asociados con el buen desarrollo de proyectos de cambio educativo que se sitúan en el ámbito de la escuela como organización, han dado pie a la elaboración de diversas estrategias de renovación basadas en la misma"(Escudero, 1988a: 91).

La complejidad del desarrollo de las innovaciones, tal como nos han señalado los analisis, y los resultados de las "escuelas eficaces", han destacado que el centro escolar es la unidad del cambio, y dentro de el, el profesor como agente activo de desarrollo, por lo que se intenta "potenciar estrategias que se generen y desarrollen en y desde el contexto escolar y con la participación de todos los profesores"(Gonzalez, 1988:30). Al mismo tiempo la emergencia, en una situación de crisis, cada vez con mayor fuerza

---

8. Vid. ESCUDERO,1987 a; STENHOUSE,1984:143-171; 1987; ELLIOT,J. et al.(1987): Investigación-Acción en el aula. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia; KEMMIS,S. y McTAGGART,R.(1988): Cómo planificar la Investigación-Acción(Trad. de R. G. Salcedo), Barcelona: Laertes.

9. UNESCO: Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, 1981, pag. 21.

de una perspectiva crítico-emancipatoria en el cambio educativo ha dado lugar a que hoy una estrategia de cambio escolar tiene que tener en cuenta el contexto social e histórico en que se inscribe y, sobre todo, los objetivos que se pretenden, juzgables no tanto con criterios de eficacia, sino de -- emancipación(criterios ético-morales).

Así las estrategias y propuestas metodológicas para promover el - cambio en la escuela, aunque diversas, comparten estos principales supues-- tos y principios comunes, que Escudero(1988 a:91-92) resume:

"a) La escuela como unidad debe constituir el foco y el contexto más adecuado para el desarrollo del cambio educativo. Este no ocurrirá a no ser que - se tenga en cuenta las variables escolares y los contextos en los que las - escuelas funcionan.

b)La escuela y los profesores han de tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y desarrollo.

c) Ha de propiciarse un clima de colaboración en las escuelas y una estructura organizativa que apoye y facilite la innovación.

d) Las estrategias de innovación a nivel escolar han de tender a que el centro como organización desarrolle capacidades para:

1.Diagnosticar su propia situación y desarrollo.

2.Movilizar planes de acción conjuntos.

3.Controlar y autoevaluar su implementación y resultados

e) La formación de los profesores ha de ocurrir en el contexto de programas de innovación y debe estar localizada, preferentemente, en la misma escuela.

f) La resolución de problemas practicos como metodología de base puede constituir un buen procedimiento para la innovación y la autoformación."

Por su parte, M. Fullan(1985 a: 405-12), desde una perspectiva cifrada en el centro escolar, señala ocho tareas y sugerencias para promover el desarrollo de las innovaciones:

1. Desarrollar un plan congruente con el conocimiento de los procesos de cambio eficaces.

2. Clarificar y concretar el papel del equipo de apoyo a la innovación.

3. Seleccionar innovaciones y escuelas
4. Definir y preparar la función a desempeñar por los directores escolares y otros potenciales líderes innovadores.
5. Formación y asitencia técnica del equipo de profesores encargado de la innovación.
6. Recogida de información durante el proceso de cambio
7. Revisión de la capacidad para cambios futuros
8. Planificar la continuación de la innovación y su ampliación.

Otras estrategias, como la Revisión basada en la Escuela(Hopkins, 1986), desarrollada dentro del Proyecto Internacional de Mejora Escolar de la OCDE/CERI, pretende, a partir de un autoanálisis diagnóstico de la situación por los miembros implicados, promover -para resolver los problemas en una toma de decisiones negociada- la estrategia adecuada de implementación (formación y recursos), de institucionalización y autoevaluación. "Se supone que a medida que una escuela vaya implicándose en sucesivos ciclos de revisión y mejora irá paulatinamente y capacitándose para realizar el proceso autonómamente, siempre que sea necesario. En este caso podria decirse que la escuela ha institucionalizado su capacidad de resolución de problemas" (Gonzalez, 1988:35).

De un modo parecido, introduciendo la colaboración entre los centros, la Red de Escuelas, desarrollada por Huberman en el cantón de Ginebra, como estrategia de apoyo a los Centros en torno a la resolución de problemas practicos planteados desde los propios centros, seria un buen modelo(Huberman y Levinson,1988; Escudero, 1989: 324-342).

Por otra parte, desde una perspectiva mas centrada en la dimensión crítico-emancipatoria, se ha propuesto una reinterpretación de la "Investigacion-Accion" como acción colaborativa(Kemmis, 1988) o como "comunidades colaborativas criticas"(Carr y Kemmis,1988). La preocupación no es ahora cómo racionalizar(cientifica y tecnicamente) el cambio educativo, ni describir y comprender su funcionamiento, sino más bién de qué forma(contextual y en dialogo con los agentes) puede ser fructífero no solo para el sistema social(eficiencia) sino preferentemente para los propios afectados.

Desde los estudios de la Rand(Berman y McLaughlin) sabemos que la institucionalización del cambio no es algo que se implanta por decreto, ni

basta una elaboración cuidadosa del diseño curricular, es necesario promover estrategias, condiciones y procesos de desarrollo. Institucionalizar cambios es alterar la "cultura" dominante(clima organizativo, creencias y relaciones sociales entre los agentes), y exige procesos permanentes(no puntuales o discretos).Pasada la etapa de cambios externos a gran escala, hoy se considera que el Centro escolar la unidad básica del cambio(Escudero, 1989), y para que éste se institucionalize debe ser asumido como propio por el Centro. Ello no sucederá si se limita el papel de los profesores a consumidores del cambio externo, pidiendo su participación o colaboración sólo en la etapa final del proceso para su puesta en práctica. El cambio debe generarse desde dentro, más que por mandato externo, y proponerse capacitar al Centro para desarrollar su propio cambio, implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente -en un contexto colaborativo- de análisis y diagnóstico de su situación inicial y problemas planteados, identificación de necesidades y prioridades, elaboración de planes, actividades y recursos para su solución, seguimiento del desarrollo y evaluación del proceso. Todo ello exige condiciones organizativas, profesionales y personales.

En este sentido, por ejemplo, se orientan las líneas de promover una "escuela colaborativa" (Escudero, 1990), como clima, cultura y "éthos", para cambios que se generan y desarrollan institucionalizados en la vida escolar del Centro , al tiempo que -como modelo- permite integrar el curriculum, la organización escolar y la dimensión de formación y desarrollo del profesorado. El objetivo de la innovación es la realidad y vida de las escuelas y sus prácticas, la metodología es -básicamente- de solución de problemas, y los protagonistas de la innovación es el Centro en su conjunto, en un clima de colaboración. Una cultura innovadora es aquella dispuesta a generar cambios a los problemas planteados, a reflexionar en un trabajo colaborativo y capacidad de autorevisión, y a resolverlos en una toma de decisiones colaborativa. Solo una cultura y clima colaborativo permite iniciar, mantener e institucionalizar el cambio como algo permanente, i.e. inserto en la vida del Centro.

3. PERSPECTIVAS TEORICAS DE ANALISIS

3.1 INTRODUCCION

El dedicar este capítulo a exponer-reseñar, de forma necesariamente sumaria, las perspectivas de análisis del cambio educativo, no tiene un interés sólo erudito, por lo demás conocidas, de constatar el estado de la cuestión, sino, más bien, de inscribir nuestra lectura del cambio curricular dentro de las tradiciones teóricas existentes, siendo conscientes de que toda lectura-interpretativa de unos fenómenos curriculares --como pretendemos-- se hace dentro de un marco conceptual, que debe ser explicitado; contra un inductivismo "ingénuo" o "naive" que crea que la interpretación que hagamos está "sacada" directamente de los hechos/datos de la investigación. Dado que estas perspectivas son, en algún grado, diferentes en sus intereses, focalización y lectura de la innovación curricular, posteriormente iré indicando desde cuál realizo fundamentalmente mi análisis.

Cabria aducir, a su vez, diversas razones para mostrar la necesidad de explicitar los presupuestos teóricos operantes en una lectura de los hechos. Por una parte, la nueva filosofía de la ciencia ha subrayado el papel de la teoría en la observación: Hanson(1) ha evidenciado que no hay un lenguaje neutral de observación, toda observación posee una "carga teórica" o, en otros términos, está sesgada teóricamente; de aquí se seguiría la necesidad de explicitar la tradición teórica desde la que se leen los hechos. Por otra parte, la hermenéutica de Gadamer(1977:370-377) ha re

---

1. Cfr. HANSON,N.R.(1977): Patrones de descubrimiento. Observación y explicación(Trad. de E. Garcia Gamarero y A. Montesinos).Madrid: Alianza Ed. Una buena exposición de estas tesis en H.I.BROWN(1983): La nueva filosofía de la ciencia.Madrid: Tecnos, especialmente pp. 105-123.

saltado que la interpretación de los hechos no se hace desde el vacío(contra el "cientifismo"), se realiza desde un marco, no sólo personal, sino de tradiciones históricas de pensamiento("historia efectual" la llama Gadamer) que moldean y mediatizan, a modo de pre-juicios, la comprensión: - "La historia efectual determina por adelantado lo que nos va a parecer -- cuestionable y objeto de investigación(...), sus efectos operan en toda - comprensión, sea o no consciente de ello"(Gadamer, 1977: 371). En tercer lugar Habermas(1982) ha subrayado, contra la idea positivista de un conocimiento puro y desinteresado, que todo conocimiento o investigación pretende, o sirve a , un "interés", según el modelo de racionalidad con que se trabaje(2).

Por lo demás, hoy somos conscientes del carácter complejo y multiparadigmático del curriculum y de la innovación educativa. Es necesaria, entonces, una pluralidad de enfoques para captar las múltiples dimensiones que conforman la innovación curricular. Entender el currículum implica hacer referencia a una metateoría(Kemmis,1988:44).

Utilizo "perspectiva" en el sentido de House(1981:7) como "marco interpretativo para comprender el proceso de innovación", frente a -- otros posibles términos(3) como "paradigma", modelo, plataforma epistemo-

---

2. Sobre el tema véase el artículo de POPKEWITZ(1988: cap.II, pp. 61-88): "Los paradigmas en las ciencias de la educación: sus significados y la finalidad de la teoria".

3. En los últimos años se ha utilizado por influencia de KUHN el término "paradigma", extendiéndolo -de forma analógica y no rigurosa- a las ciencias sociales y, entre ellas, a las ciencias de la educación(p.e. SCHUBERT,1986:cap. 7; PEREZ GOMEZ,1983). Si bién este uso puede justificarse por la vaguedad que el término ya presentaba originariamente en Kuhn; en cualquier caso lo refería a las ciencias naturales, donde predomina un - solo paradigma(o mejor "matriz disciplinar"), incluyendo un conjunto de - creencias, técnicas y métodos compartidos y aceptados por una comunidad - científica de una disciplina, incompatible(¿inconmensurable?) con otro paradigma en disputa. SHULMAN(1986b:4) ha mostrado su predilección por "programa de investigación" de LAKATOS(1975). Como señala justamente HOUSE(1981:8): "Una perspectiva es una forma de conocimiento inferior a un paradigma científico kuhniano. Es un `modo de ver´ un problema, no un conjunto rígido de reglas y procedimientos.(...) Los paradigmas científicos son definidos exactamente por acuerdo de la comunidad científica, mientras que una comunidad profesional puede tener simultaneamente varias perspectivas. Es posible incluso que una misma persona considere la innovación - desde una perspectiva, y despues desde otra con una finalidad distinta(...), probablemente represente mejor la naturaleza de nuestros conocimientos en las ciencias sociales en general"(subrayado mío).

lógica, enfoque, marco conceptual, programa de investigación, planteamiento, teoría o "discurso pedagógico". Así emplear "paradigma" implicaría que las distintas perspectivas("views", "approaches") son mutuamente incompatibles (o incommensurables), cuando éste no es el caso; o la expectativa de encontrarse en un "período revolucionario" de ciencia que se resolverá con la implantación de uno sólo, convertido en "ciencia normal" futura, expectativa ilusoria. En cualquier caso, y dejando estas posibles precisiones, cabe legítimamente utilizar "paradigmas", como hace Escudero(1984:57) como "grandes plataformas conceptuales relativos a la innovación en las que, de manera más o menos explícita, se sostienen determinados presupuestos teóricos sobre la misma, se valoran determinadas estrategias de desarrollo y también de investigación", reconociendo a continuación que "hablar de paradigmas sobre la innovación quizá constituye, por el momento, más un recurso metodológico para organizar la multiplicidad de puntos de vista, modelos y desarrollos técnicos en este campo, que un conjunto de territorios bien delimitados, de modo que o se está en uno o se está en otro"(Ibidem, subr. mío).

El criterio de sistematización de las perspectivas curriculares ha venido dado por la recepción anglosajona de la "Teoría Crítica"(Escuela de Francfort) de Habermas, particularmente por su obra de 1968 Erkenntnis und Interesse(Conocimiento e interés), donde(Habermas,1982: cap. III, pp. 193-295) establece una triple clasificación de los "intereses rectores del conocimiento"(erkenntnisleitende Interessen) en interés "técnico", "práctico" y "emancipatorio", que podría servir de hilo conductor de los conocimientos(o saberes) humanos(4).

La idea clave habermasiana es que el conocimiento no es nunca "puro", se halla "regido" inevitablemente por algún tipo de interés que lo con

---

4. Una exposición de la teoría se puede ver en castellano, aparte de en la excelente obra de Th. McCARTY(La teoría crítica de Jürgen Habermas, trad. de M. Jimenez Redondo, Madrid, Taurus, 1988), reconocida por el propio Habermas como una de las mejores interpretaciones y exposiciones; en Raul GABAS: J. Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística(Barcelona: Ariel, 1980, pp. 186-218), y E.M.UREÑA: La teoría crítica de la sociedad en Habermas(Madrid, Tecnos, 1978). Uno de las primeras(1969) interpretaciones lúcidas que conozco, con aplicación al caso de las ciencias de la educación, se puede ver en Karl-Otto APEL(1985 b). Para una ulterior evolución de la postura de Habermas sobre los "intereses generalizables", véase J. MUGUERZA: "Etica y comunicación(Una discusión del pensamiento ético-político de Jürgen Habermas)", en Revista de Estudios Políticos 56(1987), pp. 7-63.

diciona socialmente. Como señala Habermas(1982: 194 y 201): "Se trata, en el primer caso(interés técnico), de la producción de un saber técnicamente utilizable; en el segundo(interés práctico), del esclarecimiento de un saber prácticamente eficaz. El análisis empírico explora la realidad desde el punto de vista de la manipulación técnica posible de procesos naturales objetivos, mientras que la hermenéutica asegura la intersubjetividad de una comprensión posible que oriente la acción tanto en el plano horizontal de la interpretación de culturas ajenas como sobre el plano vertical de la asimilación de las tradiciones propias...(Pero) sólo a partir de su conexión con el interés cognoscitivo emancipatorio de la reflexión racional pueden los intereses técnico y práctico ser comprendidos sin malentendidos como intereses rectores del conocimiento; sin malentendidos, es decir, sin caer en la psicologización o en un nuevo objetivismo".

El interés técnico, propio de las ciencias empírico-naturales y de la técnica, como instrumento del conocimiento y del dominio y control de la naturaleza, emplea una racionalidad instrumental, con una finalidad explicativa(causa-efecto); el interés práctico, propio de las ciencias histórico-hermenéuticas, corresponde a la esfera de la interacción y comunicación entre los hombres, con una finalidad comprensiva y de acuerdo intersubjetivo,empleando una racionalidad(o acción) comunicativa, por último, el interés emancipatorio o crítico se correspondería con la posibilidad de una ciencia social crítica de las ideologías, incidiendo en la liberación del ser humano de la falsa conciencia y estructuras sociales injustas(5).La relación del interés emancipatorio con los otros dos, como recoge el texto

---

5. El primer Habermas, en este punto, ha evolucionado profundizando -por una parte- su teoría de la ciencia, proponiendo las "ciencias reconstructivas" como superadoras del objetivismo cientifista y de la hermenéutica clásica, en una reconstrucción racional y descripción empírica en un círculo hermenéutico(HABERMAS,1985: 31-55). Por otra parte, ha reformulado, con su teoría de la "situación ideal del diálogo" y "acción comunicativa", su teoría de los intereses con los "intereses generalizables"(intereses asumibles por toda la humanidad como fines emancipatorios); completando con una teoría de la racionalidad en su "opus magna" Teoria de la acción comunicativa (Tad. de M. Jimenez Redondo),Madrid: Taurus, 2 vols.,1988. Ambos aspectos del último Habermas han sido poco tratados por la perspectiva crítica de la enseñanza, tal vez porque lo que no esta traducido en inglés no existe. Así sorprende como CARR y KEMMIS(1988:156) los despachan: "Las ideas introducidas por Habermas tendrían que conceptualizarse como sugerencias y ensayos, antes que estimarlas convincentes y completas."(?).

citado, sería librar de dogmatismo a nuestro conocimiento y acción, orientándolos a la racionalización de los fines mismos(y no sólo de los medios), para una realización de la justicia.

Como han hecho notar McCarthy y Muguerza(Op. cit. nota 4) mientras los dos primeros tipos de interés se relacionan cada uno con campos epistemológicos relativamente identificables -como las ciencias de la naturaleza y la cultura, respectivamente-,el interés emancipatorio no tiene un referente explícito, a no ser que se identifique con el"interés ultimo de la razón" o, como hará posteriormente, con los "intereses generalizables" en una "situación ideal de diálogo", que inevitablemente ha de ser contrafáctica. Mientras tanto la tarea crítico-emancipatoria se encomienda a las "ciencias sociales críticas", siendo la crítica de las ideologías la forma de emancipación de las teorías(y situaciones) legitimadoras de la injusticia.

Como señala lúcidamente Apel(1985 b: 133): "La objetivación empírico-analítica y la manipulación técnica de la conducta humana queda aquí, por decirlo así, cubierta y atenuada por un acuerdo social hermenéutico". Y refiriéndose en concreto, a continuación, a la teoría educativa, señala que una pedagogía no mediada por el interés crítico-emancipatorio, sino "sobre la base de una ciencia social puramente empírico-nomológica sería en relación con la praxis pura técnica de adiestramiento", se convierte en una relación tecnológica, instrumental o manipulativa.

De acuerdo, entonces, con esta triple clasificación de los intereses cognoscitivos habermasiana, se ha tratado de categorizar las perspectivas o paradigmas curriculares y de investigación(Vid. Schubert,1986; Sáez,-1987; Carr y Kemmis, 1985; Kemmis, 1988; Aoki, 1986; Grundy, 1987,entre otros), y dentro de ellas -al menos eso mantengo- los enfoques sobre innovación educativa. Con diferentes nombres -según se acentúe la esfera de metodologías de investigación, curricular o de innovación-- han sido designadas estas tres perspectivas curriculares: positivista(técnica-científica, empírico-analítica,etc.), interpretativa(cultural, práctica, naturalista, simbólica,etc.) y crítica(socio-política, emancipatoria, etc.) : Ver cuadro adjunto.

INTERESES COGNOSCITIVOS Y PERSPECTIVAS CURRICULARES

INTERESES HUMANOS CONSTITUTIVOS	TECNICO-INSTRUMENTAL	PRACTICO-COMUNICATIVO	CRITICO-EMANCIPATORIO
AMBITO SOCIAL	Trabajo	Lenguaje-interacción	Poder
FORMA DE INVESTIGACION	Empírico-analítica: Objetiva, nomológico, teorías explicativas.	Histórico-hermenéutica: Subjetiva, ideográfica, comprensión intersubjetiva	Crítica: Dialéctica entre teoría y praxis.
METODOS DE INVESTIGACION	Científico-naturales, experimentales, cuantitativas	Histórica, interpretativa, iluminativa, etnometodológica.	Ciencias sociales críticas, emancipatorias.
TIPO DE RACIONALIDAD	Racionalidad instrumental(estratégica) o teleológica(medios-fines): Determinación de medios eficaces para conseguir fines dados(orientadas al éxito)	Racionalidad práctica(axiológica),comunicativa o deliberativa: Orientada hacia la comprensión intersubjetiva y el acuerdo, mediante el juicio informado.	Racionalidad crítico-transformadora(Crítica de las ideologías): Descolonizar el "mundo de la vida" de los subsistema, y someter las decisiones a una comunicación libre de coacción.
SUPUESTOS TEORICOS	1. Control, certeza, eficacia y predictabilidad 2. Conocimiento libre de valores, neutral, hechos y generalizaciones, empírico-nomológico. 3. El conocimiento puede ser objetivable, universalizable y neutral.	1. Comprensión intersubjetiva e interacción comunicativa entre los participantes y la situación. 2.Interpretaciones y necesidades de los agentes. Conocimiento situacional. 3. La realidad es construida intersubjetiva y socialmente.	1. Necesidad de crítica ideológica y acción emancipadora de las actuales condiciones. 2.Hacer conscientes de las distorsiones ideológicas y falsa conciencia. 3.Problematiza las concepciones ideológicas, las coacciones y valores injustos.

Fuente: Reelaboración personal a partir de HABERMAS(1982), SCHUBERT(1986:181), CARR(1985:125), CARR y KEMMIS(1988:149); AOKI(1986) , GIROUX(1980) y SAEZ(1989:69-72).

Aplicado al campo de la innovación, con fines de ordenación teórica, Escudero(1984), en un primer intento(6) de ordenación teórica del campo, determinó tres paradigmas(técnico-burocrático, técnico-científico y sociopolítico). Posteriormente, apoyándose conjuntamente en House(1979,1981) y en la teoría de Habermas(1982) principalmente, aparte de la teoría de "estructuras de la racionalidad" de Giroux(1980), como base para sistematizar las tradiciones teóricas curriculares, González y Escudero(1987) han determinado tres "enfoques teóricos" o perspectivas, que pueden considerarse definitivas, pese a las posibles anotaciones "a pié de página" que se le puedan añadir para completar o especificar, sobre la innovación educativa: Técnico-científico, cultural y socio-político, de los que soy deudor directamente(7).

Otros muchos investigadores del campo distinguen, sin entrar ahora en modelos o estrategias de innovación, diversos enfoques o perspectivas en el estudio de la innovación, en parte enclavables en éstas tres. Así,desde una perspectiva crítica, Paulston(1980:101) habla de dos paradigmas(de "equilibrio o liberal" y de "conflicto o crítico") o "teorías encontradas del cambio social que, como la ideología, influyen sobre la definición del problema de reforma y sobre la elección de estrategias, estándares y datos relevantes". Influidos por Paulston, Papagiannis et al.(1982:154-56) hablan de un "paradigma dominante"(teoría del capital humano y perspectiva funcionalista) y "paradigma radical". Desde una posición crítica, más actual, Popkewitz(1988:163-189) habla de dos paradigmas establecidos del cambio educa-

---

6. Ya en la introducción advertía(ESCUDERO,1984:20) que lo que allí caracterizaba como paradigma "técnico-científico", debería ser catalogado o reformulado como "hermenéutico-conceptual".

7. Es de destacar, en este orden de clarificación conceptual del campo de la innovación, el papel pionero del artículo de HOUSE(1979) en que establecía, basándose en sus estudios anteriores sobre modelos de evaluación, tres perspectivas dominantes en innovación: Tecnológica, cultural y política. El mismo House, diez años después(véase "post scriptum" en la edición castellana en HOUSE,1981) se reafirma(pág, 29) con asombro en estas tres perspectivas: "Esas tres marcas son bastante básicas, pues sus perspectivas encierran formas fundamentales de enfocar no solo dicha innovación sino, de hecho, la propia sociedad", añadiendo(pág. 32): "Por mi parte creo que la perspectiva política, que refleja a qué intereses materiales sirve el cambio educativo, es la más importante."

tivo: 1) Enfoque "del centro a periferia", refiriéndose al modelo de Investigación-Desarrollo-Difusión de Havelock, como perspectiva científico-técnica; 2)Enfoque de la "resolución de problemas", refiriéndose a la "adaptación mutua" de Berman y McLaughlin, como modelo cultural; abogando por una perspectiva o enfoque crítico-dialéctico de la innovación. En un ensayo posterior(1987:78-83), desde el criterio de dirección del cambio, los identifica, respectivamente, con una concepción racional-teleológica, evolucionaria y dialéctica.

Por otra parte, desde una perspectiva cultural(uso de la innovación), Fullan(1985 c) y Fullan y Pomfret(1977) distingue, referente a la implementación del cambio, dos perspectivas: Perspectiva de fidelidad o "programada" y perspectiva de adaptación mútua. Berman(1981) entre "paradigma técnico-experimental" y "paradigma de implementación". Aoki(1984) diferencia dos perspectivas que "son usadas para guiar nuestra interpretación de las relaciones entre profesor y currículum": implementación como acción instrumental(modelo científico-técnico), e Implementación como acción práctica (modelo crítico-dialéctico). Por su parte Olson(1986) distingue entre una perspectiva funcionalista y una perspectiva cultural(innovación como interacción de las doctrinas de la escuela y las doctrinas de la innovación). Finálmente, para no hacer interminable esta enumeración, Deal(1984) habla del saludable pluralismo conceptual existente en el campo, distinguiendo cuatro perspectivas: psicologia social(individual), sociológica(estructural), políticas y simbólicas(culturales), abogando(Deal,1985) por ésta última.

La existencia en la actualidad de tres perspectivas principales, paradigmas, modelos de investigación y desarrollo de la innovación, puede ser considerado como un signo de "inmadurez" y de estar las ciencias de la educación en una situación "pre-paradigmática", hasta tarto lleguemos a la situación de imposición de un solo paradigma, como sucede -se dice- en las ciencias "duras" o naturales. Creo, como Carr(1985:129), que sería un "erróneo reduccionismo". En la medida en que hemos de reconocer -en línea con Habermas- que no hay conocimiento puro, libre de valores e intereses, necesariamente(socialmente condicionado) ha de haber diferentes opciones valorati

vas que determinen diversos modelos y perspectivas de lo que debe ser la -- enseñanza o la innovación, y no cabe un patrón o estándar(a no ser contrafáctico o, por supuesto, por razones instrumentales) desde el que juzgar en las disputas metodológico-teóricas. Así Carr(Ibidem) señala: "Por esta razón la eliminación de la diversidad metodológica y la emergencia de un sólo método de investigación educativa no sería indicativo de una similaridad -- con las ciencias naturales, sino de una comunidad investigadora en que han desaparecido o han sido suprimidas las disputas metodológicas".

Además la "nueva filosofía de la ciencia" postpositivista, en la medida en que ha destacado que toda ciencia se hace desde una "Weltanschauung", aporta una imagen más pluralista que un único patrón confirmado por los hechos("empirismo radical"). La propia complementariedad, según campos y objetivos, entre explicación(relaciones constantes entre fenómenos observables) y comprensión hermenéutica, que están en la base de la perspectiva técnica e interpretativa respectivamente, y su subordinación a una perspectiva crítica(que dilucide fines), iría en esta línea.

Más que de un sólo paradigma, habría que abogar porque este "pluralismo conceptual es un prerrequisito"(Deal, 1984:132) para entender el - proceso de cambio educativo y mejora escolar. También González y Escudero (1987:91) abogan porque "el cambio educativo requiere una perspectiva multidimensional capaz de dar cuenta de la pluralidad y multiciplicidad de factores que lo determinan y de la complejidad de sus procesos de desarrollo".

En esta situación actual de diferentes plataformas y tradiciones - conceptuales y epistemológicas sobre el currículum y el cambio educativo, - se ha pasado de una etapa --propia de la década pasada-- de confrontación y oposición maniquea(Sáez,1989:68), que a la larga ha servido para reformular cada perspectiva al asumir parte de las críticas; a una etapa de articulación de perspectivas, considerando que, como realidad compleja y plural que es la educación y el cambio educativo, cada una ha hecho aportaciones valiosas y posee su propia legitimidad. Lo que no supone tampoco un vacío eclec-

ticismo, suprimiendo diferencias irreconciliables o pensando coger "lo bueno" de cada una. Lo que quiero indicar es que el debate teórico ha servido para redefinir los problemas curriculares y el cambio educativo y, hoy, como consecuencia de él, nos encontramos en una etapa de planteamientos más holísticos y totalizadores.

Sin embargo en la situación presente parece irse perfilando la perspectiva crítica como un enfoque integrador, en la medida en que se sitúa en una perspectiva de globalidad que, asumiendo las aportaciones de los otros enfoques(especialmente del interpretativo-cultural) y denunciando sus limitaciones, contribuye a darles un sentido más completo y a situarlos en un contexto más comprehensivo, presentando hoy --como señala Escudero(1990, en prensa)-- un "reto de totalidad":

> "Hoy no puede desconocerse que la teoría de la investigación crítica y sus presupuestos para la investigación y la acción educativa, representa un reto de totalidad que obliga a resituar las otras dos tradiciones, y a definir sus contribuciones complementarias en un proceso más educativo y profundo en el que el conocimiento y la acción no estén separados, en el que la teoría y la práctica encuentren un sendero por el que apoyarse y revitalizarse recíprocamente, en el que no quede disociada la actividad de comprender el mundo y la realidad del proceso de su transformación y mejora"(ad finem).

3.2 PERSPECTIVA TECNICO-INSTRUMENTAL

La perspectiva técnica de innovación educativa, que alcanza su máximo apogeo en la década del 50-60, al hilo del progreso económico y de la transferencia de modelos de gestión industrial al campo educativo, puede ser caracterizada por una concepción instrumentalista del cambio educativo. Siguiendo a Habermas(1975) una acción instrumental-estratégica está regida por una racionalidad de los medios(determinar los medios más eficaces para conseguir los fines perseguidos), se mide por el logro de los objetivos, lo que la hace teleológicamente orientada hacia el éxito. Se trata entonces, de acuerdo con modelos funcionalistas de diseño y planificación, de emplear los medios y estrategias más adecuados para la consecución de un fin. Ello hace que el problema del cambio educativo se convierta en un problema de tecnología social, con el empleo de reglas técnicas, universalmente aplicables(lejos de soluciones a cada contexto particular), y que se consideran neutrales valorativamente. Aoki(1986:32), siguiendo de cerca a Habermas, habla de que el interés de la acción técnica-instrumental es un "éthos" del control, reflejado en los valores de eficiencia, efectividad, certeza y predictibilidad: "La creencia de que los problemas y conflictos pueden ser gestionados siguiendo acciones racionalmente propuestas basadas en una precisa cuantificación y toma de decisiones sistemáticas"(Aoki,1984:109).

Por su parte House(1981:10) señala que "el rasgo realmente distintivo de la perspectiva, es el enfoque que adopta acerca de la formulación de los problemas. La enseñanza y la innovación son tecnologías(o deberían serlo). Las soluciones son técnicas multiplicables y trasladables a otras situaciones. El pensamiento tecnológico -la selección de los medios más eficaces para un fin dado- es la forma de racionalidad por excelencia". Esta concepción instrumentalista del cambio implica confiar, y cifrar éste, más en el diseño racional-técnico que en la capacidad e iniciativas de los afectados para llevarlo a cabo. Especialmente los profesores son tomados instrumentalmente como medios para ejecutar la innovación curricular, en otros

casos como posibles resistencias a vencer para convencerlos de la bondad del proyecto, sin discutir con los afectados los fines mismos propuestos. Ademas, como señala Popkewitz(1988:165), "presupone la existencia de una secuencia racional que explica todas las fases del proceso de cambio, la existencia de procedimientos universales que pueden determinarse mediante una actividad centralizada". Este menosprecio de los contextos particulares del cambio(dexcontextualización), con una "teoria de la transferencia" de que todo puede ser fijado y transferido/generalizado a diferentes situaciones (Porter, 1980:49); y su presupuesto de neutralidad valorativa en su no discusión de los objetivos mismos del cambio propuesto, del sistema en que se pretende inscribir y a los intereses a que servirá, constituyen dos notas características de la perspectiva técnico-instrumental.

House(1979, 1981), en su caracterización, habla de que "la perspectiva tecnológica sustituyó la base implicita de la innovación por un enfoque sistematizado y racionalizado, Se concibió el proceso de innovación como un conjunto de funciones basadas en el analisis racional y en la investigación empirica. Para esta racionalización se contaba con modelos importantes. La industria y la agricultura vivían momentos de gran prosperidad" (House, 1981:9), y cita los estudios de Rogers sobre el proceso de difusión y adopción de las innovaciones, y de "Investigación-Desarrollo-Difusión", como modelos de esta perspectiva, a los que -por ello- me voy a referir a continuación.

Los estudios sobre el cambio curricular planificado comienzan en la decada del 1940 con la finalidad de comprender y explicar el proceso de difusión de innovaciones tecnicas(p.e. cómo nuevos productos agrícolas como semillas híbridas, o médico/farmacéuticos, ya sean tecnicas medicas o productos farmaceuticos) son adoptados por los futuros usuarios(8). El problema central estos estudios(Rogers,1962; Rogers y Shoemaker ,1971), cifrada en su proceso de difusión, es su adopción por los usuarios. Se parte del su---

---

8. La conexión inicial entre investigación agrícola e investigación curricular en EE.UU. ha sido vista agúdamente por PARLETT y HAMILTON(1972), por lo que lo han designado como "paradigma agrícola-botánico". STENHOUSE(1984:286) subraya también esta conexión: "Las ideas como en la agricultura tienen que llegar a usuarios geográficamente dispersos".

puesto de que una vez adoptada, será ejecutada "mecanicamente". Así, una -- vez diseñado técnicamente el producto y experimentado por los expertos, todo se cifra en vencer la inicial resistencia al cambio, por lo que se estudiarán las formas y tacticas, similares a las estrategias de "marketing", - para vencer la resistencia al empleo, p.e. de las nuevas semillas híbridas por los agricultores.

Quizá el estudio mas representativo, ya al final de la etapa, sea el de E.M.Rogers, un sociólogo proveniente del campo rural que habia estu-- diado la adopción de nuevas practicas agricolas. Así Rogers(1962) revisa -- más de quinientos estudios de innovación en antropologia, sociologia rural, sociologia medica y educación, y propone un modelo("interacción social") para explicar por qué los individuos adoptan o no una innovación(9). En un estudio posterior(Rogers y Shoemaker,1971) realiza una revisión mas amplia (1.500 estudios), proponiendo un conjunto de principios generales sobre la difusión de las innovaciones, así como las distintas etapas en un proceso de adopción y los tipos de "adoptantes". Para Rogers innovación es sinonimo de "modernización", innovar es cambiar de un modo de vida tradicional o -- otro moderno.

Muy influyente, en este contexto, en la literatura y practicas sobre el cambio educativo fué las obras dirigidas por Havelock, donde se hace una extensa revisión de la diseminación y utilización del conocimiento(Lowe,--- 1985). conocido por modelo de Investigación-Desarrollo y Difusión(R & D), - que, como señala Stenhouse(1984:286), se convirtió en "el vademecum del -- agente del cambio educativo"(10). Asume la existencia de una racionalidad - basada en una clara secuencia de estadios o fases en el proceso de cambio, y que éstos son apropiados para cualquier grupo o fin. Como señala Popke-- witz(1988:167) la concepción epistemológica proviene de compromisos con -- las ciencias empírico-analíticas y de una racionalidad instrumental: "La -

---

9. Es curioso constatar la existencia en España de estudios parecidos, como el de M. GARCIA FERRANDO: La innovación tecnológica y su difusión en la agricultura.Madrid. Ministerio de Agricultura, Servicio de Publicaciones Agrarias, 1979.

10. T.RÜLCKER(1985:1252) aporta los datos de que hasta 1974 se calcula que más de cien proyectos se han desarrollado en EE.UU. siguiendo este modelo, y la mayoría de los proyectos en la Republica Federal de Alemania se desarrollarían sobre esta base.

creencia en que la ciencia tiene por objeto la aplicación adecuada de la técnica con miras a la consecución de objetivos definidos en condiciones dadas. Las teorías del cambio, como las del aprendizaje, han de ir dirigidas al empleo de los medios adecuados para el cumplimiento de algún criterio preestablecido. La finalidad de la ciencia del cambio es explicar, ordenar y analizar los componentes del mismo, sin juzgar su adecuación normativa última. Las teorias del cambio son neutrales en relación con el producto que se introduce o con los objetivos organizativos".

La Investigación inicial(establecimiento de objetivos) identifica, comprueba ideas, no meramente como respuesta a problemas detectados; un Desarrollo(construcción de materiales instruccionales) transforma los hallazgos de la investigación en programas tecnológicamente adecuados para ser utilizados en las escuelas; y la Difusión(diseminación) se dirige a mostrar los usos y posibilidades del programa, forzando a quienes lo van a poner en practica, hasta tanto se consiga su implantación/adopción en el sistema escolar. Como señala Havelock en 1973(cit. por Stenhouse,1984:286):"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 llegen a representar algo auténticamente útil para el grueso de la humanidad".

Es un enfoque "de centro a periferia": actividad centralizada de investigación y desarrollo para extenderla, posteriormente, a las escuelas para que éstas las adopten. Comparte con el modelo de Rogers el que "las aplicaciones más eficaces de este modelo tienen lugar en las industrias de base científica, como la industria química, en las que la competencia de los productos en el mercado es muy fuerte y, como consecuencia, el mantenimiento del nivel competitivo de una empresa depende estrechamente de que el desarrollo de los productos se conciba como un trabajo de investigación celosamente guardado en los laboratorios propios. En el ámbito educativo, la relevancia del modelo no ha sido por lo general aceptada, y en el desarrollo curricular su temprano apoyo cedió ante la experiencia práctica y la crítica"(Skilbeck,1988:36).

Con todo el modelo de "Investigación-Desarrollo-Difusión" ha tenido una virtualidad: permite numerosas variantes en cada fase, desde el modelo de "Linkage" de Havelock, que pretende establecer en todo el proceso unos mayores canales de comunicación con los usuarios en todo el proceso; a la reformulación crítica de Skilbeck(1988) de RED(Revisión-Evaluación-Desarrollo), en que los potenciales usuarios no son receptores sino que colaboran activamente y son copropietarios de procesos y resultados. El problema del modelo R & D es que olvida(Rülcker,1985:1253) la fase de implementación, que queda como una "black box", justo el centro de la perspectiva cultural.

--

Por otra parte, esta perspectiva de innovación es congruente con -- los modelos de planificación racional del currículum(Schubert,1986: caps.8-11), que acusan la influencia ejercida -en esta primera etapa de racionalización educativa- por los modelos de gestión industrial y empresarial(taylorista) en la educación americana, y por la psicología conductista como fuente del diseño curricular. Si bién es cierto(Angulo, 1989 a) que responden a una ideología de la eficiencia social y utilitarista, también es necesario reconocer que suponen -tanto en el campo curricular como en el de la innovación educativa- el primer intento serio de racionalizar los procesos de enseñanza, para acercarlos a un cierto grado de "cientificidad", ejemplificado en su mayor brillantez en Tyler(1949)(11).

---

11. Si bién es cierto que el libro de Ralph Tyler, y sus lecturas posteriores, han sido -en los últimos tiempos- el blanco de las críticas como modelo curricular dominante, habría que reconocer también con L.STENHOUSE(1986: 38) " que es un libro más sensato de lo que pretenden hacernos creer la mayoría de los intérpretes". El propio J. SCHWAB, compañero de Tyler en Chicago, aspecto en que no se ha reparado(KEMMIS,1988:65-66), en su célebre manifiesto(SCHWAB,1969) del que se ha considerado modelo alternativo, en nota a pié de página(no recogida en la ed. y trad. cast.), considera su propuesta compatible y prolongación del modelo de Tyler, imputando sus defectos al -- uso que se ha hecho y a su ambigüedad: "A partir de estas notas quedará claro que la concepción del método curricular aquí propuesto es inmanente al método racional de Tyler. Este apela a una diversidad de talentos e insiste en el tratamiento práctico y ecléctico de multitud de factores. Su efectividad en la práctica queda viciada por dos circunstancias. Su enfoque sobre -'objetivos', con su masiva ambigüedad y equivocación, proporciona demasiado poco material concreto del que se requiere para la deliberación y conduce - unicamente a un consenso engañoso. En segundo lugar, quienes lo utilizan no estan preparados para los necesarios procedimientos deliberativos"(SCHWAB, 1969:23).

Al igual que en los procesos industriales los niveles de investigación, decisión y ejecución están separados, personal y jerárquicamente; - el proceso de cambio educativo está estructurado en una separación de funciones(Escudero, 1984:61) entre los distintos agentes implicados en el cambio: unos expertos diseñan el cambio o innovación, a nivel político-administrativo se decide, los profesores son los ejecutores mecánicos. Como señala Popkewitz(1988:185): "El experto 'facilita' el cambio aportando los procedimientos que deban servir para desarrollar las actividades del programa de innovación. Pero dichas actividades no cuestionan la estructura social, ya que se aplican al 'sistema' como si éste fuera una entidad independiente y aislada. La postura de neutralidad en relación con los objetivos hace que - se excluya toda pregunta acerca del modo en que las normas y creencias institucionales se introducen y actúan en la vida cotidiana del sistema".

La innovación es entendida como una gestión burocrática del cambio educativo(Kemmis,1988:155), o "gerencial" del cambio, entendida como "la - idea de que la educación puede mejorarse por medio de la reforma o la innovación del curriculum efectuada con el sistema escolar por influencia o el poder de la jerarquía gerencial"(Stenhouse, 1986:366).

De modo parecido, la perspectiva técnica de la innovación conlleva una forma de entender la organización y gestión escolar, que Ball(1987) califica de "ortodoxa", en cuanto pretende aplicar a la escuela -similarmente a como se hacia en la propia teoría de innovación- un aparato conceptual derivado de la ciencia organizativa(estudios de factorías y burocracias formales), en orden a hacer más eficiente su funcionamiento; sin reconocer la naturaleza peculiar de la escuela como organización y, sobre todo, sin entrar en los aspectos organizativos internos("micro-política") de la estructura/vida escolar. Más específicamente la escuela en entendida con la imagen(en el sentido de "tipo ideal" de Max Weber) de una burocracia(Tyler, 1988: 43-61), con una determinada estructura formal(jerárquica, división especializada del trabajo, estipulación del trabajo de sus miembros), en la que se supone un consenso, coherencia en los objetivos y, en cualquier caso, ideológicamente neutral. Como "tipo-ideal", en el sentido de Weber, se

refiere a un conjunto de rasgos comunes(tipo medio), pero que como tal no se encuentra en forma pura en la realidad, pero sirve para dar coherencia, unidad, significación e inteligibilidad a los fenómenos observados(12).

Herriot y Firestone(1984: 42-43) identifican tres caracteres de la imagen de la escuela como "burocracia racional":

a) Una burocracia tiene un conjunto especificado de objetivos. El contenido de tales fines es proveer de una guía clara para tomar decisiones en el interior de la organización. Los técnicos/administradores trasladan los fines generales en tareas para ser implementadas por los subordinados. Se supone que los fines y objetivos son aceptados por todo el equipo, no reconociendo intereses particulares. El modo de resolver problemas se entiende como racional. Cuando se identifica algún disfuncionamiento en la consecución de los objetivos, los expertos/técnicos examinan sistemáticamente las soluciones y adoptan aquellas que mejoran la organización.

b) Una burocracia tiene un sistema formal de control, que incluye la especificación de la conducta requerida de sus miembros, según su lugar en la jerarquía, de acuerdo con una delegación de la autoridad.

c) La escuela como burocracia asume que debe existir una fuerte integración de cada parte, contribuyendo cada una en su nivel a cumplir los fines generales de la organización. Existen órganos y personas encargadas de establecer la coordinación y de definir las conductas aceptables de los miembros en la planificación general. Se utilizan canales de comunicación vertical y centralizada, fluyendo la comunicación de arriba a abajo jerárquicamente.

Esta imagen organizativa refleja(W.Tyler,1988:56) un modelo de introducir y ejecutar innovaciones en la escuela mecanicistamente, y es congruente con una perspetiva técnica de innovación. En la medida en que las -

---

12. Para la teoría de los "tipos ideales" de Weber, se puede ver FREUND,J.: Sociologia de Max Weber.Barcelona: Península, 1973, pp. 55-64. Por otra parte para el análisis original de la burocracia en Max Weber, generador de todos los analisis en éste modelo, véase en cast. "Burocracia" en WEBER,M.: Ensayos de Sociología contemporánea(Trad. de M. Bofill). Barcelona: Martinez Roca/Planeta-Agostini, 1985, pp. 167-232(Procede de la parte III, cap. 6 - de su Wirtschaft und Gesellschaft, ed. cast. en México:F.C.E., 1969, 4 vols).

planificaciones de innovaciones a gran escala, a mediados de la década del 70, se va constatando el fracaso, se irá revisando este modelo organizativo (Tyler,1988:65-81), para ir proponiendo otras imágenes postweberianas("anarquía organizada", "sistema débilmente articulado"), más cercanas a la "micropolítica". Así Escudero(1988 a:90) señala: "No es la escuela un tipo de organización altamente estructural, tecnológicamente precisa y dotada de metas bien definidas y unívocas. Por mucho que una determinada visión estructural y racional de la organización se empeñó en acentuar el carácter formal y orgánico de las escuelas,(...) las escuelas siguen siendo microcosmos sociales muy complejos".

3.3 PERSPECTIVA INTERPRETATIVO-CULTURAL

La perspectiva interpretativo-cultural, como perspectiva curricular(dentro de la que se inscribe la perspectiva cultural del cambio educativo), tiene muy amplios componentes(construcción curricular, metodologías de investigación, organización escolar, innovación educativa, etc.) y recoge - también diversas tradiciones filosófico-metodológicas de las ciencias sociales(hermenéutica y fenomenología, antropología cultural, neoaristorelismo, metodología cualitativa, etc.). Por ello, en el breve espacio que pienso dedicar, no voy a desarrollar todos los aspectos, mi interés primario se concentra en la innovación educativa, aunque ésta sólo tiene sentido dentro de la más amplia de perspectiva curricular.

En conjunto se configura como una crítica, manteniendo unos supuestos distintos, de la perspectiva técnico-instrumental. Se parte de una crítica a la construcción racionalista o "científica" del currículum mediante la aplicación a casos particulares de estándares universales; de que las cuestiones curriculares sean neutrales valorativamente, resolubles por procedimientos técnicos. Por el contrario, las prácticas educativas son prácticas sociales y personales, en las que impera una incertidumbre, pluralidad valorativa y la mediación interpretativa de los participantes, desde un contexto personal y cultural. De todas las posibles caracterizaciones enumerativas, creo que es el nuevo tipo de racionalidad propuesto para las acciones/prácticas curriculares la que mejor la definiría.

Esta racionalidad, diferente de la técnico-instrumental, sería la que Habermas llama "racionalidad comunicativa",y Schwab "racionalidad práctico-deliberativa". Dice Habermas(1985:156): "Llamo acción comunicativa a la situación en la que l[illegible] actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar". La racionalidad comunicativa está orientada a la intercomprensión(verständigungsorientiertes Handeln) , en acciones mediadas simbólicamente, mediante la consecución de un acuerdo en la resolución de

conflictos; y no al logro exitoso de objetivos mediante acciones técnico-estratégicas. En otro lugar(13) Habermas define, contraponiendo ambas:"Por acción racional con respecto a fines entiendo o bien la acción instrumental - o bien la elección racional, o una combinación de ambas. La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico ...El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico.

Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente - mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes".

Aoki(1986:35), siguiendo de cerca a Habermas, define que el interés de esta perspectiva es el significado de una estructura intersubjetiva de comunicación entre los agentes en una situación dada. La forma de conocimiento es situacional y de comprensión de significados. Frente a las acciones instrumentales que determinan las decisiones mediante estrategias, "que descansan en un saber empírico-analítico"(validado teórica y experimentalmente) en una racionalidad tecnológica; la racionalidad comunicativa busca el entendimiento intersubjetivo de los participantes en un proceso de decisión moral(y, por tanto, contextual).

Esta racionalidad comunicativa de Habermas, conecta -a nuestro entender- con la "racionalidad práctico-deliberativa", propuesta neoaristotélica(14) de Schwab(1969), y desarrollada principalmente por W.A.Reid(1978,

---

13. HABERMAS,J.: Ciencia y técnica como ideología.Madrid: Tecnos,1984,68-69.

14. ARISTOTELES(Etica a Nicomaco,III,4): "Los hombres deliberan ,cada cual en su esfera, sobre las cosas que se creen capaces de poder hacer. En las - ciencias exactas independientes de toda arbitrariedad, no ha lugar a deliberar;... Pero deliberamos sobre las cosas que dependen de nosotros, y que - no son siempre, invariablemente, de una sola y misma manera(...), se delibera más sobre las artes que sobre las ciencias, porque aquellas presentan - más materia a la incertidumbre y al disentimiento". Uno de los mejores estudios, que conozco, sobre el tema de la deliberación en Aristóteles y en la enseñanza, es ELLIOT(1986), que hace un enfoque interpretativo(ESCUDERO,-- 1987a) de la Investigación-Acción.

Además la propuesta de Schwab recoge la tradición liberal y la relación teoria-practica en la investigación de Dewey, como resaltan SCHULMAN (1984:184-6), EISNER(1984:202-3) y REID(1981:172).

1979,1981). Consiste en considerar el curriculum como un proceso, que re--- quiere el ejercicio de la racionalidad práctica o deliberativa, como tran-- sacciones entre individuos comprometidos moralmente en la institución esco- lar(Reid,1981:162). Este enfoque consensual en la identificación y solución de problemas es el que lo acerca a la racionalidad comunicativa. Según Reid (1979) el "nuevo paradigma" consiste en entender que las tareas curricula-- res son problemas prácticos(no teóricos o técnicos), "inciertos", que sólo pueden ser resueltos interactivamente, eligiendo ecléctícamente aquellas -- partes que se estimen más adecuadas.

Como nueva perspectiva curricular(15), frente al enfoque técnico-ins- trumental, cabe entender la propuesta "práctico-deliberativa" de construc-- ción curricular de Schwab en 1969, que se verá continuada por la serie de - artículos sobre "lo práctico" y el curriculum(1971,1973,1983), y desarrolla da por las obras de Reid y Walker, pero también(Eisner,1984:204) por los es tudios en el campo de lo práctico, con modelos interpretativos, de Connelly y Ben-Peretz(1980), Clandinin(1985), Elbaz(1983),Olson(1982 a), Schön(1983), o Elliot(1986). Como certeramente señala Shulman(1984:184): "Los escritos - de Schwab sobre lo práctico no tratan sólo del curriculum y su construcción, enuncia también una teoría de la investigación educativa y, más abiertamen- te, una filosofía de la ciencia social".

Recordemos el diagnóstico de Schwab(1969:1), en su típica sin- taxis(Eisner,1984:203) lacónica y críptica: primero, "que el campo del cu-- rriculum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y princi pios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos"; segundo, que "el campo del curriculum ha -

---

15. W.A.REID(1979) califica de "nuevo paradigma" el inagurado por Schwab co mo perspectiva "deliberativa", que opone respectivamente a la perspectiva - "sistémica" o de gestión racional y a la "crítico-radical". Por su parte -- SCHUBERT(1986:cap.12) califica la propuesta de Schwab de "paradigma prácti- co-interpretativo", aclarando(pag. 173) que "language"("The Practical:A Lan guage for Curriculum") es análogo a "paradigma". Un buén análisis de la -- perspectiva deliberativa de construcción curricular en ANGULO RASCO(1989b), también KNITTER(1985) y HARRIS(1986).

Por lo demás es curioso constatar cómo esta crítica al paradigma tec- nológico, acudiendo a la ética de Aristoteles, coincide con el neoaristote- lismo actual en teoria ética, como respuesta al fracaso del proyecto ilus-- trado de justificar autónomamente la moral. Vease principalmente el influ-- yente libro de MACINTYRE(1987), C.THIEBAUT(Cabe Aristoteles.Madrid: Visor, 1987) y, en parte, V. CAMPS(La imaginación ética.Barcelona: Seix Barral, -- 1983).

llegado a este triste estado por una inveterada y no cuestionada confianza en la teoría..."; tercero, "que constituye mi tesis: habrá un renacimiento del campo del currículum(...) sólo si el grueso de sus energías se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico".

La huída del campo curricular para refugiarse en teorías extrañas (p.e. psicológicas) refleja la debilidad y dependencia del campo. En lugar de un enfoque sistémico-racional("teórico") en la construcción "científica" del currículum, se trata de entender éste como un ámbito(16) específico("lo práctico") y con una racionalidad propia(deliberación), empleando unos medios(artes) eclécticos. Un problema práctico es por definición incierto y no se puede resolver por deducción prescriptiva de una teoría "externa" al campo. Para Reid(1979:195) los problemas pueden ser de dos categorías: prácticos o teóricos, siendo los curriculares problemas prácticos. Estos pueden dividirse, a su vez, en inciertos o resolubles por la aplicación de un determinado procedimiento. Los curriculares son problemas prácticos inciertos, donde las decisiones no están claras, que entrañan conflictos de valor y contextos únicos, y en los que la toma de decisiones supone compromisos morales que afectan a los deseos e intereses de los intervinientes.

Como saber práctico(phrónesis) es un proceso que se ejerce sobre los "lugares comunes" del currículum, empleando las artes de lo ecléctico (integrando de modo pragmático las teorías o partes que se estimen adecuadas a la situación) y nó soluciones uniformes. Y reclama para este ejercicio "grupos de deliberación"(Schwab,1983) en microespacios sociales donde se pueda ejercitar. El desarrollo de estas propuestas se puede ver en Reid (1978) y Walker, principalmente. Aquí, de forma sumaria, sólo quería apuntar a la racionalidad deliberativa como uno de los fundamentos más firmes de la perspectiva interpretativo-cultural.

---

16. Erróneamente se suele identificar "lo práctico" con "práctico"(p.e. lo que los profesores hacen en clase), sin reparar que la distinción(teórico/práctico) es aristotélica y nada tiene que ver con las diferencias del lenguaje ordinario. Para Aristoteles el campo teórico es el del saber exacto, científico; el saber práctico(phrónēsis) es el campo donde no caben soluciones únicas exigiendo la deliberación(praxis). Por ello certeramente señala REID(1981:169):" `lo practico´y `lo teorico´ son esencialmente diferentes y no pueden asimilados uno a otro, uno puede,sin embargo, teorizar sobre lo práctico como se puede teorizar sobre lo teórico". Mejor sería, por tanto, como hace KEMMIS(1988:63), asimilar "teórico" con "técnico".

Un conjunto de obras(17) sobre la realidad escolar y ecología de de las aulas, utilizando una metodología cualitativa(observación, entrevistas,etc.), refleja un retrato de la realidad escolar que contrasta fuertemente con la visión del modelo racional. Por otra parte, como ya he señalado, los estudios centrados en la implementación de innovaciones(Fullan y Pomfret,1977; Berman y McLaughlin,1976) pusieron de manifiesto que la innovación en la práctica no funciona tal y como se diseñó, sufre un conjunto de adaptaciones y modificaciones, según el contexto y aula. Ello provoca centrarse en la escuela y su cultura propia, con una organización peculiar, y a reformular el papel del profesor más que con un papel instrumental de gestor de la innovación en un agente activo reformulador de la innovación. Como afirma House(1981: 16-17): "La perspectiva cultural se fija en el contexto, en la estructuración del trabajo y en el sistema de vida, en el modo en que se interpreta la innovación y se alteran las relaciones; lo más importante son los significados y valores."

Podemos entender "cultura", como importación de un término de la antropología cultural y etnografía a éste ámbito, como "una expresión que intenta captar la cara informal, implícita -a menudo inconsciente- de una empresa u organización humana... consiste en pautas de pensamiento, conducta y artefactos que simbolizan y dan sentido al lugar de trabajo"(Deal,1985: 605). Considerar la enseñanza como una práctica social y personalmente construida, la escuela como una organización con cultura propia, provoca metodológicamente acudir a unas metodologías y técnicas de investigación diferentes. Recogiendo la tradición de la "sociología comprensiva" de Weber, se recurre a unas metodologías de ciencias sociales(hermenéutica y fenomenología); a la antropología cultural, etnometodología y etnografía(observación participante, estudio de campo y casos, etc.), que describan la microculturas de la enseñanza y, por otra,expliquen comprensivamente cómo la realidad social

---

17. Me refiero, entre otras, a las muy conocidas de Ph.W.JACKSON(La vida en las aulas, 1968), de LORTIE(School-teacher: A sociological Study,1975), de S.B. SARASON(The Culture of the School and the Problem of Change,1971,1ª ed.) o de P. WOODS(La escuela por dentro, 1987), que refutan la realidad escolar dibujada por el modelo racional(WISE,1977:52).

es construida por los individuos. En suma unas metodogías cualitativas(Erickson,1986; Jacob,1987; y Atkinson et al.,1988) adecuadas para compren-- der los modos en que los agentes regulan sus acciones significativamente en una situación dada.

Everhart y Doyle(1980) señalan que toda innovación tiene compo-- nentes simbólicos, por lo que una innovación no es sólo lo que ostensible-- mente se propone, sino lo que representa para un grupo o sujeto: "Si los as pectos simbólicos son más importantes que los objetivos manifiestamente pro puestos y si las acciones de los participantes en la innovación tienen pri- mariamente una conducta simbólica, entonces la innovación tiene una función ceremonial"(Everhart y Doyle, 1980:68). El cambio tiene entonces un carác-- ter retórico, sirviéndose de eslogan que contribuyen a dar a las innovacio- nes un función ceremonial, reconciliando lo irreconciliable, lo real y lo - esperado(18).

Más específicamente, como perspectiva de innovación educativa,se caracteriza , en líneas generales, por reconocer que los procesos de cambio educativo no mantienen una secuencia de desarrollo lineal, sino que tienen una complejidad, adaptaciones y modulaciones propias; y -sobre todo- por fo calizarse en el desarrollo práctico(implementación) de la innovación, vien- do las alteraciones que el proyecto de cambio diseñado tiene al difundirse en una cultura distinta, como es la de los profesores y las aulas, con mar- cos interpretativos y valores significativamente diferentes, lo que forzará a una reconstrucción personal. Como señala House(1981:13): "El proceso de innovación se concibe como la interacción de culturas diferenciadas". Como

---

18. Sobre el tema vid. KOMISAR,B.P. y McCLELLAN,J.E.:"La lógica de los slo- gans", en SMITH,B.O. y ENNIS,R.H.(eds.): Lenguaje y conceptos en educación (Buenos Aires: El Ateneo, 1971); también DEAL(1984,1985). Por su parte HA-- RRIS(1983:35) afirma que el uso de "slogans", como lenguaje persuasivo, que sirve para guiar a los practicadores de la innovación, plantea un dilema: pueden servir para legitimar objetivos y, además, engendrar serias distor-- siones en la comprensión de la innovación, ejerciendo una función ideológi- ca.

tal se convierte en tema central de investigación comprender los procesos de reconstrucción, redefinición y filtro que una innovación sufre hasta su puesta en práctica, en una función de "adaptación mútua" y mediación entre dos culturas. Es, entonces, en la interacción entre el proyecto innovador y contexto(situaciones concretas de enseñanza), mediado por las percepciones de los agentes educativos, donde se construye la innovación. Así González y Escudero(1987:57) señalan: "La innovación como fenómeno de relación cultural entre dos mundos distintos, el de los diseñadores y profesores, y como un proceso complejo y dinámico en el que la escuela y los mismos profesores ejercen una influencia muy decisiva sobre el cambio". Una doble instancia cultural -institucional y personal- serán los mediadores y reconstructores de la innovación en la práctica. Voy a hacer referencia, respectivamente, a una y otra.

Si la perspectiva técnico-instrumental partía de la tesis de que una innovación podía ser transferida a cualquier situación, dado que, desde una imagen "burocrática" de los Centros escolares, todos funcionan -formalmente- de un modo uniforme en su estructura y jerarquía de autoridad; la perspectiva cultural se fija en lo que sucede en el interior de las organizaciones escolares, pensando que es en la naturaleza de la escuela como organización donde las innovaciones son transformadas(Porter,1980). Como habían puesto de manifiesto los estudios sobre la implementación de innovaciones las características organizativas -como clima institucional, estructuras organizativas, grado(alto/bajo) de integración, relaciones entre los agentes, procesos locales, estilo del director, etc.-- son elementos críticos que van a determinar el éxito de una innovación. Al mismo tiempo se convertían en factores explicativos de por qué determinados proyectos no eran puestos en práctica de un modo uniforme o sufrían adaptaciones distintas del diseño planificado. La organización de los Centros, con su cultura propia, en suma, era un factor inhibidor o facilitador de las innovaciones.

La crisis del modelo "racionalista" o "técnico-burocrático de innovación curricular" conlleva también la revisión del modelo convencional de la escuela como burocracia racional(Darling-Hammond et al.,1983: 241; González, 1987; Tyler,1987:315, 1988: 83-86; Wise,1977: 52-54) . Como reac-

ción a la imagen burocrática, prestada(Greenfield,1985) de la organización-gestión de las empresas industriales u hospitales(metáfora de "factoría"), se va a reconocer a los Centros escolares una especifidad organizativa propia, que no se corresponde con el modelo burocrático-racional(consenso en objetivos y medios, cooordinación funcional a nivel vertical y horizontal, líneas consistentes y claras de comunicación y jerarquía, etc.). Surgen así, como imágenes alternativas, la escuela como "anarquía organizada" de Meyer y Rowan(19), o como "sistema debilmente articulado" de Weick, en que la estructura formal de control y estabilidad se queda como una cubierta externa de creencias y ceremonias para proveer --en una lógica de confianza"-- una credibilidad y legitimidad, pero internamente la estructura está desconectada, los fines son ambiguos, la organización es celular y no hay mecanismos efectivos de integración y coordinación.

La cultura escolar, dentro de la que podemos distinguir subculturas específicas(profesores, alumnos, administradores) tiene su propia simbología, rituales, ceremonias, que son representaciones externas para legitimar la innovación(Deal,1984). Los estudios internos de la cultura escolar, con métodologías más cualitativas, mostraron que más bién funciona como una "anarquía organizada", en que se presenta una ambigüedad de metas y tareas, y se presume a prior una "lógica de confianza" entre los miembros y actividades que desarrollan, por el mismo hecho de estar legitimado o acreditado para hacerlo. Se toma como un principio sagrado que no debe ser cuestionado, y -de acuerdo con tal lógica- cada uno puede hacer lo que quiera con tal de

---

19. Originalmente propuesta(TYLER,1988:86), como "garbage can/organised anarchy"("cubo de basura: cajón de sastre/anarquía organizada"), por COHEN,M.D.; MARCH,J.G. y OLSEN,J.P.(1972): "A Garbaje Can Model of organizational Choice", en Administrative Science Quarterly, vol. 17, pp. 1-25; ha sido desarrollada en clave interpretativo-simbólica por MEYER,J. y ROWAN,B.(1977): "Institutionalized Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony", en American Journal of Sociology, vol. 83, pp. 340-364; y en MEYER,J. y ROWAN, B.(1983): "The Structure of Educational Organizations", en V. BALDRIGE y T. DEAL(eds.): The Dynamics of Organizational Change in Education. Berkeley: McCutcheon Publ. Co., pp. 60-87.

Por su parte la propuesta original de "sistema debilmente articulado" es de K. WEICK(1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", en Administrative Science Quarterly, vol. 21, pp. 1-19; y desarrollada más ampliamente en WEICK,K(1982):"Administering Education in Loosely Coopled Schools", en Phi Delta Kappa, June, pp. 673-876.Un estudio de estos aspectos simbólicos de la organización escolar se puede ver en BORREL FELIP, N.(1989): Organización escolar. Teorias sobre las corrientes científicas.Barcelona: Humanitas; y GONZALEZ(1989).

que no interfiera en el trabajo de otros(Herriot y Firestone,1984:44). La aparente institucionalización de funcionamiento orgánico es, más bién, en un enfoque interpretativo-simbólico, un recurso externo de ceremonial y ritos.

Como "sistema débilmente articulado" sus elementos guardan una autonomía funcional(20), en el que la estructura está desconectada del trabajo particular de cada miembro y éste de sus resultados, las reglas institucionales tienen una función de mito que los miembros aceptan. Como señalan Darling-Hammond et al.(1983:243): "Si estas observaciones son ciertas, como sugiere el 'corpus' de investigación sobre implementación, tenemos que preguntarnos qué estrategias de cambio pueden ser efectivas en un medio confuso". La perspectiva cultural de innovación educativa ha tratado de responder a este reto abandonando las innovaciones a gran escala, y focalizando los procesos de innovación curricular contextualmente en la escuela como unidad de cambio, en un proceso de negociación-adaptación.

Además de la escuela como unidad de cambio, uno de los más fructíferos enfoques de la perspectiva cultural, ha sido reformular el papel del profesor como agente de desarrollo curricular(Ben-Peretz,1984 a; Connelly y Ben-Peretz,1980), que va a filtrar , redefinir y mediar la innovación, de acuerdo con sus modos de pensar, y convertirlo en "currículo-en-uso" u "operativo". Esta reformulación ha permitido reivindicar una profesionalidad propia de los profesores, y el enfoque se ha visto potenciado al conectarlo con la línea de investigación del "pensamiento del profesor"(Escudero,1986a).

Se considera que entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes, media como agente modulador y reconstructor, el profesor con su "conocimiento práctico" y constructos personales, que explicará por qué construye la innovación de una determinada manera. Desde estas coordenadas, dentro

---

20. William TYLER(1987, 1988: 82-100) ha visto, sin embargo, los compromisos funcionalistas(Durkheim-Parsons) que aún conserva la imagen "sistema débilmente articulado", aunque rechace asimilar la escuela a organizaciones empresariales o manufactureras; efectuando una explicación alternativa estructuralista(Bernstein, Foucault).

de la cultura escolar, los profesores poseen unas estructuras propias de -- pensamiento y acción, o, lo que es lo mismo, modos peculiares de entender - los cambios y los curricula y maneras de llevarlos a la práctica. Como señalan González y Escudero(1987: 25-26): "Las prácticas reales de la enseñanza y los significados que el profesor atribuye a la misma constituyen el con-- texto de funcionamiento de cualquier innovación, y es el profesor quien interpreta, clarifica, toma decisiones sobre el mismo y lo convierte en enseñanza. Cualquier reflexión sobre la innovación y cualquier intento de cam-- biar la realidad educativa ha de tener en cuenta, pues, esta faceta perso-- nal del cambio".

El profesor, como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará éste a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. - Esta función mediadora, de filtraje y redefinición significativa del currículo inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o "ideologías didácticas"; va a determinar, junto a otros factores técnico-políticos, en último extremo, el futuro de la innovación. El profesor se constituye en un árbitro entre las demandas de los proyectos y la percepción de las situaciones del aula.

El pensamiento del profesor está conformado por un conjunto de -- constructos, poco articulados, elaborados en un proceso de asimilación y -- acomodación en función de la experiencia personal, comprendiendo tanto el - mundo experiencial o afectivo y el teórico. Como señalan Pérez Gómez y Gimeno(1988:54) : "el conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborado y reformulado continuamente a partir del intercambio de los constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar, que pretende desarrollar un currículum específico, y en la que el mismo profesor se encuentra afectivamente implicado".

Este tipo de pensamiento práctico -por una parte- constituye un - modo peculiar de percibir, procesar informaciones e interpretar, a modo de esquemas de traducción, la relevancia otorgada a los acontecimientos del -- del aula o al currículum; por otra, es una de las bases que a modo de subs-

trato condiciona y guía la acción, tomando decisiones y dotando de sentido a la práctica docente concreta(Marcelo García, 1987; Vicente Rodríguez,1988; Villar Angulo, 1988). Así las prácticas docentes son a la vez la expresión y el origen del conocimiento práctico de los profesores(Connelly y Clandinin, 1984: 135).

En los últimos años se ha destacado(Schön, 1983) que la enseñanza, en la línea de Schwab, es una actividad caracterizada por su complejidad, incertidumbre, singularidad y que entraña conflictos de valor. En esta situación cada profesor se ve obligado a traducir y redefinir los elementos de un proyecto innovador de acuerdo son sus creencias prácticas y las demandas de la situación de su clase. Este proceso involucra dilemas(Olson, 1980, 1982 a), en el sentido de que no está claro lo que hay que hacer en una situación, viéndose el docente obligado a decidirse por unas opciones concretas que reduzcan la ambigüedad contextual en que se mueve toda su práctica escolar; cuando alguna de estas decisiones funciona o le resulta más segura y estable, se convierte en rutina.

Este marco de referencia personal o "paradigma funcional"(Crocker, 1985) condiciona la percepción de la propia experiencia y es el substrato que guía las elecciones y decisiones, hasta tal grado que la propia experiencia es contrastada y vista desde estas coordenadas, por lo que la práctica docente no sirve para "falsar" -en sentido popperiano- la teoría de que se parte, sino que sus efectos se interpretan desde este esquema previo.

Finálmente voy a hacer referencia a algunas limitaciones que, a determinadas variantes de la perspectiva interpretativo-cultural, se han destacado en los ultimos años, sobre todo desde una perspectiva crítica, lo que me servirá como introducción al punto siguiente. Así Lather(1986:269) señala que un enfoque fenomenológico, estrictamente interpretativo, es inadecuado, porque la autoconcepción de los agentes puede estar ideologicamente deformada, por lo que es necesario superar la racionalidad practica con una instancia normativa(p.e. justicia-equidad) desde la que transformarla. De forma parecida Carr y Kemmis(1988:142-3; Carr,1983:39) subrayan que la investigación no puede limitarse al registro descriptivo del autoentendi---

miento de los practicantes, puesto que éste puede estar ideológicamente deformado; por lo que es necesaria una teoria crítica que aporte criterios -- tanto para distinguir estas distorsiones, como para discutir los fines de - la innovación y -con ello- alternativas de superación. En alguna variante se acentúa excesivamente el proceso de oonstrucción individual del conoci-- miento, relegando la relación dialéctica de construcción social del mismo.

El profesor Escudero, en sus últimos escritos(1988), se muestra también crítico contra las visiones "subjetivas/romanticas" del profesor como agente de cambio curricular, que vendría -en algunas interpretaciones- a sacralizar como "buena" toda interpretación(percepción, visión y categorias) por el hecho de ser personal, reificando de nuevo -ahora nó el diseño- el - modo personal y situacional de los docentes. Por mi parte pienso que p.e. - las ultimas descripciones fenomenológicas de Clandinin(1985,1986) abocan a una tal sacralización descriptiva. Igualmente Olson(1988, 1989) ha realizado últimamente una valiente critica de los planteamientos "personalistas" (conocimiento practico personal), por olvidar el aspecto social y público (i.e. cultural) de todo pensamiento. No se puede olvidar que el componente personal reproduce -en general- la cultura e ideología dominante, tiene -- además fuertes componentes irracionales y está sobredeterminado por las -- exigencias de la estructura social y de la propia institución escolar.

3.4 PERSPECTIVA CRITICA(SOCIO-POLITICA)

La perspectiva crítica sobre el currículum tiene componentes muy dispares, a veces cruzados o mezclados, que en parte ha ido evolucionando - hasta la situación actual. En el contexto anglosajón, el más influyente, -- surge en la década del 70, autocalificada -en un primer momento- por sus representantes(Pinar,1978) como "reconceptualistas", en conexión con la llamada "nueva sociología de la educación", adquiriendo caracter conjunto(reconceptualismo y nueva sociología) de manifiesto de posición alternativa p.e. en el texto voluminoso compilado por Giroux, Penna y Pinar(1981) o en el - de Lawn y Barton(1981), donde de oponen, y marcan las diferencias, a los -- llamados "tradicionalistas"(Tyler y otros) y "empiristas conceptuales"(herederos de Schwab como Walker, Reid, etc.). El movimiento "reconceptualizador" del currículum en un primer momento "es un termino `paraguas´ para un enfoque de los estudios del curriculum que abarca una variedad de ideas y movimientos intelectuales, tales como el existencialismo, la fenomenología crítica y la crítica literaria y artística"(Lawn y Barton, 1983:243); mientras que Pinar(1978:236) lo define como una "perspectiva cargada de valores y un planteamiento que intenta la emancipación politica".

Por su parte la "nueva sociología de la educación", cuyo manifiesto puede considerarse la obra compilada por M. Young en 1971(Knowledge and Control), recoge la herencia de los estudios previos de la sociología de P. Bourdieu y J.Cl. Passeron sobre el sistema escolar como reproductor de las relaciones sociales y de la sociología inglesa de B.Bernstein(21) sobre la

---

21. Cfr. M.YOUNG(ed.): Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education(Londres: Collier-Macmillan, 1971). La obra principal de B. — BERNSTEIN de 1971: Clases, códigos y control(trad. y ed. cast. en Madrid: Akal, 1987) ha marcado las direcciones de la nueva sociología del currículum. Como señala John EGGLESTON(Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Troquel, 1980, pág. 17): "tal como lo expresa Bernstein, hoy el sociólogo desea explorar los caminos que la sociedad sigue para seleccionar, clasificar, transmitir y evaluar su saber `público´, lo cual nos lleva al meollo del asunto: la consideración del currículo como uno de los instrumentos importantes por medio de los cuales se mantienen los rasgos prevalentes del sistema cultural de una sociedad, por medio de los cuales se transmite y se evalua su saber".

distribución y selección del conocimiento como base de la división social. La unión de estos dos componentes(reconceptualización y nueva sociología), más la recepción anglosajona de la "teoría crítica" de la Escuela de Francfort(especialmente de Habermas), ha configurado la perspectiva crítica de análisis curricular.

Ya en 1979, G.A. Giroux, uno de los más lúcidos representantes, planteaba claramente los objetivos: "¿Es el campo del currículum un estado de secuestro, incapaz de desarrollar otras intenciones emancipadoras o nuevas posibilidades curriculares?"(Giroux,1979:99), especificando en nota aparte que "Los intereses emancipatorios en este caso pueden ser generalmente construidos como un paradigma que combina teoria y práctica en el interes de individuos y grupos sociales libres de las condiciones objetivas y subjetivas que le atan a las fuerzas de opresión y explotación. Esto sugiere una teoría crítica que promueva la autoreflexión y desmantele formas de falsa conciencia y relaciones sociales ideológicas.(...) Esto es, la emancipación quiere hacer complementarios el pensamiento crítico y la acción política."(subr. mío).

Esta pretendida complementariedad de un pensamiento crítico-social al servicio de una acción política, que denota("intereses emancipatorios" la recepción del pensamiento de Habermas, van a constituir las notas definitorias de la perspectiva critico-politica. Precisamente hoy los análisis que considero mas lúcidos en esta perspectiva(Carr y Kemmis,1988; Kemmis, 1988; Aoki, 1984, 1986; Giroux,1986; Grundy, 1987) estan formulados apoyándose, como marco conceptual, en la "Teoría crítica" francfortiana(22).

---

22. Naturalmente hay otros componentes, en los que no puedo entrar, como la sociología crítica anglosajona(R.J.Bernstein o de A. Gouldner), la construcción social de la realidad(P.Berger y T. Luckman) o la recuperación de la pedagogía de la liberación de Freire(para esto último véase GIROUX,1979 b; LATHER,1986; OLSON, 1986a; GRUNDY,1987:100-102; y en cast. el Prólogo de GIROUX al libro de FREIRE,P. y MACEDO,D.: Alfabetización.Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Madrid-Barcelona: MEC/Paidós Iberica, 1989).

Hoy la perspectiva crítico-política se nos presenta con un caracter más comprensivo, integradora y con análisis menos reduccionistas que en sus primeras formulaciones. Así desde los primeros análisis críticos neo-marxistas en educación, muy marcados por el esquema mecanicista de la teoría de la reproducción(económica, cultural o de hegemonía de Estado), en los que se sustraía el análisis interno de la escuela como una especie de "caja negra", y se concluía con "una especie de melodrama donde una clase dominante unida y 'malvada' impone su voluntad a las masas complacientes(Giroux,1987:56); se ha pasado, al reconocer el caracter de relativa autonomía y resistencia de los propios agentes(23), a reconstruir la teoría crítica con un modelo más dialéctico entre escuela y sociedad(25) y que rescate los fines emancipatorios que la teoría de la reproducción despreciaba bajo el escepticista "no hay salvación dentro del sistema". Si hay una reproducción y determinación económica estricta y se pretende una acción educativa liberadora sólo cabe como salida "dedicarse al nihilismo pedagógico o al activismo político"(Rodríguez Diéguez, 1981: 142).

Por decirlo con palabras de Kemmis(1988) hoy una teoría crítico-emancipatoria del cambio educativo tiene que ir más allá(superar) la teoría de la reproducción. En conjunto, por utilizar la terminología del último Habermas, la perspectiva crítico-emancipatoria pretende descolonizar el "mundo de la vida"(en el que se inscribe la educación) de los sistemas en que

---

23. La "teoría de la resistencia", basada principalmente en la obra de P.WILLIS de 1977(Aprendiendo a trabajar.Madrid: Akal, 1987), le ha servido a H.A.GIROUX(1983) para reformular la teoría de la reproducción en estos puntos: la dominación no es algo estático o pasivo, es mas dialéctico; los dominados responden al poder; éste no es unidireccional, no hay sólo dominación sino resistencia; en éste fenómeno de resistencia se encuentra la esperanza de transformación social.

24. El propio M.W.APPLE, en el prefacio a la edición española de Ideología y currículo(Madrid:Akal,1986), habla(pág.5) de "evitar algunos de los errores de las anteriores investigaciones de la enseñanza... resistirme a la tendencia a tratar solamente las determinaciones y controles económicos... referirme a una dinámica y un poder culturales ideológicos que no eran totalmente reductibles a relaciones económicas". Para la evolución y postura más actual(recogiendo los análisis de Gramsci) véase APPLE,M.W.(1987): Educación y Poder(Madrid-Barcelona: MEC/Paidós, 1987) y la colección de artículos recientes en APPLE,M.W.: Maestros y Libros. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación(trad. de M.A. Galvarini). Barcelona-Madrid: Paidós/MEC, 1989.

ha quedado subsumida, generando instituciones que pongan límite a los sub-- sistemas y los sometan a decisiones tomadas en una comunicación libre de -- coacción.

El discurso crítico sobre el cambio se configura, desde el primer momento, como una alternativa al tecnológico y al interpretativo-cultural. En primer lugar, frente al técnico-científico, Paulston(1980:101) señala que - el paradigma de conflicto(crítico-político) se opone a la visión del para-- digma liberal o de equilibrio: "Mientras los liberales hacen énfasis en el consenso, el individualismo y los valores utilitarios, y ven la reforma como una serie de pasos sucesivos para llegar a una mayor eficiencia en los - sistemas existentes, quienes utilizan el paradigma de conflicto ven la re-- forma liberal como un intento por perpetuar los privilegios de clase y grupo. Para los liberales la evaluación de los intentos de cambio busca proporcionar información para un cambio más eficiente. Por el contrario la evaluación desde una perspectiva del conflicto, busca proporcionar una crítica social que ilustre como se producen, se mantienen y se legitiman las desigualdades sociales y economicas". Por su parte Papagiannis et al.(1982:161-2) - oponen un paradigma radical al dominante en estos términos: "Para los ana-- listas radicales, la mayoría de las innovaciones educacionales fortalecerán la posición de control de los grupos sociales mas favorecidos y contribui-- rán en poco o en nada al logro de una sociedad mas equitativa y democráti-- ca.(...) La atención a la correspondencia de subsistemas, las contradicciones entre y dentro de los sistemas y la tensión dialéctica entre estos, -- constituyen la raiz del poder explicatorio del paradigma radical".

Aunque más cercano a la perspectiva interpretativo-cultural, de - la que asume algunos presupuestos(partir del autoentendimiento de los agentes como base para transformar la realidad); crítica -como ya he señalado- fundamentalmente(Carr y Kemmis,1988:109-110, 130) el que limitarse a describir el pensamiento e interpretaciones de los individuos como base de su -- construcción social de la realidad, descuida el que estas interpretaciones son engendradas y sostenidas por un conjunto de factores sociales. No explica las relaciones dialécticas entre las interpretaciones que de la realidad dan las personas y las condiciones sociales bajo las que se producen dichas interpretaciones. Más bién se suelen asumir presupuestos racionalistas de -

que el pensamiento guía la acción. Pero sobre todo se critica el que el -- autoentendimiento de los practicantes puede estar ideológicamente distorsionado: "Cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe susministrar medios para distinguir las interpretaciones que estan ideológicamente distorsionadas de las que no lo estan, y debe proporcionar tambien alguna - orientación de como superar los autoentendimientos distorsionados"(Carr y - Kemmis, 1988: 142-43).

Algunos de los presupuestos de base de esta perspectiva, sin pretender especificaciones, ni exhaustividad, pero recogiendo principalmente - las formulaciones más actuales, serían:

a) Asume una visión dialéctica y global de la realidad educativa, por lo -- que los análisis pretenden subsumir cualquier parcela en el todo social del que forma parte y le otorga su sentido. La realidad educativa esta inmersa en un contexto social e histórico, con los condicionamientos y determinaciones que ha puesto de manifiesto la tradición dialéctica(marxismo, neomarxismo y Escuela de Francfort).

b) La investigación educativa no es ajena a un contexto social, ni es neu-- tra valorativamente, por el contrario, está ideológicamente comprometida. - Frente a los valores dominantes(reproductivos y conservadores de un orden - social injusto), se pretende una teoría concienciadora y potenciadora de la emancipación social, desde una instancia normativa(equidad, liberación,etc.) con que criticar la situación actual. Dado que la conciencia actual y las - percepciones de los agentes educativos pueden estar ideológicamente deformadad, es necesaria la investigación crítica, que debe servir como concienciadora de las determinaciones sociales del pensamiento, sin llegar a ser impositiva(sino colaborativa, negociada, participativa).

c) Propugna una teoria comprometida con la acción y al servicio de una -- transformación de la realidad. Como formulan Carr y Kemmis(1988:168) la --- perspectiva critica "plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las practicas educativas,de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras so-

ciales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación".

d) Se postula una nueva relación de teoria y practica, rechazando la concepción instrumental de la practica como aplicación de la teoria, con una racionalidad teleológica de medios al servicio de unos fines; en su lugar se concibe una relación dialéctica entre teoria y praxis o "racionalidad comunicativa" entre los implicados en un contexto de reciprocidad y negociación, o como "acción práctica"(Aoki,1984). Carr y Kemmis(1988:173) dicen "una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias practicas, sus entendimientos y sus situaciones".

Cifrándonos, más específicamente, en el discurso crítico sobre el cambio educativo(Aoki, 1984,1986; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis,1988; Escudero, 1984:76-82; Escudero, 1988 b; Gonzalez y Escudero, 1987: 78-89; Popkewitz, 1981, 1985, 1988; Papagiannis et al,, 1982; Paulston, 1980; entre otros), algunas notas generales, en coherencia con las anteriores, serían:

1) Se propugna vincular el cambio educativo dentro del cambio social: cualquier innovación o reforma está inmersa en unas coordenadas históricas, sociales, económicas y políticas que la condicionan o determinan. "El cambio curricular no ocurre en el vacío, sino más bien al amparo de, y producido por, contextos socioeconomicos y politicos que lo definen, posibilitan y generan... es en contextos de tal naturaleza donde se jerarquizan necesidades de cambio y en los que, de alguna manera y a través de diversos procedimientos, se controla, se legitima, se decide sobre el cambio"(Escudero,1984:27).

2) Toda teoria del cambio educativo no es neutral, está comprometida con opciones de valor(ideológicas): supone una determinada visión del orden social al que trata de adaptar el sistema escolar para cumplir más adecuadamente su función, mediante su racionalización o aceptación. Más concretamente pretende legitimar el orden social(Popkewitz,1985). La propia practica, procedimental o diseño del cambio como secuencia racional, neutral y universal, supone reificar la situación social y a "aceptar la estructura de la

institución al declararse neutral en relación con sus objetivos y finalidades"(Popkewitz, 1988: 173). Las actividades de cambio se convierten, a la postre, en procedimientos para lograr que las prácticas existentes aparezcan como razonables.

3) Como alternativa se propone, por una parte, desvelar críticamente la significación y contexto social de los actuales proyectos de cambios; y, sobre todo, introducir dimensiones que permitan una acción social transformadora. Una teoria crítica del cambio debe aportar criterios para hacer conscientes a los participantes de las distorsiones ideológicas a que están sometidos, asi como discutir los fines de las innovaciones actuales y -con ello- las alternativas de superación (Aoki,1986: 40).

4) Dado que todo cambio esta inmerso en una estructura organizativa y decisional que esta marcada ideológicamente, una teoria crítica del cambio debe proponer un nuevo marco organizativo escolar: frente a una concepción burocratica y técnica, en que los expertos-externos deciden la innovación, siendo los profesores recursos instrumentales para la práctica, se aboga por una estructura que potencie las relaciones comunitarias(Kemmis,1988) o colaborativas, implicando unas relaciones de participación-negociación entre profesores y alumnos. El papel del investigador seria mediatizar, sin imponer, haciendo a los participantes conscientes de sus concepciones, que pueden estar ideológicamente deformadas; y la potenciación de la acción socialmente transformadora.

Siguiendo a Popkewitz(1988: 181-82) los enfoques tradicionales del cambio, incluso los aparentemente más progresistas(como el de Berman-McLaughlin de "adaptación mutua"), tienen una postura de neutralidad con respecto a los objetivos del sistema, neutralidad que de hecho oculta los valores y consecuencias de la educación como institución social; ademas al centrarse en los procedimientos del cambio, dejan sin cuestionarse la estructura de las instituciones sociales. No suelen cuestionarse los objetivos y fines de la innovación, sino sólo en hacerla operativa, en hacer eficiente el funcionamiento de la organización, "el cambio se entiende como la manipulación

de los mecanismos internos del sistema con vistas a lograr un consenso permanente y la legitimación de la organización"(Ibidem); el objetivo último es mantener, racionalizándolo, el orden social establecido(25).

La teoria crítica subraya -entonces- por una parte que toda teoria del cambio educativo no es neutral, esta comprometida con opciones de valor, como ha analizado lúcidamente Carr(1985); por otra, al centrarse en la gestión técnica del cambio cumplen el papel de perpetuar -"mejorando" su racionalización o aceptación- la dimensión reproductiva de la sociedad. Las perspectivas positivistas o simbólicas estan relacionadas con el orden y estabilidad del mundo social.

Popkewitz(1985) señala que el cambio educativo es una práctica de legitimación social. Como tal genera su propio ritual con una retórica de progreso y una imagen de que las instituciones escolares responden adecuadamente a las presiones de modernización(eficiencia y utilidad). Si una de las preguntas claves de la teoria crítica es qué asunciones sociales hay tras las tecnologías de la reforma, Popkewitz(1985) responde que se presenta la reforma al servicio de intereses sociales especificos(p.e. reestructuracion del curriculum vigente para mejor cumplir la escuela su función social), mediante la ocultación ideológica, como necesarias para toda la sociedad. Asi "los programas de reforma contienen rituales, ceremonias y estilos de lenguaje que tratan de crear sentimientos publicos de que las cosas van a ir a mejor"(Popkewitz,1981: 196).

---

25. Para los aspectos críticos de la organización escolar, GONZALEZ(1989) y BATES,R.J.(1985): "Administration of Education: Towards a Critical Practice", en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE(eds.): vol. I, pp. 63-73.

4. EL PROFESOR Y LOS PROCESOS DE CAMBIO

4.1 PAPEL DEL PROFESOR DESDE CADA PERSPECTIVA

4.1.1 INTRODUCCION

La función del profesor en los procesos de cambio educativo ha sido conceptualizada con muy diferentes roles, según las perspectivas conceptuales del cambio curricular(House, 1979, 1981; González,1986-87) y las diversas estrategias de desarrollo curricular(Connelly y Ben-Peretz,1980; Short,1982) congruentes con aquellas.Esta conceptualización de la función del profesor en los procesos curriculares, a su vez, es dependiente de los grandes modelos de investigación didáctica(Shulman, 1986 b), desde programas de investigación centrados en el "proceso-producto" a enfoques más mediacionales y ecológicos, que sitúan cada uno al profesor con una función diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es paralela también a los enfoques e imágenes de organización escolar(Tyler,1988; Greenfield, -- 1985), en que, según se parta de una imagen funcionalista de considerar la escuela como un sistema racionalizado con fuerte articulación interna, o - de una imagen desburocratizada con relaciones interactivas(Woods,1987), el lugar y autonomía del profesor en la organización será distinto.

Sin olvidar estas múltiples relaciones y campos que inciden en - la función asignada al profesor en el desarrollo curricular, pretendo centrarme -más específicamente- en el papel del profesor en los procesos de - cambio educativo, según la literatura sobre innovación educativa. Por ello renuncio a presentar una panorámica general sobre la figura del maestro(Rodríguez Diéguez y Martínez Sanchez ,1979) o sobre las investigaciones de - formación del profesorado(Villar Angulo,1986 b), en las que,según las diferentes líneas o paradigmas de formación(Zeichner,1983), adquiere una diferente función su profesionalización.

En conjunto, de forma gráfica, el papel del profesor vendría dibujado por una curva ascendente entre dos ejes(cuya ordenada fuera la sucesión temporal y la abcisa el grado de intervención), que iría desde un rol de mero gestor de precripciones externas(década del 50-70) a "agente de desarrollo curricular", pasando por el papel mediacional(implementación) en el proceso de innovación. Este grado de autonomía individual -al reconocer un "conocimiento práctico personal"- estaría hoy tocando sus límites para, sin dejar de reconocer el papel activo que desempeña en la innovación curricular, situarlo en un contexto y coordenadas colaborativas, cooperativas y dialógicas. Si el "grado de control del curriculum"(Galton y Moon, -1986:143-222) por el profesorado se ha convertido, en los últimos años, en un factor crítico para juzgar y situar el papel del profesorado, se ha pasado dede una negación de tal autonomía basándose en formas mecánicas de -relación jerárquica, pasando por un modelo artístico-moral de control total(Tyler,1988:37) y "espléndido aislamiento", a unas relaciones colaborativo-participativas en todas las etapas del proceso de innovación.

Hay diferentes "visiones" o "imágenes"(Olson,1980:2; Yinger,1986: 112), según los distintos criterios empleados, del papel del profesor en -los procesos de cambio. Sin pretender ser exhaustivos, que lo tornaría en interminable y -posiblemente- reiterativo, podemos recoger, a modo de ejemplo, algunas. Short(1982:408), según el criterio del papel del profesor en el control de la puesta en práctica del currículum, habla de "implementación dirigida", "adaptación limitada" y "adaptación abierta". Por su parte Ben-Peretz(1984a:242) y Connelly y Ben-Peretz(1980:103), según la función del profesor en el desarrollo del currículum, distinguen entre a) enfoque del currículum a medida del profesor, b)el profesor como implementador activo, y c)el profesor como agente de desarrollo. Un criterio parecido emplea Elbaz(1981,1983) diferenciando el papel del profesor como trasmisor pasivo, el profesor como adaptador en la implementación y el profesor como poseedor de un "conocimiento práctico". Olson(1982 a: 6-9) distingue entre una concepción "mecanicista"(con dos variantes: racionalista y ecológica) y una concepción "humanista".

Siguiendo de cerca a los autores anteriores(Connelly, Elbaz) González(1986-87) distingue entre el profesor como ejecutor, como implementador y como agente curricular. De modo similar Escudero(1986 a) habla del profesor como ejecutor de proyectos externos diseñados, colaborador en la implementación, y profesional que reconstruye y redefine el proyecto.

Fullan y Pomfret(1977:379), en su yá clásica revisión de la literatura sobre implementación de innovaciones, según la participación de los usuarios en el proceso de implementación, diferencian una perspectiva de gestión burocrática("managerial") y perspectiva de los usuarios. Por su parte Aoki(1984), también desde un enfoque en la implementación pero unido a una visión crítica, habla de entender el papel del profesor como una "acción instrumental" o como una "acción práctica". Kemmis(1988:155) señala un doble modelo, según la participación del profesor, burocrático y comunitario. Por último, Doyle y Ponder(1977-78), partiendo de cómo las teorías de organización conceptualizan la conducta de los individuos en su reacción a los cambios propuestos, distinguen entre "adoptador racional"(adopta la innovación persuadido por la información recibida durante la diseminación), "obstrucionista-edad de piedra"(no reacciona a los cambios propuestos continuando con sus antiguos modos y tecnología) y "esceptico pragmático", que -según ellos- es la más realista y predominante en el profesorado ante las innovaciones, en que sopesa y delibera sobre los criterios de instrumentalidad, congruencia y coste que le supone la innovación.

Con una orientación sensiblemente diferente de las anteriores, Yinger(1986:113) y Villar Angulo(1986:13) hablan de la imagen del profesor como "gestor especializado", propia de una "racionalidad técnica", unida a la de "tomador(adoptador) de decisiones"(Vicente Rodríguez,1988); frente a la "nueva imagen" del profesor como un "diseñador" o profesional reflexivo "diseñando cursos prácticos de acción en situaciones complejas, que les permiten establecer una consideración concienzuda y útil de la práctica".

En congruencia con el enfoque adoptado en las perspectivas teóricas sobre el cambio, la "lógica de exposición" que voy a seguir estará -- principalmente cifrada en el papel que al profesor le otorga cada tipo de racionalidad educativa sobre el cambio, y el lugar de autonomía reflexiva que asigna al profesor, recogiendo -no obstante- e inscribiendo en ellas - parte de las anteriores clasificaciones.

Si bien el discurso instrumental sobre el cambio, junto a la estrategia burocrática, le asignan al profesor el papel de simple gestor-ejecutor eficiente de prescripciones externas; ha sido la racionalidad "práctico-deliberativa" de Schwab la que ha permitido reformular el rol del profesor, adquiriendo un papel activo y agente de desarrollo curricular, así como reivindicar su profesionalidad sobre nuevas bases(poseedor de "un conocimiento práctico"(1), y como un profesional autónomo que diseña los cursos de su acción). Este papel del profesor en una "nueva racionalidad" educativa(más cercana a la "razón práctica" kantiana que a la "teórica") tiene diversas variantes, según se acentúe la cara personal o cultural, el -- grado de intervención o el nivel de reflexividad. La perspectiva crítica, por otro lado, en cuanto asume los presupuestos de la racionalidad deliberativa, especialmente en su versión política de "racionalidad comunicativa" habermasiana, en parte está mezclada o unida con las variantes más radicales de la perspectiva cultural, en parte ha avanzado líneas de actuación - para la emancipación política. Por esto, voy a referirme, brevemente, en -- primer lugar a ella.

---

1. Así ELBAZ(1981:43) sitúa su alternativa: "Estoy en desacuerdo con la — inadecuada conceptualización existente del papel del profesor en el campo del curriculum. El enfoque dominante del profesor como un trasmisor pasivo de conocimiento no está de acuerdo con mi experiencia, en la enseñanza y en el trabajo con los profesores, de lo que el arte de enseñar implica.Pero la visión del profesor como representando el papel, en el proceso de implementación de nuevos curricula, de adaptar y cambiar de este o aquel modo los materiales que le llegan, me parece también inadecuado, en cuanto - permanece con similares presupuestos acerca de la habilidad del profesor - para iniciar y modelar activamente la situación de clase.

En un esfuerzo por conceptualizar más adecuadamente el papel del profesor propongo una visión del profesor como alguien que posee y usa un `conocimiento práctico´".

La perspectiva crítica(Popkewitz,1981; Giroux y McLaren,1986; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1985, 1988; Zeichner y Liston,1987; Lather, 1986; Aoki,1986), en cuanto que incluye el cambio educativo como parte del cambio social al servicio de unos fines emancipatorios, ha elaborado, sobre todo en los últimos años, también una propuesta del profesor en el cambio en una doble vía: una crítica de los papeles dominantes asignados al profesor por la innovación técnica o cultural, y un conjunto de pautas y funciones que los profesores deberían ejercer contextual, colaborativa y reflexivamente para una acción educativa liberadora.

Hoy ya no puede defenderse que "la figura y el papel del profesor tampoco ha recibido un tratamiento preferente en lo que puede denominarse enfoque socio-político del cambio curricular(...), el interés preferente por una comprensión global y estructural ha llevado a descuidar la dimensión personal del cambio"(González, 1986-87: 10-11). Si bién esto es cierto en la primera generación crítica(defensora del "reproductivismo" y el determinismo económico mecanicista), hoy la perspectiva crítica se está configurando como un explicación comprehensiva y global de los fenómenos educativos(Escudero, 1990, en prensa), y está proponiendo acciones y redefiniendo el papel del profesor en favor de reivindicar una forma de trabajo comunitaria(Kemmis, 1988: cap. V), participativa y colaborativa. El trabajo del profesor se concibe como una "práctica crítica"(Giroux y McLaren, 1986: 224), como un agente de cambio social(no sólo de desarrollo curricular), y con una forma de trabajo negociada y consensuada a todos los niveles.

En primer lugar plantea acabar con la separación entre diseñadores-expertos y practicantes, reproductora de la separación entre la teoría y práctica y -a su nivel- de la división clasista del trabajo; para proponer la participación/negociación de los agentes en todas las fases del proceso, mediante la "autotransformación crítica" de los profesores en "comunidades autoreflexivas". Aunque no excluye la posibilidad de facilitadores externos del cambio, sí se opone a una relación jerárquica o prescriptiva; su función sería hacer autoconscientes al grupo - en un plano de participación igualitaria-, al modo socrático, de las limitaciones y presiones a que están sometidos e inducir/sugerir líneas de superación que, en todo caso, deberán ser negociadas y consensuadas. Así Carr y Kemmis(1988: 208-9), en su enfoque crítico de la investigación-acción(Escudero, 1987 a), afirman:

"La investigación-acción no sólo crea las condiciones bajo las - cuales los practicantes pueden identificar los aspectos de la vida institucional que frustran el cambio racional; también ofrece una interpretación - teórica de por qué es preciso superar esos factores limitativos cuando propone y practica una teoría emancipatoria bajo las especies de la teoría - por la cual se justifica la propia investigación-acción. Además propone - una teoría de cómo pueden superarse aquellas limitaciones ideológicas. Esto puede evidenciarse considerando el carácter participativo y colaborativo de la investigación-acción, por el cual los investigadores se comprometen - auténticamente, como individuos, con el proceso de ilustración, e intervienen, democráticamente, como miembros de grupos colaborativos en el proceso de organizar la acción."

De esta forma se están proponiendo hoy modelos de "escuela colaborativa"(Escudero,1990), en que desde una relación igualitaria entre - investigadores y profesores, el cambio es un proceso de construcción solidario y colaborativo, realizado por los propios agentes. Se trata de capacitar a los profesores, en el contexto de la acción práctica del Centro, para un - desarrollo autónomo, en un "éthos" o filosofía práctica de colaboración y - participación, propiciando contextos para la reflexión, y posibilidades para unir dialécticamente la teoría y la práctica educativa.

La perspectiva crítica, por una parte, recoge el papel que la - "reflexión en la acción"(Schön,1987) y el cuestionamiento del conocimiento - práctico ha destacado en la formación del profesorado, pero -por otra-,abandonando enfoques "individualistas", los inscribe en un contexto social(grupo de profesores en un Centro), para promover un proceso de autotransformación colectiva y crítica de la propia realidad educativa, a través de la refle--- xión y revisión conjunta de la propia práctica.

El papel de los agentes externos de cambio y la función del profesor quedan redefinidas en una relación de colaboración. Ni el agente de -- cambio tiene la función de prescribir lo que debe hacerse, ni la del profe-- sor seguir las indicaciones de éstos como ejecutor de prescripciones exter-- nas, ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, de-- tectando mútuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación.

Zeichner y Liston(1987), desde una posición interpretativo-crítica y centrados en la formación del profesorado, proponen el modelo de "profe-- sor reflexivo" como(pág. 25) "aquel que valora/juzga el origen, propósitos y consecuencias de su trabajo en tres niveles". Se refieren con lo último, según los niveles de reflexividad de Van Manen(1977), al nivel de racionali dad técnico-instrumental, interpretativo-práctica y crítico-ética. El pro-- grama se propone unos objetivos de formación reflexiva que pueda increme:-- tar la autonomía del futuro profesor y su participación democrática en los sistemas educativos. Se aboga, desde esta perspectiva, por un profesor autó nomo que pueda ejercer una "reflexión crítica", incorporando criterios éti-co-morales en su reflexión discursiva sobre la práctica, y determine qué fi nes educativos, experiencias y actividades pueden contribuir a satisfacer - importantes necesidades y propósitos humanos de justicia-equidad.

2. PAPEL INSTRUMENTAL-MECANICISTA

En los modelos más fuertemente instrumentalistas y lineales de - desarrollo curricular se predeterminan y prescriben previamente -de forma - pormenorizada- contenidos, métodos y técnicas que deben utilizarse, así co-mo la secuencia invariable a seguir. En estos modelos verticales de innova-ción el papel del profesor, de acuerdo con una racionalidad instrumental-es tratégica, queda cifrado en ser instrumento para ejecutar los medios más -- adecuados para conseguir los fines asignados, previamente determinados. Así Ted Aoki(1984) ha hablado de una implementación entendida como "acción ins-trumental", en la que el profesor es un ejecutor-consumidor de un curricu-- lum hecho por expertos externos, por lo que su acción -si en "competente"- es un mero instrumento para conseguir los fines ya determinados, y no modi-ficables o discutibles, de acuerdo con una lógica de "fidelidad" y eficien-cia.

Por su parte Schön(1983) ha llamado "racionalidad técnica" a la epistemología tradicional de la práctica, en la que el profesor -dentro de un "currículum normativo"- se convierte en un ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias decisorias, en un aplicador de destrezas, técnicas y procedimientos derivados -según los expertos-externos- del conocimiento científico(ciencias consideradas "básicas"). Zeichner y Liston(1987:24) la define como "la eficiente y efectiva aplicación del conocimiento pedagógico con el propósito de alcanzar fines que son aceptados como dados.En este nivel, ni los fines ni el contexto institucional de la clase, centro, comunidad y sociedad se plantean como problemáticos". Por tanto, a este nivel de "racionalidad técnica", al profesor sólo le queda, en el mejor de los casos, una función de emular y replicar las prescripciones curriculares, tratando de cómo adapatar y modificar las generalizaciones educativas("lo teórico") a su contexto y situación particular.

Olson(1982 a:6-9) entiende que se maneja una concepción "mecanicista" del profesor, al cifrar su papel(despersonalizador y alienante) en simple ejecutor de planes externos, tratando a éste como objeto de manipulación al servicio de esos planes, sin contar con sus pensamientos, perspectivas, etc.; de tal forma que cuando no funciona la innovación "adecuadamente" se interpreta como un error/fracaso en la ejecución del profesor. De modo parecido Elbaz(1981) se opone, como no realista y simplista, a la imagen del papel del profesor como trasmisor pasivo de planes externos, en que el proceso de desarrollo curricular es visto como una progresión lineal, donde los medios están separados de los fines, con una radical distinción entre teoría y práctica, con el consecuente problema de cómo aplicar la teoría a la práctica. Se prescriben objetivos y se aportan materiales para los alumnos, siendo los profesores instrumenteos para conseguir los fines. Ignorando el papel activo del profesor, por el propio papel instrumental, se le atribuye, sin embargo, la responsabilidad del fracaso(Elbaz,1983:7-8). El "error" no es atribuible al plan(que está apoyado en conocimientos validables experimentalmente y en las ciencias básicas, especialmente psicológicas), cuya "bondad" y "cientificidad" no se discute, sino al hecho de no haber ejecutado fideligna y competentemente (con las destrezas adecuadas) el currículum diseñado.

Este papel instrumental del profesor se puso más claramente de manifiesto en el paradigma "proceso-producto"(Shulman,1986 b:9-14; Escudero, 1980), en que el profesor en un medio entre las prescipciones curriculares y el aprendizaje de los alumnos. Los estudios correlacionales entre los comportamientos del profesor(como personalización del currículum) y los resultados del aprendizaje de los alumnos, estableciendo relaciones causales directas, con el fin de generar reglas técnicas que determinen los medios y - "conductas" más adecuadas, muestran a las claras el papel instrumental otorgado al profesor.

Más especificamente, en las estrategias/modelos de cambio curricular planificado desde una perspectiva técnica, llamadas de "centro a periferia, dominantes en los cambios promovidos en la década del 50-60, se emplea una estrategia de desarrollo curricular de "implementación dirigida" (Short,1982), que, en caso extremo de prescriptividad, llegan al enfoque de "Curriculum a prueba/medida del profesor"("Teacher-proof Curriculum Approach"). En este caso , según Connelly y Ben-Peretz(1980) y Ben-Peretz(1984a: 241), a los profesores se les ve "como implementadores neutrales, transmisores de ciertos mensajes curriculares, como contenido exigido y experiencias diseñadas de aprendizaje. que consiguen metas predeterminadas a través de materiales `a medida del profesor´". Estos materiales diseñados tratan de - minimizar -desprofesionalizando- la influencia de los profesores en el programa, considérando que la implementación de las ideas curriculares en clase debe coincidir -cuanto más fielmente mejor- con el diseño estipulado. Se considera(Fullan y Pomfret,1977: 379) que una innovación debe ser implementada tal y como fue planificada, para lo que se necesita, entre otras condiciones, que los usuarios tengan clara la innovación, tengan las competencias exigidas y usen los materiales apropiados, así como que las estructuras organizativas sean congruentes con la innovación y los usuarios esten motivados. La Administración, por el contrario, es responsable de asegurar la existencia de esas condiciones.

En los modelos de "Investigación-Desarrollo-Difusión" el énfasis en el papel del profesor se pone en las características y factores de los - profesores que pueden favorecer la adopción de la innovación. Visto como -

posible "resistencia a vencer" o "barrera a superar"(Parker,1980:432) en el desarrollo de la innovación, se trata de estudiar los modos y tácticas (mostrar las ventajas, presiones de colegas, líderes, incremento de autoestima, incentivos, carrera profesional, etc.) que puedan cambiar sus actitudes sobre la innovación y facilitar su adopción. Una gran parte de la literatura sobre innovación en la década del 50-60 está dedicada a esta temática, en parte importando tácticas extrañas("marketing", difusión de nuevos productos en agricultura o industria) al campo educativo.

En estos modelos se suele incluir la figura de "agente de apoyo" o "consultor" externo, quien considerado como experto, desde una asistencia técnico-prescriptiva, posee el conocimiento y prescribe lo que debe hacerse en la práctica. Esta figura como movilizador del cambio actúa para vencer las posibles resistencias de los profesores. Como críticamente juzga Popkewitz(1988:184-5): "Aquel utilizará técnicas psicológicas para lograr que los participantes acepten el cambio que se les propone. Así pués, la negativa de los participantes a aceptar el cambio no se achaca al programa de cambio mismo, sino que se concibe como un problema de motivación del cliente. (...) Al agente del cambio le incumbe, pues, la tarea de lograr que el cliente se sienta seguro, es decir, que no experimente sentimientos de ansiedad frente a los cambios que se van a introducir".

Ya se ha señalado que en el análisis del funcionamiento de las innovaciones y reformas a gran escala, efectuado en la década del 70, se constata que no ha habido una ejecución fiel y lineal de las innovaciones, los profesores frecuentemente han introducido modificaciones y adaptaciones de acuerdo con el contexto. Ello fuerza a reconocer al profesor un papel mediacional entre las demandas del contexto del aula y el diseño curricular. En algunos casos, unido a un modelo mediacional(influido por la psicología cognitiva y la teoría del procesamiento de información), ha surgido la imagen del profesor como gestor especializado que toma decisiones("Teacher Decision Making"), pero -como señala Yinger(1986:114)- "la toma de decisiones en muchos casos ha llegado simplemente a ser otra destreza del marco de la racionalidad técnica". Surge así el papel del profesor como implementador.

El papel del profesor como implementador puede ser visto desde una perspectiva más instrumental o de fidelidad al proyecto diseñado, o desde - una perspectiva de "adaptación"(Fullan,1983:221), en que se reconoce que - "frecuentemente los usuarios hacen modificacioens al utilizar el programa, y que estas modificaciones pueden ser más apropiadas para un usuario particular o para aquella situación. Por esta razón los patrocinadores e investigadores no prejuzgan las variaciones en el uso del programa. Entendido que algunas modificaciones en el uso pueden reflejar o significar mejorar en el programa mismo". En este caso estamos ante una perspectiva de implementación de proceso en el que los usuarios pueden llegar a ser "codecisores" en el modo de implementación, y, por tanto, más cercano a la imagen siguiente (el profesor como agente de desarrollo).

Se trata en estos estudios de investigar los factores que estan asociados con el éxito de las innovaciones, reconociendo el papel central que en la implementación del cambio educativo tienen los profesores, al tiempo que la necesidad de dinámicas de apoyo(a nivel local y escolar) al profesorado. Si el nivel de implementación de un cambio -se dice- depende de la aceptación y motivación de los profesores, se intenta ganarse la alianza y complicidad del profesorado para que sea un colaborador activo de la innovación, o al menos la adapte a su contexto teniendo presentes los propósitos originales de la innovación. Los agentes de cambio tratan de exhibir las características positivas de la innovación y de presentarlo de forma que puedan los profesores adaptarlo a sus aulas y centros, así como de lograr - su participación en el cambio propuesto. Las estrategias de implementación (formación en el programa, apoyo de recursos, mecanismos de retroacción, sistemas de incentivos, etc.) tienen como finalidad contribuir, creando las condiciones que se consideran facilitadoras, a que la innovación se desarrolle en la práctica del modo más eficaz.

El profesor tiene -entonces- un papel de adaptador de la innovación., dentro de una estrategia de desarrollo curricular de "adaptación limitada"(Short, 1982: 409): "cuando un agente exterior genera un curriculum que debe ser adaptado, con las limitaciones impuestas por los diseñadores, para usarlo en un número determinado de Centros". Con un carácter menos ---

prescriptivo y un conjunto de especificaciones menos rígidas, se admite la adaptación local dentro de unos límites. Este papel es paralelo al que Connell, y Ben-Peretz(1980) llaman "profesor como implementador activo"("Teacher as active Implementers"), en que se reconoce al profesor la autonomía y capacidad para tomar decisiones en el curriculum y se le proporcionan ayudas y estrategias para que pueda comprender las innovaciones curriculares.

No obstante Olson(1982 a) califica la visión ecológica del profesor como una segunda variante de la concepción mecanicista: el papel del profesor es visto -dice- por la analogía biológica del ecosistema como alguien que tiene que adaptar la innovación al entorno del mismo modo que un organismo particular se adapta a su nicho ecológico. En la práctica, piensa Olson, el profesor es también manipulado por otros que, partiendo del conocimiento del medio en que se mueve, intentan encontrar modos de ganarse su complicidad con los planes externos.

En el enfoque más radical dentro de esta perspectiva, el modelo de "adapatación mútua" de Berman y McLaughlin, se reconoce una negociación interpersonal y la capacidad de permitir a los distritos locales "determinar sus propias necesidades y buscar ellos mismos las soluciones", así como "proponer los remedios a las deficiencias apreciadas". Es el propio centro el que ante la innovación presentada determinará los problemas, diseñará las soluciones y procederá a la aplicación, recibiendo los apoyos oportunos. Como señala House(1981:14): "En los estudios de la Rand, la noción de 'adaptación mútua' puede entenderse como concepto político o como concepto cultural. En la medida en que se pone el acento en el concepto de acuerdo 'mutuo' o negociación, la idea tiene un sentido político. Así, los estudios de la Rand se han interpretado como confluencia de intereses entre las administraciones federal y local. Pero si se otorga más importancia a la adaptación de la innovación al medio, al contexto local, la noción resulta cultural y entraña connotaciones ecológicas".

3. PAPEL DE AGENTE DE DESARROLLO CURRICULAR

En las dos últimas décadas, basándose en el nuevo tipo de racionalidad curricular, reclamada por Schwab(1969) como "racionalidad práctico-deliberativa", se han hecho serias críticas(Connelly y Ben-Peretz,1980; Olson,1982; Reid, 1978, 1986; Schön,1983) a los modelos tecnológicos y lineales de innovación curricular, en la medida en que instrumentalizan el papel del profesor en el proceso de cambio; reivindicando una concepción más"humanista" que, reconociendo un "conocimiento práctico"(Elbaz,1983), otorge una profesionalidad(Schön,1983) y acción propias al profesor en el desarrollo de la innovación. En la medida en que la investigación y análisis de Schön ha generado su propio "corpus" teórico, y no se focaliza primariamente en el desarrollo de la innovación, me ha parecido tratarlo en un segundo apartado.

3.1 EL PROFESOR COMO RECONSTRUCTOR DE LA INNOVACION

Esta perspectiva se ha dado en confluencia con los enfoques(Eisner, 1984; Reid,1978; Stenhouse, 1985) que, frente a caracterizar la enseñanza como una tecnología que aplica conocimientos científicos a las aulas, consideran la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente(más que ejecución neutra), por lo que es necesario deliberar para elegir en cada ocasión lo que se estima más correcto. A su vez ha confluido, y se ha visto potenciada, en el modelo de investigación de "pensamiento del profesor" que, abandonando la preocupación inicial por los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, incide en una perspectiva fenomenológico-hermenéutica(Elbaz, 1983; Clandinin,1986; Connelly y Clandinin,1984; Halkes y Olson, 1984; Ben-Peretz et al., 1986; Villar Angulo, 1988), asumiendo que el profesor, como agente activo, en la situación de clase(compleja, ambigüa, dilemática e inestable), se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículum y los acontecimientos del aula.

De acuerdo, pues, con esta racionalidad curricular, el profesor no es un ejecutor técnico, sino que analiza las situaciones, delibera y decide. "Lo práctico" surge a partir de una identificación de las deficiencias y en una generación anticipatoria de alternativas trata de acomodar los princi-

pios generales a casos concretos(Schwab, 1971:504). Este último carácter, propio de una racionalidad práctico-moral, implica una incorporación ecléctica de los programas curriculares a su desarrollo práctico. Desde estas coordenadas señala Reid(1986:162): "El cambio curricular está en oposición directa con la visión de éste como un problema técnico que debe ser resuelto por una actividad burocrática de producir e implementar un plan". Hemos de entender el cambio, desde una perspectiva práctica, como un proceso deliberativo de resolución de problemas, iluminando posibilidades, para proveer conprensión de los contextos únicos en que se desarrolla la acción.

En este enfoque nos situamos a un nivel de reflexividad(Van Manen, 1987) "comunicativo-interpretativa", en que como "acción práctica" se intenta explicar y clarificar el significado que los profesores otorgan a sus experiencias individuales y culturales, así como las asunciones que subyacen en sus acciones prácticas y elecciones. Toda acción profesional está ligada deliberativamente a valores particulares y fines educativos, que se presentan como alternativos o dilemáticos. Olson(1980, 1982 a, 1987), uno de los autores que mejor ha desarrollado este aspecto apoyándose en Schwab y Reid, ha destacado como éste proceso de traslación curricular involucra siempre dilemas e incertidumbre entre la teoría propuesta y la "acomodación" que debe hacer a la situación de la clase. Por su parte Aoki(1984), en una interpretación más radical, entiende la implementación curricular del profesor como una "acción práctica", entendiendo que a través de una comprensión del curriculum el profesor lo transforma, mediante una reflexión crítica sobre los supuestos de su acción, dialécticamente entre las exigencias del plan curricular y la situación de su clase.

J. Elliot, desde una posición interpretativo-práctica de la "Investigación-Acción", en que entiende al profesor como un sujeto activo que construye su enseñanza en un proceso de deliberación entre sus teorías sobre la enseñanza y su situación práctica, por lo que el desarrollo del curriculum se convierte en un autodesarrollo del profesor y viceversa, declaraba en una reciente entrevista(2): "El cambio depende de la práctica re-

2. "Entrevista a John Elliot. De la autonomía al centralismo", Cuadernos de Pedagogía, 173(Septiembre 1989), pág. 76

flexiva de los profesores. Esta es una de las tesis centrales: no puede haber desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor.(...) Y en segundo lugar que no puede darse el cambio si la gente que va a llevarlo a cabo no siente como propia la innovación que van a realizar. No puede haber una estrategia efectiva de cambio basada en una relación unidireccional jerarquizada, donde los cambios son transmitidos desde lo alto de una estructura e impuestos a los profesores. Esto, sencillamente, no funciona."

La estrategia de elaboración curricular en la que encaja el papel del profesor,como agente de desarrollo curricular, es la que Short(1982: 409) llama "contextual/patrón de balance coordinado/ adaptación abierta". En ella el diseño y operativización del curriculum se concibe y realiza en el propio contexto en que se va a poner en práctica. Los profesores que van a poner en práctica el curriculum y los planificadores --en un clima social abierto, cooperativo, no coercitivo, de confianza mutua y predispuestos al cambio-- están implicados activa y colegiadamente, para asegurar que el nuevo curriculum se podrá adaptar a las circunstancias(escolares, grupo y alumnos) para los que se elabora. Las decisiones se toman consensuadamente mediante un proceso de deliberación, orientado por el experto curricular, disponiendo los profesores de libertad en el uso del curriculum.

> "Desde estas coordenadas-como resume Escudero(1986 a:191)-,el profesor no aparece ni como un mero ejecutor ni tampoco como un colaborador a conquistar, sino como un sujeto dotado de poder profesional para reconstruir y redefinir proyectos de cambio. Queda contemplada de este modo una perspectiva desde la que cualquier proyecto de cambio aparece como un plan abierto de trabajo; como una guía o un marco de orientación, susceptible de varias interpretaciones y traducciones a la práctica, mediatizados por la capacidad profesional de los profesores. Estos arbitrarán entre el deber ser de la innovación y lo realizable, atendiendo a sus contextos de trabajo y a las demandas que interpretan les son planteadas por los mismos."

El profesor actúa como elemento mediador entre la innovación propuesta y su situación de clase,quien, de acuerdo con su "conocimiento práctico", hará una redefinición, interpretación y arbitraje, convirtiéndolo en curriculum operativo o "curriculum-en-uso". Los autores que han desarrolla-

do más ampliamente estas ideas han sido Connelly y Ben-Peretz en una línea de conocimiento práctico personal del profesor, y Olson, como un proceso - de interacción entre culturas(pensamiento del profesor y doctrinas innovadoras), por lo que voy a comentar, brevemente, ambos análisis.

Connelly y Ben-Peretz(1980:105) definen el papel del profesor - como "un agente autónomo en los asuntos prácticos del curriculum", como - tal el profesor asume ser co-decisor en la planificación y desarrollo de - la innovación, desarrollando el"potencial curricular"(Ben-Peretz,1985), - cambiando/transformando los materiales y diseñando nuevas alternativas. -- Ello no significa, sin embargo, rechazar ingénuamente(González, 1987-88:19) el papel del experto-planificador en curricula, para atribuir en exclusividad todo el proceso al profesor, sino plantear las relaciones de forma distinta: coordinación y colaboración.

Se parte,en principio, considerando que hay dos tipos o cuerpos de conocimiento diferentes entre los diseñadores(conocimiento teórico) y los profesores(conocimiento práctico), como señaló Schwab(1969), y unas metas diversas. Como dice Ben-Peretz(1984 a:244):

> "La meta a corto plazo de los diseñadores curriculares es desarrollar materiales, haciendo hincapié en contenido y estructura. Las metas a corto plazo que tienen los profesores cuando planifican sus lecciones es una situación específica de clase. Empiezan con una imagen particular de una clase dada prestando atención a alumnos y actividades de aprendizaje apropiados.(...) Los profesores tienen que decidir qué es lo mejor en circunstancias específicas singulares."

Mientras el planificador posee un conocimiento teórico con el -- que pretende elaborar y trasladar un curriculum a la práctica, el profesor tiene una imagen práctica del aula y un conocimiento práctico personal en relación con las actividades que debe realizar. Ambos tipos de conocimientos, metodologías de trabajo y funciones no pueden ser intercambiables. -- Por ello son rechazables tanto una relación jerárquica centralista, como - una estrategia de desarrollo local autónomo. Lo que se exige es dar elementos abiertos, orientaciones y razones para que los profesores, deliberativamente, puedan elegir,entre los elementos y materiales ofrecidos, aquellos que mejor se adaptan a su situación de clase. El profesor se constituye así entre el curriculum ofrecido y la situación de su clase.

Por su parte John Olson(1980,1982), siguiendo de cerca los planteamientos práctico-deliberativos de Reid(1978), con quién realizó su trabajo doctoral en la Universidad de Birminghan, y uniéndolo posteriormente (Olson 1986 b, 1988) a una perspectiva cultural de la innovación educativa, desde una crítica de los modelos lineales y tecnológicos de innovación curricular, ha analizado el papel del profesor en los procesos de cambio como un proceso de interacción cultural entre la cultura del proyecto innovador y las teorías prácticas de los profesores. El problema del cambio curricular es, primariamente, un problema de comunicación: "El suponer que una innovación -dice Olson(1980:4)- es transparentemente clara para todos es no apreciar el fondo cultural del significado y alcance de las diferencias entre las culturas a las que profesores e innovadores suelen pertenecer."

Por eso el destino de cualquier innovación depende de cómo los profesores piensan su trabajo y de cómo se enfrentan a la resolución de los problemas prácticos. La investigación sobre innovación curricular se convierte en una forma de hermenéutica: "Sin una comprensión de cómo los profesores ven su trabajo, qué problemas consideran sobresalientes y la naturaleza de las soluciones que adoptan para enfrentarse a esos problemas, es difícil ver cómo es posible que ideas valiosas para cambiar la escuela puedan influir en la práctica de la clase"(Olson, 1982:140). Es necesario comprender en su propio lenguaje el mundo de los profesores si queremos que la innovación penetre en la vida de las aulas.

Entender cómo ocurre el cambio significa comprender lo que sucede cuando el profesor reflexiona sobre los objetivos de su acción(Olson, 1984: 36). Desde una visión reflexiva del papel del profesor, Olson plantea que el trabajo docente tiene un carácter difuso, debido a que no hay reglas técnicas de actuación, que engendran conflicto e incertidumbre, planteándose un conjunto de dilemas prácticos entre metas, sistema social y medios tecnológicos, en el que el profesor trata de construir su práctica minimizando las consecuencias de la "difusividad", optando por acciones que reduzcan la ambigüedad contextual de su trabajo(Olson,1980:8). La implementación de las teorías innovadoras incrementa la conciencia de ta-

les dilemas endémicos del trabajo docente. En tal contexto las teorías innovadoras son "acomodadas" por los profesores de forma que reduzcan las fuentes de conflicto y disonancia.

El profesor desempeña un papel de "reconstructor" del proyecto de innovación, que interpreta y da significado, de acuerdo con sus sistemas de pensamiento(principios y patrones de acción) y las demandas de su grupo-clase, situacionalmente a los proyectos de cambio. En esta medida el planteamiento conecta y confluye con todas las investigaciones sobre el pensamiento del profesor(p.e. Shavelson y Stern,1981; Halkes y Olson, 1984, Elbaz, 1984; Clark y Peterson, 1986; Villar Angulo, 1986, 1988; Marcelo García, 1987), que ponen de manifiesto cómo,tanto en la planificación como en la enseñanza interactiva, "el currículo publicado es transformado y adaptado en el proceso de planificación por adiciones, supresiones, interpretaciones, y por las decisiones del profesor sobre ritmo, secuencia y énfasis"(Clark y Lampert, 1986:28).

Finalmente unas notas críticas. Resaltar, desde una posición humanista, el papel del profesor como agente de desarrollo curricular, frente al papel mecanicista-instrumental, ha significado otorgarle un papel activo y propio en el proceso de desarrollo curricular. Pero, aún reconociendo el potencial conceptual explicativo de este planteamiento, que nosotros mismos en parte hemos utilizado, también en los últimos tiempos se han resaltado acertadamente las insuficiencias de algunas variantes "individualistas". El proceso de construcción del conocimiento práctico llega a concebirse como un proceso "agónico"(Escudero, 1987a), de conciencia existencialista(procedente de la Fenomenología) individualizadora, en que el profesor se debate existencialistamente entre opciones contradictorias que debe elegir, desdeñando la dimensión de construcción social del conocimiento(Escudero,1988). Olson(1988), criticando anteriores planteamientos suyos, señala que lo personal son simples construcciones de algo que es esencialmente público, las percepciones del profesor -dice- es una fuente vital pero parcial, lo que es crucial es entender la cultura en que actúa el profesor.

3.2 PAPEL DISEÑADOR COMO PROFESIONAL AUTONOMO

La obra de Donald Schön(1983,1987) prolonga, con nuevos fundamentos conceptuales y desde una perspectiva más general(no primariamente en la innovación, sino en formación del profesorado), el papel del profesor como agente de desarrollo curricular, adquiriendo éste una reformulación del papel, como un profesional autónomo que diseña, al igual que otros profesionales(médicos, arquitectos, ingenieros), el curso de su acción; y sobre la que construye el conocimiento profesional inherente a dicha práctica. Por una parte, el análisis de Schön rompe con el modelo mediacional de estudio del papel del profesor, centrado en el estudio de las variables cognitivas (procesos formales) que condicionan su actuación docente. viendo en ésta un proceso de decisión racional o lógica, inscribible por tanto en una "racionalidad técnica", que justamente va a denunciar Schön. Por otra, señala las líneas de un planteamiento alternativo que desvele la forma de generarse el conocimiento profesional del docente("reflexión en la acción"), y sentar las bases de una nueva epistemología de la práctica. Ambos aspectos(sentar las bases de una epistemología práctica y el conocimiento profesional inherente a dicha práctica) se dirigen -como objetivo último- a un nuevo modelo de formación del profesorado, como un "práctico reflexivo"("reflective practitioner"). Voy,a continuación, a exponer brevemente estas líneas.

Munby y Russell(1989), en su revisión de las obras de Schön, sitúan su originalidad en que, frente a los programas de investigación de estudio de los procesos cognitivos de los profesores como procesos lógicos que siguen en sus razonamientos sobre la práctica, introduce un nuevo nivel discursivo subrayando que la "reflexión-en-la-acción" de los docentes, es un proceso no-lógico, al moverse en las "zonas indeterminadas de la práctica", caracterizada, por sus notas de complejidad, incertidumbre, singularidad y valorativamente conflictiva(Schön, 1983:50; 1987:6). Su novedad(Munby-Russell,1989: 75) estaría en el lenguaje que emplea para iluminar la inadecuación de la "racionalidad técnica" para describir el conocimiento profesional del docente: "La idea de práctica reflexiva es una alternativa a la tradicional epistemología de la práctica"(Schön, 1983: 345).

Schön, heredero del más genuino Dewey("learning by doing"), sobre - el que realizó su trabajo de doctorado, ha propuesto una nueva epistemología de la práctica("reflexión-en-la-acción"), contraria a la dominante("racionalidad técnica"), en que "la actividad profesional consiste en resolver problemas instrumentales de un modo riguroso por la aplicación de teorías y técnicas científicas"(Schön,1983:21). La relación entre investigador experto-externo y "practicador" consiste en ser un mero usuario del producto de la investigación, bajo el modelo de la ciencia aplicada(Schön, 1983:49). Así la competencia profesional es una mera aplicación de conocimientos privilegiados a los problemas instrumentales de la práctica. De este modo la "racionalidad técnica" es congruente con una epistemología positivista: "La epistemología positivista de la práctica tiene tres dicotomías. Dada la separación entre medios y fines, resolver problemas instrumentales es un procedimiento técnico para ser medido por su efectividad en cumplir los objetivos preestablecidos. Dada la separación entre investigación y práctica, la práctica rigurosa se convierte en una aplicación de problemas instrumentales de teorías basadas en la investigación y técnicas, cuya objetividad deriva del método de control experimental. Dada la separación entre conocimiento y acción, la acción es sólo una implementación y un test de decisiones técnicas"(Schön,1987: 78). Así podemos ver cómo Schön usa el concepto de "racionalidad técnica" como un dispositivo teórico(Grimmett, - 1989:25) para criticar el uso privilegiado de paradigmas de las ciencias - naturales a las humanas(cientifismo).

Si la "racionalidad técnica", como elección de los medios adecuados para resolver los fines establecidos, de acuerdo con teorías estandarizadas, es inadecuada para comprender la práctica docente; el propósito de Schön es explorar fenomenológicamente cómo los docentes generan los que -- Shulman(1987) llama "saber práctico"("The Wisdom of Practice") en el mundo complejo, dinámico y conflictivo de la enseñanza. "Las zonas indeterminadas de la práctica(incertidumbre, singularidad y conflicto de valores) escapan --dice Schön(1987:6)- a los cánones de la racionalidad técnica: Cuando una situación problemática es incierta, la resolución de problemas técnicos depende de la construcción previa de un problema bien estructurado; pero ésta no es en sí misma una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce

una situación como singular, no puede servirse sólamente de aplicar teo--- rias o técnicas derivadas de un conocimiento profesional. Y en estas situa ciones de conflicto de valores, no hay fines claros y autoconsistentes que guíen la selección técnica de medios"

Caracterizada de este modo la situación de la enseñanza, se imposibilita la aplicación de patrones fijos de acción, más bién el docente - se encuentra indeterminado en su práctica, de modo parecido al que tiene - que resolver un "puzzle" nuevo, donde tiene que actuar como un artista(enseñanza como un modelo estético) o investigador(enseñanza como indagación), que reflexiona-en la acción, definiendo medios y fines, reestructurando("reframing") la situación y construyendo una teoría del caso. Más que re--- solver problemas, partiendo de la aplicación de un conocimiento predetermi nado de antemano, tiene que situarlos("problem setting"), con un conoci--- miento tácito extraido de la reflexión en la acción.

Si bien se pudiera pensar inscribir el análisis de Schön dentro de lo que Shulman(1986 b:23) ha llamado "paradigma de pensamientos del profesor y toma de decisiones", tiene unos caracteres distintivos propios, -- que convendría precisar. P. Grimmett(1989: 20-24), en un incisivo análisis sobre el lugar de la práctica reflexiva de Schön, señala que podemos conceptualizar tres perspectivas de investigar sobre el lugar de la reflexión en la práctica, según la fuente de conocimiento en que se reflexiona, el - modo de conocimiento que la concepción particular de la reflexión represen ta en cada caso, y el uso que se hace del conocimiento tras el proceso reflexivo. Distingue así, entre:

a) Reflexión como acción intrumentalmente mediatizada:

El propósito de la reflexión es instrumental: el proceso reflexivo ayuda a los docentes a replicar y emular las prácticas docentes que la investigación empírica ha encontrado efectivas. La fuente de conocimiento es - usualmente la "autoridad" externa, representada en formatos proposiciona-- les que deben ser aplicados instrumentalmente; del conocimiento se derivan prácticas. La práctica , de este modo, conforma lo que la investigación ha encontrado como efectos positivos en la enseñanza.

b) Reflexión como deliberación entre perspectivas opuestas de la enseñanza:

La reflexión está basada en la deliberación y elección entre diferentes versiones, a menudo opuestas, de lo que puede ser una "buena enseñanza". - El proceso reflexivo implica considerar los hechos educativos en el contexto y anticipar las consecuencias de las diferentes líneas de acción. La -- fuente del conocimiento es también externa, pero la comprensión del conocimiento está mediatizada por el aportado por los colegas y por la propia situación. Su modo es deliberativo: Los docentes usan un "eclecticismo informado", como sería la propuesta de Schwab; el conocimiento externo procedente de la investigación informa, de un modo no directo, la práctica.

c) Reflexión como reconstrucción de la experiencia:

La propuesta de Schön se situaría en ésta tercera perspectiva. Se trata trata de reconstruir la experiencia con el objetivo de captar la práctica docente de la forma problemática en que ocurre o se desarrolla. La rela--- ción entr pensamiento y acción es dialéctica: conocimiento como un compromiso en diálogo con la práctica. El conocimiento emerge en el curso del -- propio proceso reflexivo de forma tácita y metafórica. Comprender una si--- tuación es un proceso de reestructuración y reconstrucción del conocimiento y de la situación para transformar la propia práctica(2).

En este sentido se podría diferenciar las características distintivas de Schön de la investigación de Shulman(1987), que puede parecer cercano, pero que -sin embargo- no lo es. Para Shulman(1987:19) la reflexión es "lo que un profesor hace cuando mira a la enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, reactúa y recaptura los acontecimientos, - emociones, etc.". Como señalan Munby-Russell(1989:76) y, en parte, Grimmet (1989:26), todo esto nos hace pensar que se trata de una racionalidad técnica, como un método de producción y uso del conocimiento. El marco concep

---

2. Con todo GRIMMETT(1989:24) puntualiza que la perspectiva de Schön hay - que distinguirla de aquellas otras que utilizan la reflexión como un proceso de "reconstruccion del conocimiento personal"(p.e. Connelly, Clandinin, Elbaz o Ben-Peretz), y de aquellas otras que la emplean con fines críticos— emancipatorios de las condiciones político-sociales que la limitan o distorsionan, i.e. como una "reconstrucción social de la realidad"(p.e. Carr y -- Kemmis). Aunque recogiendo líneas de Schwab, lo superaría al situar su foco de atención, en línea de Dewey, en cómo los "practicadores" generan el conocimiento profesional. Sobre este aspecto(niveles de reflexión) sigue siendo básico los "niveles de reflexividad" de VAN MANEN(1977). Véase su utilización en ZEICHNER Y LINSTON(1987) y en NOLAN y HUBER(1989).

tual de Shulman se inscribe en un proceso cognitivo como reflexión sobre("On") la acción, no en ("in") la acción, dado que el proceso cognitivo depende de la restrospección.

Por otra parte la práctica en Schön no es simplemente la implementación de decisiones técnicas y respuestas estandarizadas derivadas de la validación experimental, ni tampoco tiene un estrato inferior a la teoría; la reflexión en la práctica implica estructurarla, investigar como un artista los ejemplares del conocimiento práctico, y desarrollar indagativamente y exploratoriamente la reestructuración de la acción, pensando sobre lo que en cada momento se hace. "Reflexionar en la acción", como modo propio de la actividad docente, es estudiar las características específicas de una situación que se presenta comó singular, incierta y conflictiva, y desde esta indagación proponer un diseño de intervención(3).

La contribución de Schön a una nueva epistemología de la práctica, alternativa a la dominante, y asentada sobre la teoría de Dewey sobre la relación entre conocimiento y experiencia, sin embargo según Munby y Russell(1989:75), reafirma el pensamiento de Dewey sin avanzar grandes pasos. También Fenstermacher(4) señala que, si bién el retrato de Schön sobre el conocimiento en la acción es convincente, no contribuye a una nueva epistemología de la práctica. Por su parte Calderhead(1986) estima que las analogías entre profesor como profesional parecido a médico, ingeniero o arquitecto no son adecuadas.

Más radical, aunque discutible, sería la crítica de que la imagen que emerge del análisis de Schön como profesional autónomo, al no tener en cuenta los condicionamientos sociales e institucionales de la práctica docente, se convierte en un discurso liberador pero idealista(Gimeno Sacristán, 1988: 199-200).

---

3. Para algunas de las consecuencias de la obra de Schön en la formación del profesorado, así como una amplia revisión actual de la literatura sobre el tema, se puede ver en castellano la ponencia del profesor VILLAR ANGULO (1988 b); y un análisis de un caso en VICENTE RODRIGUEZ(1989).

4. FENSTERMACHER,G.D.: "The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice", en P.P.GRIMMETT y G.L.ERICKSON(eds.): Reflection in Teacher Education(New York: Teachers College Press,1988),pp. 39-46; cit. en GRIMMETT(1989).

4.2 NUESTRA PERSPECTIVA DE ANALISIS

Pretendo en este apartado señalar las grandes líneas del marco teórico general --no los objetivos pretendidos específicamente, que quedan para el diseño propiamente dicho de la investigación-- desde el que han -- leído los hechos investigados. No se trata en absoluto de optar por una -- perspectiva, como si fuese una toma de partido, estableciendo oposiciones maniqueas con las restantes, aspecto más propio de la década pasada, sino de señalar los presupuestos conceptuales preferentemente seguidos; lo que no obsta para que en los momentos que se considere oportuno recoger y articular análisis e informaciones procedentes de cualquier enfoque que se considere productivo, superando antagonismos artificiales.

Evidentemente este apartado resulta -en parte- forzado, debido a que, más ampliamente, el marco teórico lo forman las dos primeras partes del trabajo; por lo que puede dar lugar a repetir algunas de las líneas ya señaladas, o, por contra para evitarlo, señalar otras no tenidas en cuenta. Por otro lado, debería, en un apartado específico, señalar al menos las líneas directivas de la "historia efectual"(Gadamer,1977:16-17) que operan, a modo interpretativo, en nuestra comprensión de los fenómenos curriculares analizados.

Nuestra perspectiva de análisis es, preferentemente, interpretativo-cultural, focalizándose -en la dimensión personal/cultural del cambio- en el profesor como elemento mediador y reconstructor de la propia innovación.La realidad educativa , como práctica social, no está constituida por hechos naturales o conductas objetivas, sino -como algo socialmente construido- por los significados que le otorgan los agentes, en un proceso de interacción entre las propuestas o mandatos oficiales y los contextos personales y escolares en que actúan. Este proceso de construcción esta media

do por un conjunto de percepciones, representaciones e intenciones que los agentes otorgan a su trabajo y que conforman sus propias perspectivas. El profesor no es, entonces, un ejecutor mecánico de la innovación; sino un agente que rechaza o desarrolla en diversas direcciones el currículum.

Más que un análisis "externo" de la innovación, o centrado en los posibles "resultados eficaces" o no que pueda haber dado, se parte aquí de analizar internamente la innovación curricular centrándose en las percepciones de los profesores ante la innovación. A través del análisis curricular de esta investigación, como proceso de construcción de conocimiento, no pretendo primariamente generar un conjunto de prescripciones sobre lo que debería hacerse en este campo curricular en el futuro, en orden por ejemplo a "intervenciones" educativas más "eficaces", o a instrumentalizar técnicamente para la acción el conocimiento extraído. Desde un enfoque interpretativo pretendemos describir y comprender unos fenómenos y prácticas desde la "perspectiva" de los agentes que lo han desarrollado. Descripción y comprensión en primer lugar, como base para "iluminar", ilustrar y clarificar el campo curricular, el contexto y la situación educativa investigados.

Se podría -por otro lado- haber hecho una lectura prioritariamente política, a la que se podía prestar esta innovación curricular, puesto que fueron factores político-ideológicos lo que determinaron en última instancia su inserción institucional; pero, aparte de la necesidad de optar por un compromiso valorativo-normativo en relación con el currículo, lo consideré menos productivo conceptualmente para lo que pretendía: analizar y describir la reconstrucción y traslación curricular que, aún dentro de unas cooordenadas sociopolíticas, habían hecho los profesores. Aunque a lo largo de la investigación se destaca el contexto histórico y social que condiciona y mediatiza las prácticas escolares, se reconoce también un espacio intermedio con poder activo de los profesores para construirlo de una determinada manera. Por su parte, centrarlo en una perspectiva crítico -emancipatoria implicaría, como "investigación activa"(Carr y Kemmis, 1988: 155), que debía ser más bién "un proceso dialéctico de reflexión, ilustra-

ción y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación"(Ibid., p.157). Sin embargo, cuando se considera conceptualmente productivo, se recogen análisis críticos, o se describen -en las implicaciones finales- acciones concretas que se han emprendido, con la participación del investigador, para cambiar la situación actual del currículo.

Se entiende así que el currículum y los procesos de cambio curricular que se han dado, como conjunto de experiencias ofrecidas a los alumnos y vividas por los profesores, a pesar de los factores político-sociales que han condicionado su posible uso, se han "jugado" en última instancia en el espacio en que los profesores lo han percibido y desarrollado. Por ello no entendemos el currículum de un modo reificado o fisicalista, como el objeto natural publicado en el cuestionario oficial o existente en un texto escolar, es -más bién- una realidad reconstruida, desarrollada y valorada por los profesores, en función de las creencias y expectativas con las que ha sido percibido y orientado en los objetivos pretendidos. Este enfoque procesual supone comprender los significados que han atribuido a las acciones realizadas, y las adaptaciones/modificaciones o rechazo que han hecho de la innovación, más que analizar -externa y desinteresadamente- la implementación fiel del plan prescrito.

El curriculum, desde una concepción dinámico-procesual, no es sólo el diseño, sino principalmente cómo ha sido reconstruido/percibido por los profesores y alumnos. Desde una perspectiva interpretativo-cultural el interés se centra en investigar el significado que, en una situación determinada, tiene un curriculum dado para los participantes(profesores y alumnos). Como señala Aoki(1986: 32-33), desde esta perspectiva, interesa cómo varios grupos perciben un determinado curriculum, cómo lo aprueban o desaprueban; cómo lo ven en términos de su relevancia, significatividad y adecuación; cómo son percibidas la fuerza y debilidad de un programa, o qué cuestiones han tratado o centrado su atención. En suma, comprender las experiencias, significado y estructura en que es vivido el curriculum por los agentes.

Así lo que suceda con un proyecto de innovación va a venir condicionado, aparte de las características del proyecto en sí y del contexto organizativo y político en que funciona, por cómo los profesores lo han percibido(actitudes) y lo han reconstruido de acuerdo con sus esquemas, repertorios cognitivos y capacidades de lo que pueden hacer en las clases. La innovación no sucede por un proceso de imposición, implantación y prescripción del cambio en un enfoque técnico-gerencialista, sino por cómo los profesores dan sentido y utilizan las ideas de la innovación, para lo cual el punto de vista de los que están "dentro" debe ser consultado(Olson, 1982 a: 17). Es necesario entender lo que los profesores significan en sus acciones por lo que dicen las personas que están envueltas en la situación que se estudia, "entender cómo explican lo que hacen"(Olson,1984: 36).

Desde una concepción cultural del cambio el problema de la innovación -como he señalado- es el encuentro entre culturas, la representada por el "currículo oficial", con sus propios significados y simbología, y la del profesor, formada por su modo peculiar(teorías y creencias) de entenderlo, dar sentido e interpretarlo. De ésta interacción, en el proceso de traducción/traslación del currículum en enseñanza, va a depender el tipo de objetivos que se proponga y las estrategias didácticas que emplea para implementarlo. En ese intersticio,espacial y temporal, entre proyecto de innovación y enseñanza, media el conjunto de creencias, disposiciones y actitudes, parcialmente articuladas, que va a condicionar la traducción que condicione en gran parte el funcionamiento real de la innovación.

Este enfoque "perceptivo" implica entender que no hay reproducción instrumental o mecánica de la innovación en la práctica, sino un proceso de mediación por la estructura perceptiva(esquemas cognitivos, actitudinales e "ideologías didácticas", junto con sus "perspectivas de la enseñanza"), que implica un modo peculiar de comprender las dimensiones de la innovación, en función de las cuales redefine, filtra y contextualiza la innovación en el aula.

Un aspecto específico que ha merecido atención en nuestra perspectiva de análisis, como se muestra después en el diseño de la investigación, ha sido la actitud que el profesorado ha tenido ante la innovación, como factor explicativo crítico del uso y reconstrucción que han hecho del currículo. La actitud, referida a cómo el proyecto es visto/percibido por los potenciales usuarios, va a estar relacionada con la percepción de la - practicabilidad del cambio(Doyle y Ponder,1977-78), así como la receptividad/rechazo, uso mecánico/activo que los profesores tengan/hagan de la innovación(Waugh y Punch,1987). La actitud ante la innovación, a su vez, va a venir condicionada por un conjunto de creencias(incerticumbre o practicabilidad), sentimientos(expectativas y apoyos percibidos) y valoración de - los costes e instrumentalidad del cambio propuesto. La congruencia o no de la "cultura" de la innovación curricular y la del profesor puede explicar parte de los diferentes usos de la innovación.

Un curriculum contiene diversas aplicaciones y usos potenciales, transformando los materiales o diseñando/empleando otros. Ben-Peretz(1985) ha hablado del concepto fecundo de "potencial curricular", no viendo este uso discrepante/alternativo como un uso inadecuado o distorsionante, como ha pretendido una perspectiva técnico-burocrática del cambio cifrada en la fidelidad, sino como diferentes usos legítimos que el currículum posee: "El potencial curricular de cualquier tipo de medios comprende tanto las interpretaciones del diseñador del curriculum cuanto a los posibles usos que puedan revelar analistas o implementadores externos"(Ben-Peretz,1984 a: 242). El profesor, como intérprete activo, no es un trasmisor neutral o -- instrumental en la puesta en práctica de la innovación curricular; por el contrario "implementa" el currículo inerte, prescrito oficialmente, en un "currículo-en-uso", adaptado a su pensamiento práctico, situación y a su - percepción de la materia y necesidades de su clase.

Se podría pensar si una perspectiva interpretativo-cultural sólo sería congruente plantearla en estrategias de desarrollo curricular de

"adaptación abierta"(Short,1982), y no en un modelo de innovación centralizado-burocrático como el español. Pero en la práctica, un sistema formalmente burocrático, funciona como "débilmente articulado", con autonomía funcional o "celular" de los profesores, -aparte de la "baja definición" curricular, presentada con un formato reducido y con tópicos poco articulados-, que permite, incluso fuerza, a que el profesor pueda/deba desde rechazar su impartición a interpretarlo "a su modo", o hacer un uso mecánico -rutinario. Como señalan Doyle y Ponder(1977-78) el profesor es el árbitro final en la práctica escolar, por el aislamiento relativo en que se desarrolla su acción y la autonomía funcional de su contexto de trabajo. No obstante es evidente que el contexto socio-político, la política curricular, condiciona el posible uso del currículo, como se describe a continuacion en el capítulo siguiente.

5. NUESTRO CONTEXTO ESPAÑOL DE INNOVACION

El desarrollo de una innovación curricular es, en una de sus dimensiones, dependiente de un determinado contexto social e histórico, marcado en sus coordenadas principales por una específica política curricular. Cualquier innovación viene contextualizada y condicionada por una situación social y política concreta, y está sobredeterminada cuando la política curricular -como marco ordenador- impone y dirige el desarrollo curricular, dejando escaso margen a la actuación de los agentes de la misma(profesores y alumnos), como en el caso español. No pretendo analizar esta política de innovación curricular española desde el hecho mismo de prescribir o intervenir político-administrativamente un campo curricular y, más ampliamente, el sistema escolar; sino desde la forma misma de hacerlo, asentada en una tradición configurada históricamente y fijada en unas pautas de funcionamiento, que han creado una determinada mentalidad, asumida como obvia por los agentes curriculares. Me interesa, sobre todo, valorar en qué medida esta política curricular, a la luz de los análisis y literatura anteriormente descritos, facilita o impide una forma determinada de desarrollo de una innovación. Por ello, pues, creo necesario hacer una breve referencia a las coordenadas españolas de implantación de nuevos currículos, en las que incardinar el currículo objeto de este trabajo. Obviamente no pretendo, ni puedo, más que señalar unas notas descriptivas y valorativas generales, sin entrar en un análisis en profundidad, que sobrepasaría el objetivo pretendido.

A la luz de los análisis anteriores cabe calificar al modelo español de cambio educativo, sin entrar en un análisis diversificado de las distintas reformas educativas,existente a fines de la década del 70 y comienzo del 80, de técnico-burocrático que, según Escudero(1984:60-61), se caracteriza por concentrarse en la fase de diseño-planificación, confiando en que "perfilado el producto cambio, su transformación en la enseñanza o currículo operacional se va a producir mecánicamente", y especifica "de este modo, existen funciones específicas, separables y lineales, entre quienes deciden el cambio, diseñan el cambio y, presumiblemente, ejecu

tarán el cambio. La decisión suele efectuarse a niveles político-administrativos, y el desarrollo habrá de corresponder a los ejecutores, en nuestro caso, a los profesores". Posteriormente(Escudero,1988 b) califica -siguiendo, en parte, a Kemmis(1988)- de "modo burocrático de cambio" a nuestra política española y práctica de cambio, cifrándolo en tres aspectos centrales: a) regulación formal, decretismo y concentración de decisiones; b) establecimiento de relaciones jerárquicas entre los individuos; y c) un razonamiento básico de tipo instrumental(medios al servicio de unos fines externamente dados).

De modo similar Gimeno Sacristán(1988: cap. V :127-175), apoyándose en la tesis doctoral de F. Beltrán(1), califica de "modelo de innovación centralizada por vía burocrática", especificando que "se trata de una intervención burocrática y tecnocrática del curriculum, que amplía el espacio de decisiones del nivel burocrático y político, minimizando la participación de los principales protagonistas de la adaptación última del curriculum a la práctica, que son los profesores, y la capacidad de elección de los alumnos. Ello supone convertir a la Administración en una instancia decisiva de determinación curricular"(pág. 167).

Aparte de la naturaleza interna y calidad de los programas curriculares, lo que resulta discutible es la estrategia utilizada en el diseño, difusión, adopción, desarrollo y evaluación. Uno duda de si realmente se puede en España hablar de un "modelo de cambio español", con unas formas regladas o planificadas de actuar, o -más bien- por las altas cotas de improvisación que a veces alcanza , seria más correcto hablar de un "estilo de innovación a la española"(Escudero,1986 b: 38), pues como reconoce este mismo autor "el modo prevalente de implantación de cambios en la escuela española resulta tan peculiar que es capaz de hacer saltar los esquemas y categorías conceptuales con las que suele catalogarse la naturaleza y estrategias adoptadas en políticas concretas de cambio".

---

1. BELTRAN,F(1987): Un modelo de determinaciones en política curricular: Estudio del origen social del curriculum tecnoburocrático en España. Tesis Doctoral. Universitat de València. Microfilm, Núm. de la Serie 215-2 .

Este estilo de innovacion, a fuerza de haber creado una mentalidad, ya convertido en modelo, centralistamente desde la Administración ordena y prescribe con carácter general la nueva estructura o programas escolares, empleando, como estrategia casi única de difusión y prescripción (ambas unidas), la publicación en el Boletín Oficial del Estado, normalmente sin tiempo alguno para su adopción(2), presuponiendo que mecánicamente se producirá, por su carácter coercitivo, su adopción e implementación más o menos fielmente. Como señala Escudero(1988 a: 98): "nuestro modelo de cambio, tal como aparece en la política educativa, creo que está gastando todas sus energías en la fase de planificación, una planificación por lo demás peculiar, gasta algunas en la formación del profesorado, desatiende casi por completo la implementación y practica un modelo de evaluación esencialmente inadecuado".

Uno de los principales caracteres, pues, de nuestro contexto de innovación es su carácter centralizado y burocrático, por el papel determinante de la Administración en el control de la estrategia de desarrollo curricular. Sin embargo su determinación exacta escapa, como señala Escudero, por sus peculiares modos, a los enfoques, marcos interpretativos y modelos existentes. Así no encaja plenamente en un paradigma tecnológico, al no alcanzar un proceso de investigación y desarrollo planificado; ni, por lo mismo, un enfoque de "centro-periferia". Cabría pensar incluir la estrategia de desarrollo curricular española en la "implementación dirigida" de Short, paralela al "currículo a medida del profesor", pero analizando sus caracteres, vemos que no entra plenamente en uno u otro, pues no hay una tecnología de desarrollo curricular de investigación, desarrollo, revisión, diseminación e implementación producida por un "centro" para ser usado por una "periferia"; ni tampoco un "centro" que produzca materiales a medida -

---

2. En el caso del currículo de Etica y Moral se publica la Orden, con carácter provisional, en el B.O.E. el 2 de Agosto de 1979 para su puesta en práctica en el curso 1979-80; y , con caracter más definitivo, el 19 de Julio de 1980 para su desarrollo e implantación en el curso 1980-81. Por tanto un mes o dos meses antes del inicio del curso escolar respectivo, en período de vacaciones estivales, lo que implica imposibilidad de preparación de materiales curriculares, de pre-implementación, etc.

del profesor. Lo que sí nos aporta la literatura sobre innovación son categorías, en muchos casos para ser usadas contrafácticamente, para analizar o describir el modelo/estilo español, que, brevemente, voy a señalar.

Como modelo incluible en la estrategia de "arriba-abajo"(Marsh y Huberman, 1984), se focaliza en la fase de diseño-planificación, por un grupo de expertos(3), más o menos cualificados, a menudo sin contacto con los contextos de desarrollo práctico; en cualquier caso sin ser consultados proporcionando información previa de los trabajos; dejando cifrada la difusión al mecanismo de publicación de la Orden correspondiente. Se supone que el profesor, como funcionario en un contexto coercitivo, debe ser simple gestor(ejecutor, consumidor o usuario pasivo) de las directrices del programa prescrito.

Cabe relacionar la aceptación acrítica -convertida en mentalidad- de que el papel de la Administración debe limitarse a publicar los currículos, sin exigir mayores especificaciones, materiales o dinámicas de apoyo, con la noción de Lundgren(cit. en Kemmis, 1988: 41) de "código de currículum "oculto"": aceptación como obvia del papel de la Administración en la determinación del currículum, y de su función de gestor-consumidor de dichos currículos emanados centralistamente, usurpando("oculto") funciones que, desde una perspectiva crítica, deberían reivindicar y asumir los propios docentes.

En las últimas décadas ha sido muy discutido el papel de la Administración Central como instancia decisiva de determinación del currículum, en favor de una autonomía profesional de los profesores(4); en el contexto

---

3. En nuestro caso son dos Inspectores de Bachillerato(Ignacio Zumeta y Ricardo Correa) los que elaboraron, por encargo de la Administración, en breve espacio de tiempo el programa de 1980: "En Junio nos llamaron a mi compañero Ricardo Correa y a mí , y entre los dos hicimos los cuestionarios y orientaciones que aparecen en la Orden Ministerial del 16.VII.1980, con algún ligero retoque procedente de las altas esferas"(Comunicación personal escrita de Ignacio Zumeta de 6.IV.1982).

4 Particular virulencia ha adquirido el debate en Gran Bretaña al imponer, bajo el Gobierno conservador, en un contexto descentralizado, un curriculum nacional(común o bá[illegible]) y un sistema de evaluación general bajo la dirección de la Administración Central("National Curriculum Council"). Un análisis de la controversia se encuentra en KIRK(1989).

español, de fuerte tradición centralista, de lo que se trata es, más bien, de analizar el papel del profesor como actor/agente de desarrollo curricular. Y aquí intervienen diversos factores, mentalidades y prácticas, que hacen que no se pueda efectuar un análisis a nivel de superficie.

Así, si bién, por el nivel coercitivo-prescriptivo de la Administración central, cabe pensar en una implementación fiel(Fullan y Pomfret, 1977), replicable del currículo prescrito; en la práctica, por la propia indeterminación del currículo, el profesor, especialmente en Secundaria, tiene una amplia autonomía para desarrollar el currículo(sería perspectiva de proceso). De ahí que, si bién en la "programación oficial", para cubrir el expediente, presenta ante las instancias administrativas(p.e. Inspección) desarrollos curriculares isomórficos con el oficial(fidelidad formal hasta llegar a repetir la letra oficial), en la práctica, casi nunca son seguidos(5). Es más, por haberse creado ya una mentalidad, cultura o práctica habitual, en la que son socializados los nuevos ingresados, se considera normal que la Administración se ciña a publicar el cuestionario oficial(6). Sin embargo esta situación no sería excusa válida para defender la actual situación en aras de una supuesta autonomía de facto del profesorado y Centros. Estoy de acuerdo con el rechazo de este argumento por el profesor Escudero(1986 a: 216) :"Una supuesta autonomía de centros y profesores, plenamente aceptable en el seno de planteamientos bien articulados, no podría ser esgrimido como argumento de peso para consagrar lo que ocurre".

La Administración, por su parte, presenta los currículos, particularmente en Secundaria, en unos formatos tan reducidos(a veces de una página escasa), en tópicos desconectados entre sí y sin proyección educativa alguna, que no pueden, en ningún caso, proporcionar una visión de lo

---

5. En nuestra investigación el 41% del profesorado manifiesta, en el cuestionario, no seguir el programa oficial; y aquellos que lo siguen se fijan especialmente en los contenidos, con lo cual también siguen un desarrollo autónomo en la práctica. En la entrevista se ha confirmado este desarrollo autonomo y particular que hacen de la materia.

6. Asi según los resultados de nuestro cuestionario el 77% del profesorado prefiere un formato de programa oficial que contenga sólo unas líneas generales o contenidos mínimos.

que se pretende o se debe hacer. En estas condiciones el profesor se ve necesariamente obligado a retraducir, interpretar e implementar, con sus propias claves o con las del libro de texto, el programa oficial para poder convertirlo en currículo enseñable. Si bién es cierto que, además de la prescripción de contenidos y aprendizajes necesarios, se suele acompañar de "orientaciones metodológicas o pedagógicas", aunque en un grado menor en Secundaria que en Primaria, tales "orientaciones" al ir unidas ambigüamente con la orden prescriptiva, dejar de serlo para ser interpretadas como prescripciones. Las orientaciones metodológicas o didácticas pretenden, así, intervenir y conformar las prácticas docentes, al tiempo que ser un medio indirecto de formación del profesorado, lo que explicaría por qué su extensión es mayor cuando van dirigidas al profesorado de los primeros niveles.

El nivel de intervención del profesor, como agente con cierta autonomía de desarrollo curricular, viene en nuestro sistema escolar determinado, en parte, por el nivel y calidad de formación de los profesores. Así no es lo mismo el poder de intervención que el sistema otorga en la Enseñanza Primaria, Secundaria o Universitaria. Y dentro de Secundaria el nivel de intervención no es el mismo, p.e. en el caso de nuestro currículo, en un profesor de Filosofía con sólida formación, lo que le permite una cierta seguridad en los cambios que introduce o en el enfoque que adopta, que un profesor "afín", que se ve forzado a ejecutar el currículo sin tener claves propias de interpretación y modulación.

En estas condiciones son los libros de texto, como agencias intermediarias, las que ejercen conjuntamente las funciones de difusión-diseminación y preelaboraciones del currículo, que, a veces, llegan a determinar el propio desarrollo de la innovación curricular. Como señala Gimeno Sacristán(1987 a: 260): "En nuestro caso no se puede entender ni cambiar la realidad curricular si no nos paramos a considerar que son los libros de texto los que presentan el curriculum oficial a los profesores, como instrumento casi esclusivo".

Resituando el papel de los libros de texto, como medios para la enseñanza,en el contexto curricular(Escudero, 1983:41), en cuanto a su papel de orientación y apoyo al profesor para el desarrollo de un proyecto curricular determinado, los libros de texto ejercen un papel de difusores del currículum oficial y vertebrador-estructurador de la enseñanza(Gimeno,1988: cap. VI). Gimeno Sacristán, refiriéndose al contexto español, le asigna tres funciones:

"1) Son los traductores de las prescripciones curriculares generales y, en esa misma medida, constructores de su verdadero significado para alumnos y profesores.

2) Son los divulgadores de códigos pedagógicos que llevar a la práctica, es decir elaboran los contenidos al tiempo que diseñan al profesor su propia práctica; son depositarios de competencia profesional;

3) De cara a la utilización por el profesor, son recursos muy seguros para mantener la actividad durante un tiempo prolongado, lo que da una gran confianza y seguridad profesional. Le facilitan el gobierno de la actividad en las aulas"(op. cit., pp. 188-89).

Este papel central en la interpretación, presentación y desarrollo del currículo oficial prescrito, le es reconocido por la Administración en España, al pretender controlar la práctica de los profesores a través del control(aprobación oficial) del material didáctico, aún vigente(7). Si bién dicho papel legitima legitima la intervención de la Administración, se debía plantear si no sería más importante desarrollar dinámicas de apoyo del desarrollo curricular: centros y agencias de desarrollo curricular, agentes de apoyo interno y externo, publicación de materiales curriculares, impulsar la creación de recursos didácticos, etc., en lugar de dejarlo a la iniciativa privada o interviniendo pasivamente en la aprobación oficial.

---

7. Disposición adicional 5ª de la Ley 14/1970 General de Educación; y su desarrollo en el Decreto 2531/1974 de 20 de Julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico(B.O.E. 13.IX.1974); y Orden de 2 de Diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didactico(B.O.E. 16.XII.1974). En bastantes casos este control no s sólo ni primariamente técnico-pedagógico sino ideológico. Como autor libros de texto(BOLIVAR y VILLEGAS,1980), estos fueron "censurados" un conjunto de observaciones("exceso de sociologismo", "no salvaguar de la moral individual", "no tratar la Ley natural",etc.) ideológicas, por parte de la Sección correspondiente de la Dirección General de Enseñanzas Medias(22.IV.1981). En otros casos, bajo pretendidos argumentos "pedagógicos" se esconden razones ideológicas, como ha sucedido recientemente con la prohibición del libro "Symploké(Filosofia 3º BUP) de G. BUENO et. al. Véase BUENO MARTINEZ:"La Filosofía en el BUP", El País Educación, 12.IV.1988; y "El nuevo Symploké" en El Basilisco, 1(2ª Epoc.),1989, 97-99.

El desarrollo de una innovación depende, en uno de sus factores dimensionales, del marco organizativo en que tiene lugar. En la medida en -- que las decisiones didácticas no son autónomas con respecto a los marcos - organizativos, interesa señalar algunos caracteres de la "cultura" organizativa"(Feiman-Nemser y Floden, 1986; González,1989) escolar española de - los Centros de Enseñanza Media, en los que se inscribe la innovación curricular que voy a analizar. Precisamente algunos de los problemas de la innovación que analizo han tenido que ver con este contexto de "éthos" organizativo. Como señala Escudero(1988 a: 89): "Las coordenadas organizativas más inmediatas, la escuela como organización, representan sin duda el contexto probablemente más decisivo para la facilitación o inhibición de las innovaciones. Puede afirmarse en este sentido que la escuela constituye el nicho ecológico natural y más influyente en el devenir de buen número de - proyectos de cambio educativo".

Con una imagen burocrática de la escuela(González,1987: 29-32; Tyler, 1988: 43-61) por parte de la Administración en la toma y ejecución de decisiones, de facto funciona un modelo de "sistema natural" de organización, con una autonomía funcional o "celular" de los miembros, ausencia de consenso y falta de coordinación; más cercano a la imagen de la escuela como "anarquía organizada" o "débilmente articulado"(Herriot y Firestone, -- 1984; Tyler, 1988: 82-100).

Por ello, a pesar de la organización burocrática(Director, Vicedirector, Coordinador de Area, Jefe de Seminario, profesorado), domina una estructura de funcionamiento"privado" en las prácticas docentes, caracterizada, incluso en el espacio físico, por un aislamiento, individualismo y - no interferencia de cada profesor con su grupo y hora. Como señalan Feiman-Nemser y Floden(1986: 517) esta estructura "celular" puede verse como un handicap para una colaboración mútua o como una garantía para preservar la autonomía profesional y la libertad individual. Aunque aceptada por los docentes desde la segunda perspectiva("lógica de confianza" la llaman Meyer y Rowan), desde el desarrollo de una innovación curricular interesa sobre todo la primera, debido a que imposibilita toda "estructura de roles -

complementarios"(colaboración reflexiva entre los agentes curriculares) y, con ello, una implementación más eficaz del currículo.Esta estructura celularista, más fuerte aún(entre otros por el factor de "especialidad" o asignatura del profesorado, por la propia organización lectiva del horario escolar según disciplina y por la evaluación específica de cada una) en Bachillerato que en los primeros niveles, ha engendrado un "ēthos" de autonomía individualista en que cada uno es responsable de su aula y alumnos. -- De este modo en los Institutos de Bachillerato desempeña un papel determinante el contexto academicista o disciplinar en la trasmisión de contenidos epistemológicos(8).

La asignación de impartir una disciplina o materia, en un curso y grupo, depende de, aparte de la decisión autónoma del profesorado(según su especialidad, pertenencia a un cuerpo funcionarial u otro, antigüedad, etc.), "rellenar" horas para completar el horario oficial. Así, en muchos casos, especialmente en profesores "afines" o "interinos", ha sido decidida por la Jefatura de estudios, no por su grado de disposición o preparación, sino por la simple necesidad de completar el horario con aquellas materias que "sobran", porque otros no las han elegido.Máxime si esta decisión le es comunicada, como suele ser habitual, con unas semanas escasas, a veces dias, antes del comienzo de las clases(9). En tales situaciones es

---

8. En este contexto una materia como "Etica y Moral", sin entrar ahora en otros factores, que no encajaba institucionalmente(por su grado de ambigüedad mayor, mezcla de componentes instructivos y formativos, etc.) en unos "especialistas propios" en contenidos instructivos, rompiendo unas normas - "inviolables/sagradas" de la cultura escolar(CORBETT et. al.,1987), fuese por ello mismo percibida/rechazada como una "maría" por una parte del profesorado.

9. En nuestro caso, si bién las Ordenes Ministeriales asignaban la impartición de la materia a los profesores del Seminario de Filosofía en los Institutos de Bachillerato y a los Departamentos de Humanística en los de FP., siendo considerados profesores "afines" estrictamente los del Area Social y Antropológica, en la práctica ha sido encargada a cualquier profesor(p.e. Inglés o Latín), con lo que se ponía de manifiesto la "instrumentalización" del currículo en función de completar horario. De hecho esta situación también ha solido suceder en otras materias.

lógico que el profesor se vea obligado a acudir a elaboraciones del currículo, como son los libros de texto, o improvisar otras estrategias(en nuestro caso, consultar a los alumnos, diálogo abierto, etc.). Dado el fuerte peso que este factor ha desempeñado en la impartición de la materia de Etica por una cierta actitud de rechazo del profesorado de Filosofía en los Institutos de Bachillerato y por no existir profesores de Filosofía en los de Formación Profesional, o sencillamente por la falta de profesorado en los inicios del curso, explicará en parte la vida del currículo y su implementación.

Si hubiera que formular un juicio global sobre el estilo de innovación practicado en España, preponderante en los últimos tiempos(10), habría que destacar que se cifra, casi exclusivamente, en la confección del programa o cuestionario; pero -según he reseñado antes- las teorías del cambio subrayan que éste comienza justamente cuando se planifican procesos (diseminación, desarrollo, seguimiento, evaluación) y dinámicas de apoyo (materiales y recursos, sistemas de apoyo externos e internos, contextos para la reflexión-colaboración, formación del profesorado, etc. A falta de ésto, las reformas e innovaciones pueden quedar en ceremoniales retóricos para representar/legitimar que el sistema responde a las demandas sociales. Como señala Gimeno Sacristán(11): "Cada reforma educativa en España hasta

---

10. No entro, por quedar fuera del ámbito de este trabajo, en si el proceso de Reforma de la Enseñanza a partir de 1983 supone o no un cambio en la política curricular vigente y del modelo de innovación. Para una defensa positiva vease COLL,C.: "Diseño Curricular Base y Proyectos curriculares", en Cuadernos de Pedagogía, 168(Marzo 1989), pp. 8-15; y para una negativa, con muy distintos argumentos y razones, GIMENO SACRISTAN: "Planificar la Reforma, hacer la Reforma", en Cuadernos de Pedagogía, 174(Octubre 1989), pp. 73-76; RODRIGUEZ DIEGUEZ,J.L.: "Currículo flexible o reglamentismo", Escuela Española, núm. 2981(30.XI.1989), pp. 7-8; y ESCUDERO MUÑOZ,J.M.: "¿Tiene la Reforma un modelo de cambio para la Reforma?", en Cuadernos de Pedagogía, núm. de Mayo 1989(en prensa).

11. GIMENO SACRISTAN,J.: "Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores?, Cuadernos de Pedagogía, 172(julio-agosto 1989),p. 17.

ahora puede ser analizada por la retórica que la ha acompañado y por la - falta de traducción en la práctica de los mensajes que difundía y por el - modo particular como se tradujo".

Hasta ahora nos encontramos con un sistema que no articula es-- trategías para el seguimiento y evaluación de los programas decretados, y, en un proceso p.e. de "resolución de problemas"(Leithwood,1986), aportar - las oportunas estrategias de intervención. En este contexto se toman decisiones de suprimir un currículo, continuar un programa, o introducir uno - nuevo, sin poderse basar en el conocimiento de su desarrollo en las aulas y Centros, y -sobre todo- sin haber identificado los factores y condicio-- nes que han afectado a la innovación curricular desarrollada. Comentando estos aspectos el profesor Escudero(1988 a: 97) señala que resulta lógico pensar que "si las innovaciones llegan a ser efectivas, será debido a que la suerte y el azar han terminado jugando a nuestro favor".

SEGUNDA PARTE

PLATAFORMAS DE LEGITIMACION DE UN CURRICULO DE ETICA

0. INTRODUCCION: LA ETICA COMO CAMPO CURRICULAR

Esta segunda parte, referida a diversas bases o plataformas -- que se suelen utilizar -como estructura teórica y metodológica- para legitimar las opciones y decisiones curriculares, se mueve en el nivel de la - dimensión sustantiva de un curriculum; que -como se ha señalado- puede ser diferenciada de la dimensión procesual(proceso de desarrollo de una innovación), aún cuando un curriculum, que no se quede en un mero diseño, deba - contemplar conjuntamente ambas.

Desde la propuesta de Tyler(1949) de construcción y elaboración curricular se ha solido considerar que hay unas fuentes("Curriculum - Foundations", Zais, 1976:42) o bases para una propuesta curricular. Entre ellas se han señalado la filosofía, la sociedad y la cultura, la estructura de la materia y el alumno y la teoría del aprendizaje(Klein,1985). De - esta forma el curriculum se convirtió en una "ciencia aplicada", sin sustantividad propia, dependiente de los principios derivados de esas disciplinas consideradas como "fundamentales"(entre ellas, con una especial primacía y autoridad, la psicología del aprendizaje). Así, de acuerdo con una "racionalidad técnica"(Schön,1983), se concibe el curriculum como principios "normativos", derivando directamente prácticas curriculares del conocimiento teórico(proposicional), extrayendo "falazmente" prescripciones de ciencias básicas(p.e. Filosofía moral o psicología del desarrollo moral en nuestro caso), sin una estructura teórica que lo articulase o legitimase.

Esta situación fue denunciada magistralmente por Schwab(1969), en su célebre manifiesto, como la "huída" a planteamientos teóricos, lo -- que implicaba la "muerte" de la propia teoría curricular, al hacer depender a los docentes de las prescripciones técnicas de los expertos externos en tales disciplinas-base. Además -señalaba Schwab- este recurso era ilegítimo debido a las propias contradicciones internas en dichas disciplinas intradisciplinar o interdisciplinarmente; por lo que se imponía reivindicar un planteamiento ecléctico y reclamar, neoaristotélicamente, el ámbito de la práctica como una deliberación moral.

Hoy sabemos que no cabe una pretendida construcción "científica" del curriculum, entre otros factores porque, aún cuando cupiera, no hay reproducción fiel, sino un proceso de desarrollo práctico, por el que es modificado o adaptadd a la práctica. Ahora bién, en la medida en que un curriculum determinado debe ser -como práctica educativa- justificado, se necesitan unas plataformas de legitimación y articulación para la toma de decisiones prácticas y para la formulación de los juicios de la intervención educativa o del plan curricular. No nos referimos a "legitimación curricular" en el sentido, también habitual, de análisis crítico de los factores sociales o ideológicos por el movimiento reconceptualizador(Pinar,1978), -sino a la necesaria justificación de nuevos programas, ideas, actividades o metodologías(1). Reid(1978:51) se refiere a tres tipos de justificación acerca de lo que se debe hacer: forzada o arbitraria, relativa y general.

En fin, dado que no parece aconsejable proponer unas fuentes -- que sirvieran de base para un diseño curricular de Etica y Moral, ni se -- pretende, oriento esta parte el sentido de diferentes plataformas desde las que justificar y legitimar un curriculum de Etica y Moral. Tienen, por una parte, como ha subrayado la propia perspectiva crítica, son necesarias instancias normativas desde las que juzgar una realidad educativa. En este sentido tienen la función de señalar algunos criterios desde los que, después, se van a analizar/valorar el currículo concreto, objeto de esta investigación. Por otra, si bien no pretenden fundamentar una práctica, sirven para sugerir posibilidades de acción diferentes de las adoptadas.

Aunque se podrían recoger otras, he partido de cuatro plataformas, a las que dedico un apartado a cada una, desde las que justificar la Etica como materia curricular:

---

1. Un análisis de la legitimación del curriculum en este sentido, en U. HAMEYER(1985): "Curriculum Theory", en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE(eds.): vol. II, pág. 1267; y SCHMIDT,W.(1978): "Erheben und Legitimieren von Lehrzielen", en MINSEL,W.-R.: Curriculum und Lehrplan. Munich: Urban & Schwanzenberg, pp. 87-104.

1.- Matriz epistemológica-disciplinar: La Filosofía moral:

La estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina, como matriz disciplinar, con un cuerpo propio categorial constituye un conocimiento-base(Shulman, 1986a, 1987) para su posible enseñanza, al tiempo que ofrece criterios para juzgar la validez epistemológica y consistencia interna de determinados curricula en este campo.

2.- La psicología moral:

Tradicionalmente la psicología moral, particularmente la psicología del desarrollo moral(Kohlberg, 1976/82),ha constituido una plataforma para justificar, enfocar y legitimar enfoques y metodologías de la enseñanza de la Etica y,sobre todo, de la moral. La educación moral, en sentido amplio, puede proponerse distintas metas u objetivos en cuanto al desarrollo moral. En gran parte, cada una de ellas es subsidiaria y está condicionada por una concepción psicológica de la conducta moral; y de acuerdo con ella se han solido planificar los objetivos, estategias instructivas o se han valorado los progresos de los aprendizajes.

3.- Enfoques didácticos en Etica-Moral:

Sin pretender proponer un diseño curricular, parece -en esta línea- señalar los principales enfoques, modelos o metodologías didácticas que han operado en este campo(educación moral tradicional basada en valores absolutos, concepcion relativista y construcción autónoma de principios y normas universales), así como algunos de los problemas que plantea (p.e. educación cívica vs. educación moral, posible adoctrinamiento, disciplina específica vs. labor de todo el Centro, etc) establece un curriculum de esta materia.

4.- Historia curricular y análisis comparado:

La propia historia curricular y tradición escolar del campo, como contexto condicionante de la introducción de innovaciones(Goodson,1987:3), me ha parecido también necesario hacer referencia a ella porque desempeña una de las plataformas para las decisiones curriculares. En los últimos --

años se está reivindicando el análisis de este "inexplorado territorio" de la historia curricular para ofrecer criterios con los que repensar la introducción de reformas curriculares. Junto a ello el análisis comparativo con la organización escolar de la materia en otros paises de la órbita cultural, aparte de resultar instructivo para los problemas que ha planteado el curriculum, sirve para explicar algunas de las opciones que se han tomado en el caso español.

En conjunto, si bien perviven actitudes escépticas sobre la educación moral institucionalizada, motivados en parte por la función marcadamente ideológica que en otros tiempos desempeñó su enseñanza, asistimos -- hoy, como mostraré, desde diferentes coordenadas y por factores diversos, a una rehabilitación del papel de la educación moral en la enseñanza.Muestra de este fenómeno son la gran cantidad de estudios psicológicos(2), el desarrollo de planteamientos y metodologías didácticas(3) y la reciente inserción institucional en los curricula de los paises occidentales(Bélgica, Alemania, EE.UU., Francia, Italia, Portugal y España).

Con todo el mayor problema en este campo es si la educación moral debe ser objeto de una materia curricular específica, responsabilidad de ciertas áreas,u objetivo del Centro(Cochrane,1980:67). Como señala -- Oser(1986:926) la educación moral no puede ser una "isla en el océano de la práctica", pero ante la difusividad de tareas algunos defienden el papel de una materia específica, con contenidos y tareas propias; pues la -- educación moral no se identifica con una socialización, en cuyo caso sería una labor realizada ya por los agentes socializadores.

---

2. p.e. LICKONA,TH.(ed.): Moral Development and Behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976; CARROLL,J.L. y REST,J.R.(1982): "Moral Development", en WOLMAN,B. y STRICKER,G.(eds.): Handbook of Development Psychology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 434-451; RUBIO CARRACEDO,J.: "La psicología moral", en CAMPS,V.(ed.): Historia de la Etica.Barcelona: Grijalbo/Crítica, 1989, vol. III.

3. Como muestra el conocido "Handbook" de Wittrock le dedica una capítulo, ver OSER(1986); HERSH,R.H.; MILLER,J.P. y FIELDING,G.D.(1980): Models of Moral Education: An Appraisal. New York: Longman; PUIG ROVIRA Y MARTINEZ MARTIN,1989), JORDAN y SANTOLARIA(1987).

1. MATRIZ EPISTEMOLOGICO-DISCIPLINAR: LA FILOSOFIA MORAL

1.1 PLANTEAMIENTO

La Filosofía moral o Etica, como matriz disciplinar de un curriculum de Etica o educación moral en las Enseñanzas Medias, tiene, creemos, estas funciones principales:

1.- En primer lugar, como una disciplina con una tradición conceptual y metodológica propia, desde Sócrates-Platón a Habermas-Apel o Rawls, contiene un "corpus" de contenido, categorial y metodológico propio(estructura sustantiva y sintáctica lo llama Schwab,1962,1964), como base de su posible - enseñanza.

En los años 60 el movimiento curricular centrado en las disciplinas(Brunner,1960; Schwab, 1962,1964) puso como centro de las preocupaciones didácticas cómo transformar las estructuras de conocimiento disciplinares en materias susceptibles de ser incorporadas al curriculum: "saber qué estructura subyace a un cuerpo determinado de conocimientos es saber qué - problema podemos afrontar al impartir ese conocimiento.(...) El segundo -- significado educacional de las estructuras sustanciales implica la conveniencia de incluirlas como constituyentes del curriculum como parte del contenido que deben comprender los estudiantes"(Schwab, 1964:6).

En los últimos años, por otra parte, Shulman(1986a, 1987) ha reivindicado -en ésta línea-, como uno de los componentes("conocimiento base para la enseñanza") que legitiman la profesionalidad de los profesores, el conocimeinto del contenido(estructuras, principios organizativos y de - investigación , ideas y destrezas importantes) de la materia objeto de enseñanza. Un psicopedagogismo exclusivista, dominante sólo en los últimos - veinte años, ha separado artificialmente conocimiento y acción pedagógica, olvidando la dimensión del conocimiento de la materia y dando lugar a lo - que Shulman(1986b:25; 1986 a:6) ha llamado el "paradigma olvidado".

Evidentemente no toda disciplina académica debe, por ese hecho, ser enseñada, ello depende de otros valores y opciones curriculares; y, además, sea cual sea la estructura sustantiva de una disciplina, exige desarrollar mecanismos-"filtro" para traducirlas en un aprendizaje valioso y adecuado de dichos contenidos. En cualquier caso, parece evidente que la enseñanza de la Etica en el Bachillerato exige contar con el conocimiento de la estructura actual de la disciplina.

2.- La Filosofía moral ofrece criterios -obviamente no unívocos ni prescriptivos- para legitimar determinados curricula, por otra parte, para valorar la validez epistemológica y consistencia interna. Como señalan Puig Rovira y Martínez Martín(1989:31-32): "Para fundamentar un curriculum de educación moral, además de las aportaciones pertinentes de la psicología y la pedagogía, debemos utilizar los trabajos de filosofía moral de sus más importantes inspiradores".

La disciplina académica no puede ofrecer un criterio "científico" para el diseño racional de planes de formación ética o moral, pues aún cuando pudiera alcanzar un nivel de "cientificidad" --para lo cual,entre otros, sería necesario una cierta univocidad en la propia materia que permitiese derivar planes prácticos-- podría no ser relevante para la práctica; pero sí es necesaria para justificar y legitimar las opciones que toma a este nivel una propuesta curricular; y -sobre todo- como criterios para juzgar la viabilidad de las propuestas normativas presentadas o para ofrecer indicaciones que mejoren la propuesta curricular elegida.

Así, por poner un ejemplo de la ética política, una propuesta didáctica que asimile la legalidad democrática con la moralidad, puede desde la Filosofía moral ser invalidada, en la medida en que no tiene en cuenta la clara distinción(desde Kant) entre legalidad y moralidad(o entre Etica y derecho); o un objetivo que señale la obligación de obedecer la leyes en un régimen democrático puede ser corregido en la medida en que debía reconocer la moralidad, en determinados supuestos, de la "desobediencia civil".

3.- En tercer lugar, la Filosofía moral o Etica, desde sus diversas tradiciones y orientaciones, ofrece enfoques de su posible enseñanza curricular. Haré referencia a dos ejemplos. Como ha hecho notar Hudson "de las opiniones que un filósofo moral, como tal, mantiene, se seguirán ciertas opiniones sobre lo que constituye la educación moral y sobre cómo deba llevarse ésta", especificando a continuación, "que si alguien piensa que es la forma lo que hace moral un juicio, entonces es lógico que diga que la educación moral es la educación en esa forma de razonamiento.(...) De otra parte, si uno dice que lo que hace que un pensamiento sea moral es su contenido, entonces lo lógico sería que dijera que la educación moral debe dar a conocer a quienes la reciben los intereses y necesidades de los demás(1)".

Por su parte E. Guisan(2) mantiene que una educación moral actual debe estar de acuerdo con las propuestas éticas contemporáneas para estar justificada:

> "El reto con el que tiene que enfrentarse la filosofía moral, y por añadidura la educación moral contemporánea, es, a mi modo de ver, el de superar a un tiempo el relativismo y el objetivismo dogmático en ética. Ni el `todo vale´, ni la proclamación de valores aprióricos por encima de los intereses humanos.
>
> Se trata de lograr el difícil equilibrio entre las verdades `subjetivas´ y las verdades `objetivas´. Sólo en el reconocimiento de la intersubjetividad como determinante de la `verdad´ y la `racionalidad ética´ podríamos asegurarnos a mi entender el embiste de los seculares enemigos de las éticas ilustradas: los nihilismos y los objetivismos".

De hecho las propuestas más válidas en educación moral(orientación de Kohlberg,p.e.) estan, por ello mismo, apoyadas en las líneas más fuertes en Filosofía moral(en este caso Habermas o Rawls). Por lo demás,en los últimos tiempos, se ha defendido(3), creo que acertadamente, la tesis constitutiva de la didáctica con relación a la Filosofía: en el sentido de que el método no es algo externo a la materia(contenido), es constitutivo a la propia disciplina.

---

1. HUDSON,W.D.: La filosofía moral contemporánea. Madrid: Alianza Ed.,1974, pp. 29-30.

2. GUISAN,E.: "El desarrollo moral y el derecho a la felicidad", en S.E.P.F.I.(1986): pág. 14-15.

3. MARTENS,E.: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik.Hannover:Herman Schroedel, 1979, pp. 68-73; y MARTENS,E.: Einführung in die Didaktik der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,1983, pp.9-18.

Debo renunciar explícitamente a plantear la configuración histórica de la disciplina, que exigiría varios libros(4), también a señalar todos los planteamientos actuales de la teoría ética o filosofía moral; por lo que,con las restricciones autoimpuestas de espacio, me voy a cifrar en reseñar algunas líneas o coordenadas nucleares, necesariamente incompletas, con alguna relevancia para las funciones asignadas en relacióncon la enseñanza de la Etica o con la educación moral. Con estas restricciones, en -- primer lugar, voy a plantear cómo está constituida como disciplina, enfo-- cándolo -por las consecuencias en el enfoque pedagógico- en la distinción entre Etica y moral.

1.2. CAMPO DISCIPLINAR: FILOSOFIA MORAL O TEORIA ETICA

La teoría ética o filosofía moral tiene una larga tradición. Se constituye, como tal, en el S. V con la discusión entre Sócrates y los sofistas(5), en línea racionalista, y queda sistematizada, con plena conciencia de disciplina propia, por Aristóteles(Etica a Nicómaco)(6).Ya en éste contexto se plantea agudamente el problema de la educación moral, en un -- problema que puede considerarse eterno, sobre si puede enseñarse la moral o es algo ambiental: "¿Podrías tú decirme, Sócrates, si la virtud se ad-- quiere mediante la enseñanza o mediante el ejercicio, o bien si no es consecuencia ni de la enseñanza ni del ejercicio, antes bien, es la Naturaleza la que la da al hombre, o incluso proviene de alguna otra causa...?"

(Platón:Menón, 70a)

---

4. Para un planteamiento tradicional LECLERCK,J.: Las grandes líneas de la filosofía moral. Madrid: Gredos, 1960, 3ª ed.; para una descripción sumaria MACINTYRE,A.:Historia de la Etica.Buenos Aires: Paidós,1970; y para un análisis actual CAMPS,V.(ed.): Historia de la Etica. Barcelona: Grijalbo/Crítica, 3 vols., 1988-89.

5. Sobre el tema puede verse GARCIA GUAL,C.:"Sócrates y los sofistas", en CAMPS,V.(ed.): Op.cit.,vol. I; y CALVO MARTINEZ,T.: De los sofistas a Platón: Política y pensamiento. Madrid: Cincel, 1986; y LLEDO,E.: La memoria del logos. Estudios sobre el diálogo platónico. Madrid: Taurus,1984.

6. Véase para la cuestión LLEDO,E.: "Aristóteles y la ética de la polis",- en CAMPS,V.(ed.): Op.cit., vol. I, pp. 136-207; MONTOYA ,J. y CONILL,J.: Aristóteles: Sabiduria y felicidad. Madrid: Cincel, 1986; y, mas profundamente, los estudios clásicos de R.A. GAUTHIER: La morale d'Aristote. París: P.U.F.,1963(1ª ed.,1958); y AUBENQUE,P.: La prudence chez Aristote. París: P.U.P., 1963.

Dejando de lado estas líneas introductorias, que vienen a recordar el dilema, tal como se plantea en la enseñanza de la Etica, de si la moral no consiste sólo en un saber sino en una actividad; el problema que quiero abordar es la diferencia de planos entre el comportamiento que en sus acciones tiene un individuo o grupo social, y la reflexión teórica sobre lo primero, que ha constituido la estructura de la Filosofía moral o Etica como disciplina. Como ha escrito Aranguren(7):"Los profesores de Etica olvidan con demasiada frecuencia que la Etica no crea su objeto, sino que se limita a reflexionar sobre él".

Es bien conocido, cualquier manual de Etica hace referencia -- obligada a ello en los capítulos iniciales, el origen etimológico de uno y otro término. Permiténdonos el que -brevemente- lo recordemos, el término "Etica"(ēthikē epistēmē, ta ēthiká), o su homólogo "Filosofía moral", procedía de dos palabras: ēthos("modo de ser", "carácter") y éthos("hábito", "modo de comportarse"), por lo que vino a significar el carácter o modo de ser que, poco a poco, vamos teniendo por el hábito de realizar los mismos actos. "Moral" es, por el contrario, un término nuevo(mos) que utilizaron los latinos para traducir el concepto griego y significaba: carácter y, sobre todo, costumbre. Así pués, en su origen, ambos términos se refieren a la conducta que un individuo adquiere(Etica) y que se adapta a ciertos hábitos o costumbres que no son sólo individuales.

A lo largo de la historia de la Filosofía moral ha habido -- una oscilación, ya presente en Aristóteles, entre el análisis de la moral (ética descriptiva) y proponer modelos o ideales de vida(ética normativa); dando -según los momentos históricos- una mayor relevancia a un plano u -- otro. Como ha señalado Muguerza(8): "La filosofía del pasado tendía a mezclar desde los tiempos aristotélicos la teoría ética y la práctica moral. El fin de la ética no era exactamente el conocimiento sino el perfecciona-

---

7. LOPEZ ARANGUREN,J.L.:"La enseñanza de la Etica", en Revista de Educación, 11(26), diciembre 1954, pág. 163. Recogido en su obra Etica de la felicidad y otros lenguajes. Madrid: Tecnos, 1988, pp. 19-29.

8. MUGUERZA,J.: La razón sin esperanza. Madrid: Taurus, 1977, pp.24-25.

miento humano, esto es, un cierto tipo de acción tendente a hacernos mejores; y el punto de partida para la adquisición de la virtud no era tampoco exactamente la enseñanza por vía intelectual sino la instalación en un determinado modo de vivir. Una tal mezcolanza de intereses teóricos y prácticos presenta, desde luego, más de un inconveniente y es responsable en buena parte de la antes citada confusión entre el filósofo moral y el moralista o - si lo preferimos decir así- entre la `ética´ y la `moral´".

Sin embargo, ha existido toda una tradición, presente ya en la filosofía escolástica, pero acentuada -por otros motivos- en el siglo XX, - que ha diferenciado nétamente entre los comportamientos, normas o valores vigentes en una sociedad(práctica moral), y la reflexión crítico-filosófica sobre tales hechos(teoría ética); o,dicho en otros términos,entre ethica utens o moral vivida y ethica docens o moral reflexiva.

En nuestro siglo ha sido la filosofía analítica --en un intento de huir, sin duda, de la prédica moral y queriendo acercar a la Etica al estatus de una ciencia descriptiva-- la que ha distinguido claramente entre - Etica, entendida ahora en el sentido restringido de análisis del lenguaje moral(metaética), y Moral. Así, por ejemplo, A.J. Ayer, en 1954, afirmaba: "Existe una distinción, que no siempre se ha subrayado como es debido, entre la actividad de un moralista, que se propone elaborar un código moral o exhortar a su observancia, y la de un filósofo de la moral, que no se interesa primariamente por formular juicios morales, sino de analizar su naturaleza"(9). Habría, entonces, un discurso de primer orden, que sería propio del moralista(decir lo que se debe hacer); y un discurso de segundo orden(analizar lo que la gente dice que se deba hacer), y que sería la función propia reservada al filósofo moral.

La filosofía analítica ha contribuido, pues, al definitivo descrédito de la ética normativa o de la Moral, dejando, más o menos claro, - que no hay títulos que acrediten al filósofo moral -al menos en cuanto fi-

---

9. AYER,A.J.: "Prologo a la edicion inglesa" al libro de P.H. NOWELL-SMITH: Etica(trad. de G.Gutiérrez López).Estella: Verbo Divino, 1977, pag. 21.

lósofo, si en cuanto que como todo sujeto humano moraliza- como el encargado de decir a la gente lo que debe hacer. Como ha dicho gráficamente P.H. Nowell-Smith(Op.cit.,pág. 27): "un filósofo no es un párroco ni un consultorio del corazón ni un teléfono de la esperanza". Con todo, el sentido -- fuertemente restrictivo en que la filosofía analítica ha entendido la función del filósofo moral("metaética"), ha tocado a su fin, dándose(Rawls, 1979; Macintyre, 1987) un desplazamiento a los contenidos morales y estudiando el razonamiento moral desde una perspectiva más amplia que el razonamiento lógico o lingüístico(10).

En cualquier caso, parece que entramos en la dimensión ética cuando distinguimos entre una cuestión fáctica(cómo acostumbra la gente a comportarse) y una cuestión deontológica(cómo debiera hacerlo); i.e. poniendo de manifiesto el deber ser frente al hecho fáctico -social o político-, en base a unos principios normativos de la praxis. El ámbito de la ética(11) son los problemas morales que, como subconjunto de los problemas prácticos (adecuación de medios-fines), no se plantea la adecuación de medios-fines, sino la racionalidad de los fines mismos y de los principios de acción y - justificación. Dentro de la praxis moral, se dirige a dar las pautas de -- conducta de una determinada acción, desde unos principios generalizables, o a juzgarla de acuerdo con unos principios morales o resultados(éticas - deontológicas o teleológicas). La Filosofía moral, como ciencia práctica, no trata de qué hacen los hombres(ciencias de las costumbres) sino qué cosas son buenas o qué se debe hacer. Como señala Ferrater: " "Daré por sen-

---

10. El currículo español, titulado oficialmente "Etica y Moral", viene a - ger esta distinción, según explica I. ZUMETA(1981:58), uno de los redactores del cuestionario: "La denominación de `Etica y Moral´ revela que ambas palabras no son sinónimas, como ha sido usual. El título de la asignatura recoge una distinción que tiene su fundamentación reciente en la concep--- ción analítica de la Etica".

11. Para la delimitación del ámbito de la Etica, que estoy haciendo, véase HOSPERS,J.:La conducta humana. Madrid: Tecnos,1961, pp. 15-24; BRANDT,R.: Teoria ética. Madrid: Alianza, 1982, pp. 16-31; GUISAN,E.:"¿Qué es filosofía moral", en Agora(S. de Compostela), 1(1981), pp. 121-162; ARANGUREN,J. L.L.: Etica. Madrid: Revista de Occidente,1965; CORTINA,A.: Etica mínima. Madrid: Tecnos, 1986; TOULMIN,St.: El puesto de la razón en la ética. Ma-- drid: Rev. de Occidente, 1964; FOOT, Ph.(ed.): Teorías sobre la Etica. México: F.C.E., 1974; SANCHEZ VAZQUEZ,A.: Etica. México: Grijalbo, 1969

tado que los sujetos humanos adoptan o pueden adoptar, actitudes éticas, que abrigan, o pueden abrigar, creencias éticas, y que una de las misiones de una teoría ética es dilucidar si, y hasta qué punto, tales o cuales actitudes o creencias éticas son justificables"(12).

En el estado actual se pueden diferenciar tres niveles: a) La Filosofía moral o teoría ética propiamente dicha, b) Las ciencias descriptivas de la moral, como pueden ser la antropología, psicología o sociología; y c) la moral como el conjunto de normas, pautas, valores y comportamientos existentes en una sociedad. Además la Etica se diferencia del Derecho, aún cuando mantenga algunas relaciones, en la medida en que la legalidad -como estableció Kant- no se identifica con la moralidad; al tiempo, desde la Ilustración, la moralidad tiene una fundamentación autónoma, independiente de cualquier instancia religiosa.

La distinción del campo puede tener relevancia curricular(13), en la medida en que entonces las clases de Etica y Moral no tienen como función enseñar un código moral determinado --si es que pudieran tener tal función, que implicaría haber resuelto la vieja cuestión disputada, a la que hacía referencia, de su la virtud se puede enseñar--, sino analizar, juzgar y criticar los códigos morales vigentes. La clase de Etica tiene entonces como fin contribuir, con los medios que la tradición filósofica ha forjado, a formar un juicio crítico y autónomo sobre la elección más razonable. En este sentido J.L. Aranguren apunta que "el filósofo no crea moral: reflexiona sobre la ya existente, la critica, depura y sistematiza, pero no la inventa. Lo que sí hace es: 1) analizar el lenguaje de la moral(...), 2) mostrar el carácter moral del hombre individual y en comunidad; y 3) revisar filosóficamente la moral histórica creada y, en especial, los problemas morales planteados en la actualidad(14)".

---

12. FERRATER MORA,J.: "Hacia una nocion de etica", en FERRATER-COHN: Etica aplicada. Del aborto a la violencia. Madrid: Alianza,1981,pág. 21.

13. Así lo entendimos en los libros de texto elaborados como material curricular(BOLIVAR Y VILLEGAS,1980, vol. I, pp. 15-18), y mantenido como principio estructurador a lo largo de los tres cursos. De modo parecido, aunque en el contexto anglosajón, piensa A.L.CAPLAN("`Ethics´and `Values´ in Education: Are the Concepts Distincs and Does it make a Difference", en Educational Theory, 29(3), 1979, pp. 245-253).

14. ARANGUREN,J.L.L.: Lo que sabemos de moral. Madrid: G. del Toro, 1971, 2ª ed., pp. 42-43.

Desde estas coordenadas actuales orientativas, la clase de Etica y Moral no debía ser ni el aprendizaje sólo de las teorías éticas, ni la asimilación de una moral determinada, sino el lugar donde se juzgan, crítico-reflexivamente, las distintas opciones morales, contribuyendo a formar un juicio moral en el alumno cada vez más autónomo. Se trata de diferenciar ambos planos(Moral y Etica) para que el filósofo moral no se convierta en moralista, sino en aquel que describe la realidad, para, a partir de ella y puestos de manifiesto los elementos morales que contiene, sugerir de forma abierta, con los intrumentos categoriales de la Filosofía moral, las distintas posibilidades de elección y justificación moral. "Con lo cual --como dice Gustavo Bueno(1979:34)-- la Filosofía moral en el Bachillerato se constituye en un cauce sistemático de crítica de las Instituciones políticas, jurídicas o religiosas y no en un instrumento de propaganda o mentalización".

Una cuestión que, además, recorre toda la historia de la Etica, y que tiene serias implicaciones en el enfoque de su enseñanza, es la del relativismo moral. Como ha precisado Brandt(15) una cosa es que una persona o sociedad posea una opinión moral, otra que sea éticamente correcta, por lo que del hecho de que grupos sociales o culturales hayan mantenido distintos códigos morales no se puede inferir que haya varias respuestas éticamente defendibles. En general en el relativismo se ha partido de un material antropológico-cultural para inferir la relatividad de las normas morales. Es preciso -por ello- distinguir entre "relativismo descriptivo" (constatar una diversidad histórica y cultural de normas morales), "relativismo normativo"(cada grupo sigue unas normas morales distintas, por lo que cada individuo debe comportarse de acuerdo con las pautas que rigen en su grupo), y "relativismo ético"(no hay criterio ético para dilucidar en-

---

15. BRANDT,R.: Teoría ética.Madrid: Alianza,1982, pp. 318-344; también,entre otros, LOPEZ CASTELLON,E.: "Supuestos teoricos de los relativismos éticos", en Sistema, 58(enero 1984), pp. 3-29; MUGUERZA,J.: "Otra vez `es´ y `debe´(lógica, historia y racionalidad)", cap. VI en La razón sin esperanza, cit., pp. 175-220; RUBIO CARRACEDO,J.: "El relativismo moral hoy", en Arbor, 401(mayo 1979), pp. 7-24; GUISAN,E.: "El relativismo moral", en su libro Razón y pasión en Etica.Los dilemas de la Etica contemporánea. Barcelona: Anthropos, 1986, pp. 85-108; WILLIAMS,B.: Introducción a la Etica. Cátedra, Madrid, 1982, pp. 33-38.

tre códigos morales distintos). Es éste último el que actualmente resulta discutible. Aunque el relativismo ético reciba apoyos en el relativismo -- descriptivo y moral, se mueve a un nivel lógico diferente: teoría y justificación de los enunciados morales. En la actual teoría ética, frente a un período de dominio relativista, se ha defendido, con diversos expedientes y argumentos(Rawls,1979; Habermas, 1985) un no relativismo moral, lo que - no implica una recaída en el objetivismo o absolutismo moral: cabe establecer criterios de racionalidad ética. Ello implicaría que una clase de Etica no puede limitarse a constatar la diversidad de opiniones morales sobre un tema, en congruencia con la teoría ética actual, es necesario apuntar a criterios éticos generalizables.

En fin, lo anterior es sólo una muestra de cómo la Filosofía moral o teoría ética, puede proporcionar criterios -con la debida selección y adecuado nivel de traducción, que habrá que dilucidar práctico-deliberativamente- para enfocar y legitimar prácticas docentes de Etica y Moral. Al nivel en - que hoy nos movemos cabe defender una especifidad metodológica de la teoría ética, como actividad reflexivo-crítica de segundo grado sobre contenidos - morales o sociales previamente dados. evitando todo espontaneismo de opiniones(subjetivismo). Ello significaría que es necesario emplear intrumentos conceptuales y mecanismos discursivos, procedentes de esta tradición occi-- dental.

Pero además de la lógica interna de la disciplina, un curriculum de Etica y Moral debe tener en cuenta la evolución y estado actual de los planteamientos y líneas, no para aplicarlos directamente en clase, lo cual es objeto de niveles academicistas, sino para no estar en contradicción -al menos- con ellas.

En último extremo la justificación de un currículo de Etica y Moral no puede ser instrumental(argumentos estratégicos del tipo de medio para -- disminuir p.e. el aumento de la violencia), sino filosófico(Guisán,1986):el derecho a ser moral que toda persona, como tal, tiene para su pleno desarrollo, y que, consecuentemente, genera nuestra obligación de crear las condiciones que hagan posible el desarrollo moral.

2. LA PSICOLOGIA MORAL COMO BASE LEGITIMADORA PARA UN CURRICULO DE ETICA Y MORAL

1. INTRODUCCION: PLANTEAMIENTO

En la medida en que una práctica pedagógica o curriculum concreto se ve necesitado de una justificación que le aporte una cierta legitimidad, una de las formas tradicionales de legitimarlo ha sido buscar un apoyo en teorías psicológicas generales del aprendizaje, ya sea porque la acción didáctica ha acudido a la psicología, ya porque las propias teorías psicológicas han sacado sus implicaciones pedagógicas. También en este campo curricular, con tanta o más fuerza que en otros, se ha justificado, enfocado y legitimado en distintas teorías psicológicas de la moral; lo que ha dado lugar a diferentes líneas y metodologías de la enseñanza de la Etica y Moral En este sentido me voy a referir a las principales teorías psicológicas de la moral que se han constituido en plataformas de construcción/legitimación curricular.

Si bièn ha existido la tendencia a apoyar el curriculum en propuestas psicológicas, especialmente metodologías didácticas en teorías del aprendizaje(p.e. Gagné), en los últimas décadas se ha puesto en discusión (Schwab, 1969:13) la tendencia a fundamentar un curriculum en una sola teoría psicológica, porque "cualquiera de las teorías del comportamiento existentes es una representación pálida e incompleta de la conducta real", ésta es mucho más compleja, por lo que sería más oportuno un eclecticismo y deliberación de lo que sirve o no para la práctica escolar.

Uno y otro campo(teoría psicológica y teoría curricular) no se identifican ni son directamente transferibles, entre otras razones porque la primera describe en situaciones -normalmente experimentales- cómo aprenden los sujetos, mientras la enseñanza tiene una dimensión normativo-prescriptiva; con todo es necesario reconocer que ha constituido una de las bases en que se ha apoyado la teoría curricular, al tiempo que criterio para

juzgar la pertinencia y justificación de prácticas pedagógicas. Sin defender aquí, por tanto, una posición psicologista de construcción curricular, en este campo curricular la psicología moral ha constituido de hecho uno de los criterios orientadores en la construcción de curricula.En cierta -- medida se ha mantenido la posición de Piaget,1960:8) que afirma: "Sin una psicología precisa de las relaciones morales(de los niños entre sí y del - niño con el adulto), toda discusión sobre los procedimientos de la educa-- ción moral resulta estéril. Se impone, pues, un rápido bosquejo de los datos psicológicos actuales". Recientemente Puig Rovira y Martínez Martín(- 1989:49) afirman, de modo parecido, "un curriculum de educación moral re-- quiere prioritariamente, aunque no exclusivamente, contar con los trabajos psicológicos, o con las aportaciones de otra índole, que nos informan o-- bre los procesos de adquisición y desarrollo de los componentes de la personalidad moral."

No creo, por tanto, viable defender una posición psicologista para el diseño curricular, que llevaría a caer en lo que Kohlberg ha llamado con acierto, refiriéndose a este campo, en línea autocrítica, el "sofisma del psicólogo" o "falacia psicologista". Consiste(Kohlberg: Prólogo a --- Hersh et al.,1984) en cometer la falacia, congruente con la llamada en filosofía "falacia naturalista", de considerar que lo que se describe en teoria psicológica se debe hacer en la práctica escolar, con lo que la práctica docente se convierte en una prueba confeccionada a propósito para re--- frendar la propia teoría psicológica. Es decir, de acuerdo con una racionalidad técnica(Schön,1983), se deducen enunciados prescriptivo-normativos(lo que debe hacerse en el aula) a partir de enunciados descriptivos(hechos resultantes de situaciones experimentales, considerando que hay una dirección única entre teoría psicológica y enseñanza. En términos fuertes, "Mas allá de la libertad y la dignidad" puede ser una explicación psicológica de determinadas conductas(inferida sobre todo del campo animal), pero deducir - de ahí lo que debe ser una enseñanza de la moral puede resultar algo abominable.

En este campo(Psicología moral) existen, como en otros, diferentes teorías explicativas de la conducta y desarrollo moral: cognitivo-es-- tructural, psicoanalítica, conductismo-aprendizaje social,etc; diferencias

marcadas al operar con diversos modelos de hombre, ideas sobre lo que es importante estudiar, o diferentes metodologías de investigación(1). Lo que quiero señalar aquí es que los contenidos y experiencias de aprendizaje de un curriculum de Ética variarán en función de cada una, o , en otros términos, "todo proyecto educativo del sentido moral se apoya sobre una determinada comprensión de la génesis de la moralidad en el individuo"(Vidal, 1981:28). En esta línea voy a exponer las principales teorías explicativas de la moral en sus grandes coordenadas, puesto que no es objeto específico de este trabajo, y, a pesar del eclecticismo en que nos movemos en este campo, me concentraré en aquellas(cognitivo-formalistas) que tienen una mayor virtualidad y vigencia.

El estudio empírico de la moral, en su doble vertiente de conducta y juicio moral, aparte de los planteamientos sociológicos(Durkheim,1903) o freudianos(Freud,1923; 1930) y el importante estudio inicial de Piaget (1932), que no tuvo continuación por él o su equipo, no gozó de un protagonismo en el campo de la psicología. Para el paradigma dominante(conductismo) la moral era un campo oscuro, que no merecía estudiarse explícitamente por los procesos psíquicos inobservables que implicaba. A partir de los años sesenta, Kohlberg reactualiza y amplía los planteamientos piagetianos contribuyendo a forjar un programa de investigación cognitivo-estructural del desarrollo moral(Kohlberg,1971 a, 1976/82); por su parte, la reforma del programa conductista(neoconductismo y, sobre todo, las teorías del aprendizaje social) contribuye a interesarse por explicar el fenómeno moral(Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1982); que hacen que hoy podamos distinguir, dejando deliberadamente otros enfoques específicos, dos grandes programas de investigación o concepciones del desarrollo moral(2): Cuadro I.

1.Cfr.LICKONA,T.: "What Does Moral Psychology Have to Say to the Teacher of Ethics?", en CALLAHAN,D. y BOK,S.(eds.): Ethics Teaching in Higher Education. New York: The Hastings Center-Plenum Press, 1980, pp. 103-132.

2. Kohlberg no ha dejado de acentuar su oposición, paralela a la que Piaget mantuvo con Durkheim, a los enfoques socializadores, particularmente al psicoanálisis y a las teorías del aprendizaje social. Véase KOHLBERG, 1976/82, MARCHESI,1983: 351-387 y TURIEL,1984: pp. 17 y ss. Para un planteamiento explícito de la cuestión, GIBBS,J.C. y SCHNELL,S.V.(1985): "Moral Development `versus´ socialization", en American Psychologist, 40(10), pp. 1071-80.

CUADRO I

EXPLICACION DE LA GENESIS Y DESARROLLO DE LA MORAL

	Enfoque cognitivo	Enfoque no cognitivo
Características	La conducta como un proceso de construcción y reestructuración del conocimo. y el desarrollo moral como la adquisición de principios autónomos de justicia.	La conducta como adaptación funcional(internalización o socialización o socialización) al medio, y el desarrollo como un determinismo causal del medio social.
Concepto de Moral	La Moral, como construcción de un pensamiento justo y autónomo, se diferencia de la convención social o legalidad. No relativismo moral.	La moralidad,como adaptación heterónoma, se identifica con convención social(aceptación y asunción de normas y pautas sociales). Relativismo moral.
Objeto de Investigación	Procesos de juicio y pensamiento moral, como base explicativa de la conducta y desarrollo moral.	Conducta abierta, situaciones sociales - de aprendizaje o modelado. Socialización.
Desarrollo moral.	Implica un cambio evolutivo sistemático de secuencia invariable, que requiere una reorganización de la estructura.	No existe como tal un cambio evolutivo - sistemático y consistente, es relativo a factores socioambientales.
Métodos empleados	Situaciones naturales de interacción - social(Piaget), dilemas morales, "role taking" o "comunidad escolar justa"	Conducta abierta: reglas y prohibiones, conducta prosocial, procesos de modelado
Representantes	J. Piaget, L. Kohlberg, E. Turiel, J. Rawls, principalmente	Conductismo(Skinner), neo-conductismo, aprendizaje social(Bandura) y psicoanálisis(Freud).

El enfoque cognitivo o constructivista(Piaget, Kohlberg, Turiel, entre otros) entiende la conducta como un proceso de construcción y rees-- tructuración del conocimiento, y el desarrollo moral como la adquisición - de principios autónomos de justicia, siendo los procesos del juicio moral la base explicativa de la conducta y desarrollo moral. Desde estas coordenadas la moralidad se diferencia de la convención social y el desarrollo - moral implica un cambio evolutivo sistemático de secuencia invariable(Kohlberg, 1971 a, 1975, 1976). Por su parte el enfoque no cognitivo o socializador(psicoanálisis y teorías del aprendizaje social) considera la conducta(Bandura,1982) moral como una adaptación funcional(internalización o -- socialización) al medio social, dando primacía a factores afectivos(empa-- tía, aprendizaje observacional o modelado, agentes socializadores) y negando un cambio evolutivo consistente y sistemático, aún cuando se admita que pueden encontrarse efectos estables y acumulativos si se mantienen las mismas condiciones ambientales.

Sería una descripción simplista reducir el campo de la psicolo-- gía moral a dos campos enfrentados, y, sobre todo, además de numerosas posiciones integradores intermedias, el programa cognitivista ha aceptado últimamente elementos socializadores(Kohlberg,1976/82: 47-50), o las teorías del aprendizaje social subrayan el papel que desempeñan los procesos mediadores cognitivos en la internatización de normas morales, imponiéndose una interdependencia entre lo individual y lo social, entre afectivo y cognitivo. De hecho como ha mostrado R. Peters(1987:129-31) en la educación moral infantil se impone una integración de ambos enfoques.

Como mostraré después una enseñanza institucionalizada de la Etica y Moral puede encontrar un apoyo más firme y congruente en la perspectiva cognitiva(entre otras razones por ser aquella en la que más facilmente se puede actuar en el contexto escolar) que en los enfoques socioambientales, que inciden en factores que caen fuera del control escolarizado; y -- porque permite salvar el componente doctrinario que este tipo de enseñanza puede conllevar. Por ello, y por la amplia recepción de la obra de Kohlberg en curricula de Etica y Moral y en la teoría filosófica(Habermas,1985; Rawls,1979), me extenderé deliberadamete en el enfoque cognitivo.

2. ENFOQUES NO COGNITIVOS DEL DESARROLLO MORAL (PSICOANALISIS, CONDUCTISMO Y APRENDIZAJE SOCIAL).

Hablo de enfoques "no cognitivos" a de adapatación heterónoma, - como es normal hacerlo(Marchesi,1983; Puig Rovira y Martínez, 1989; Turiel, 1984), en la medida en que explican la conducta moral como algo no racional primariamente, al estar determinada causalmente por los contenidos del medio social. Aunque con profundas divergencias, incluyo tanto al psicoanálisis como al conductismo en este enfoque, dado que en este punto coinciden formalmente en el supuesto de que la moralización es un proceso de interiorización de normas culturales o del medio social(Kohlberg,1976:48; Turiel,1984:17). El proceso de socialización(equivalente aquí a moralización) se entiende como una adaptación a las reglas sociales, siendo el medio social el que regula y controla la conducta moral.

Ambos comparten el que la conducta moral es el producto de la interiorización de normas externas, produciéndose una adaptación funcional a las convenciones sociales, y no una nueva estructuración cognitiva. Más específicamente para Freud la moralidad es el resultado de un complejo conjunto de relaciones entre factores instintivos("ello") y el medio("yo",realidad), dando como resultado la formación de una instancia("superyo") represora. Para el conductismo la moral es un proceso de simple aprendizaje de conductas socialmente aceptables("modelos") y de internalización de normas y valores admitidos.

2.1 PSICOANALISIS(FREUD): ONTOGENESIS DE LA CONCIENCIA MORAL

El análisis psicoanalítico de la moral dominó los estudios psicológicos hasta la década del cincuenta(3), epoca hasta la que el conductismo no se interesó por el tema. Si bien hoy en este campo del psicoanálisis

---

3. Véase estudio bibliométrico en PEREZ-DELGADO,E.; SERRA DESFILIS,E. y CARBONELL VAYA,E.(1986): "Jalones históricos en la psicología del desarrollo de lo moral", Revista de Historia de la Psicología, VII(2), pp. 69-90

no se han hecho grandes estudios productivos o renovadores sobre el tema, cabe hacer una referencia por la gran preponderancia que gozó en la explicación de la génesis de la conciencia moral. Por esta razón, y por ser en general conocido, no me voy a extender en la exposición(4).

La génesis de la conciencia moral se enmarca en Freud dentro del marco teórico aducido para explicar la dinámica de la personalidad: División de la esfera psíquica en consciente/ inconsciente, estructurada en tres instancias de la personalidad("Ello" o fuerza instintiva amoral, regida por el principio de placer; "Yo" o esfera consciente, mecanismo regulador de las diversas demandas, regido por el principio de realidad; y "Super-yo" o instancia moral), junto con la importancia de la primera infancia para el desarrollo y configuración de la personalidad posterior.

Dentro del marco teórico general del psicoanálisis freudiano, la adquisición del sentido moral por el niño es el resultado de una interiorización progresiva de las reglas y normas culturales, por medio de un proceso de identificación, donde el sentimiento de culpabilidad y el sistema de gratificación/castigo del adulto representan un papel esencial. Para Freud la conciencia moral surge cuando, dentro de las instancias o niveles que configuran la personalidad, aparece el "Super-yo": "Sólo se produce un cambio fundamental cuando la autoridad es internalizada al establecerse el Super-yo. Con ello, los fenómenos de la conciencia moral son elevados a un nuevo nivel, y en puridad sólo entonces se tiene derecho a hablar de conciencia moral y de sentimiento de culpabilidad"(Freud,1930:66).

Freud parte, como "a priori" teórico, de una dicotomía entre la constitución instintiva del individuo(naturaleza) y el carácter y propósitos del sistema social(cultura), por lo que es necesario un sistema regu-

---

4. Sobre la teoría psicoanalítica de la moral puede verse, entre otras, COFER,C.N. y APPLEY,M.H.: Psicología de la motivación.México: Trillas, 1971, cap. 12("Teoría psicoanalítica de la motivación", págs. 579 y ss); FROMM, E.: Etica y psicoanálisis. México: F.C.E., 1969; LOPEZ CASTELLON,E.: Psicología científica y ética actual. Madrid: Fragua, 1972; VILLAMARZO;P.: Psicoanálisis de la experiencia etico-religiosa. Madrid: Marova, 1979; PLE,A.: Freud y la moral. Madrid: Studium, 1974. Para el tema en J. Lacan, BOLIVAR, A.: El estructuralismo: de Levi-Strauss a Derrida. Madrid: Cincel, 1985,pp. 82-104.

lador del conflicto, fuente permanente de infelicidad. La coerción social (en la figura del padre primero, e internalizada en el "Super-yo" después) cumple este papel: "Del mismo modo que el niño se hallaba sometido a sus padres y obligado a obedecerlos, se somete el "yo" al imperativo categórico de su Super-yo"(Freud, 1923: 38).

En una primera etapa, donde domina sólo el "Ello"(con sus pulsiones de placer y agresividad), el niño es amoral("perverso polimorfo"). El "Yo", como instancia autónoma surgida a partir del "ello", sirve como mecanismo regulador entre las demandas instintivas del "ello", las imposiciones de la realidad y la (re)presión del "Super-yo". El surgimiento de esta última instancia aparece ligado a la crisis y resolución del "complejo de Edipo":

> "Habiendo reconocido en los padres, especialmente en el padre, el obstáculo opuesto a la realización de los deseos integrados en dicho complejo, tuvo que robustecerse el Yo para llevar a cabo su represión, creando en sí mismo tal obstáculo(...). El Super-yo conservará el carácter del padre, y cuanto mayores fueron la intensidad del complejo de Edipo y la rapidez de su represión(bajo las influencias de la autoridad, la religión, la enseñanza y las lecturas), más severamente reinará después sobre el Yo como conciencia moral, o quizá como sentimiento incosnciente de culpabilidad"(FREUD,1923: 27-28).

De esta forma el ideal del Yo, o Super-yo, pasa a dejar de ser la imagen paterna para internalizar las normas socioculturales vigentes(trasmitidas por maestros y personas que ejercen el papel del padre). En este caso moralidad no se distingue de convención social. El desarrollo moral es el resultado de la influencia simultánea de dos factores, cuyo juego dialéctico configurará la personalidad moral del adolescente: a)Fuerzas instintivas procedentes del Ello, y b) Las exigencias ambientales limitantes, internalizadas en el Super-yo: "Sucede que a la formación del Super-yo y al desarrollo de la conciencia moral concurren factores constitucionales innatos e influencias del medio, del ambiente real, dualidad que nada tiene de extraño, pues representa la condición etiológica general de todos estos procesos"(Freud,1930: 72).

El equilibrio está, por tanto, en la consolidación de un Yo que ha sabido integrar de forma coherente las otras dos instancias, afrontando las tensiones dialécticas que proceden del Ello y el Super-yo. Las -

consecuencias pedagógicas que surgen de este modelo psicológico son, entre otras:

a) Contribuir a una superación y resolución normal(no traumática) del complejo de Edipo, origen del Super-yo;

b) Lograr la formación de un Super-yo que no sea excesivamente rígido(independiente de creencias religiosas y normas no estrictamente necesarias), - ya que bloquearía el desarrollo normal de la personalidad, al tiempo que - fuente de infelicidad innecesaria(sobre.epresión);

c) Ejercitar en el equilibrio y ajuste de las tres instancias que configuran la personalidad.

Pero estos objetivos en gran parte quedan al margen de la acción - que pueda ejercer una educación moral institucionalizada, para ser más -- bien patrimonio de la acción de los padres y el ambiente. Por ello, aparte de sus aportaciones crítica y de sospecha, la explicación de Freud no sirve para configurar un currículo integrado de educación moral formal. El -- propio Freud es escéptico al respecto, máxime si seguimos manteniendo el - "a priori" teórico de un conflicto permanente e irresoluble entre Naturaleza/Cultura:

> "Podemos preguntarnos de dónde habrán de surgir aquellos hombres superiores, pru dentes y desinteresados que hayan de actuar como conductores de las masas y educadores de las generaciones futuras. Puede intimidarnos la magna coerción inevitabl para la consecución de estos propósitos. Pero no podemos negar la grandeza del proyecto ni su importancia para el porvenir de la cultura. Se nos muestra basado en el hecho psicológico de que el hombre integra las mas diversas disposiciones - instintivas, cuya orientación definitiva es determinada por las tempranas experiencias infantiles. De este modo, los límites de la educabilidad del hombre supondrán también los de la eficacia de tal transformación cultural. Podemos preguntarnos si un distinto ambiente cultural - puede llegar a extinguir, y en qué medida, los dos caracteres de las colectividades humanas antes señalados, que tanto dificultan su conducción. Tal experimento está aún por hacer"(FREUD,1923/28: 217).

2.2 CONDUCTISMO

Aunque el paradigma E-R, en su versión más radical(Skinner), se puede dar hoy por periclitado y sustituido por otras alternativas mediacionales(como la "teoría del aprendizaje social"), me ha parecido conveniente referirme brevemente, en primer lugar, a él, por la influencia que en su esfera ha gozado durante medio siglo, y porque al fin y al cabo la obra principal de Skinner en este campo(Beyond Freedom and Dignity), que tomo como ejemplar, es lo suficientemente reciente(1971), como para ser tratada en los enfoques contemporáneos.

En realidad puede discutirse si el conductismo fué desde sus inicios una verdadera teoría explicativa del aprendizaje humano, o más bien una descripción(no explicación) de determinados fenómenos(p.e. condicionamiento) para controlar y manipular la conducta animal. En cualquier caso, las sucesivas anomalías acumuladas en su interior(no universalidad del condicionamiento como en el aprendizaje selectivo, nulo papel del refuerzo en determinados aprendizajes, importancia de los procesos cognitivos en la explicación del aprendizaje, etc.), que Skinner en una recalcitrante posición rechaza(5); fuerzan -en un primer momento- a elaborar hipótesis ad hoc que sirvan para apuntalarlo, finalmente a sustituirlo por modelos mediacionales.Se puede igualmente poner en duda -asunto que aquí no puedo entrar- si la teoría del aprendizaje social es realmente un nuevo modelo o paradigma, o más bien un perfeccionamiento del anterior conductista.

Skinner en Más allá de la libertad y la dignidad considera que los mecanismos de adquisición y funcionamiento de la conducta moral son idénticos a los de cualquier otra conducta aprendida, por lo que mantiene algunos de sus presupuestos generales: a) La conducta hu-

---

5. Cfr. SKINNER,B.F.(1978):"¿Por qué no soy un psicólogo cognitivo?", (trad. de A. Fernández Ramos), en PEREZ GOMEZ,A. y ALMARAZ,J.(eds.): Lecturas de aprendizaje y enseñanza.Madrid: Zero-Zyx, 1982, pp. 53-66. Reedición en Madrid: F.C.E., 1989. Todo el libro puede servir para ver las alternativas al paradigma conductista. Recensión de A. BOLIVAR en Revista de Bachillerato, 24(Octubre-diciembre 1982), pp. 157-58.

mana está en función de variables ambientales, b) Sólo es válido aquello que es observable o manifiesto, por lo que sólo se aprende aquello que puede ser observado; c) El condicionamiento es universal, es necesario encontrar los refuerzos pertinentes.

Con estos principios, entre otros, la conducta moral queda reducida a una explicación simplista: todo lo moral, como cualquier otro campo, es asunto de refuerzos e influencia ambiental. Tanto la moral es un asunto de conformación por el ambiente social, como los juicios morales de valor expresan la calificación de acuerdo con los efectos reforzadores. Así afirma, "conforme la ciencia de la conducta va adoptando la estrategia de la física y de la biología, el agente autónomo a quien tradicionalmente se había atribuido la conducta, es reemplazado por el ambiente -un ambiente en el cual la especie se desarrolló y en el que la conducta del individuo es modelada y mantenida"(Skinner, 1972: 229). Desde estas coordenadas "a medida que conocemos mejor los efectos del ambiente, poseemos nuevas razones para seguir atribuyendo cualquier aspecto de la conducta humana a un agente controlador autónomo"(Ibid. p. 131).

También los juicios de valor que el sujeto humano realiza son efectos de los refuerzos ambientales:

> "Las conductas clasificadas como buenas o males, y correctas o incorrectas, no son la causa de la bondad o la maldad, o de un buen o mal carácter, o de un conocimiento de lo que es correcto o incorrecto; se deben a contingencias que implican una gran variedad de reforzadores, incluidos los reforzadores verbales generalizados de !Bien!, !Mal!, !Correcto!, !Incorrecto"(SKINNER,1972: 145).

Desde estas coordenadas la moralidad queda reducida a la convención social, no se explican los aspectos originales y creativos de la conducta moral, para proponer una tecnología de la conducta, los objetivos de la educación moral se reducen a "sólo intentar modelar mejores ambientes y no en el de intentar crear mejores hombres"(Skinner, 1972: 108).

2.3 TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

La teoría del aprendizaje social(Bándura y Walters,1974; Bandura,1982) puede ser considerada como un perfeccionamiento del paradigma E-R conductista, como una desviación o corrección de dicho paradigma con el -- fin de explicar las anomalías acumuladas, o, mejor, como un matrimonio o - maridaje entre la teoría del refuerzo conductista y los planteamientos mediacionales de las teorías del procesamiento de la información. La conducta se concibe que está controlada no sólo por estímulos externos, sino también por factores cognitivos. Estos no pueden ser ignoradas, porque el estímulo o refuerzo influye poco en la conducta a no ser que sea primero representado mentalmente: "Desde la perspectiva del aprendizaje social, el - funcionamiento psicológico es una interacción recíproca contínua entre determinantes personales, conductuales y ambientales"(Bandura,1982: 230). Se propone, por tanto, un determinismo recíproco o interacción contínua entre determinantes cognitivos, conductuales y ambientales. No es suficiente el refuerzo, es necesario introducir el aprendizaje observacional o modelado.

La teoría del aprendizaje social, por la importancia que otorga a los procesos sociales, se encuentra capacitada para explicar la moralidad dentro de las conductas sociales. Considerando la moralidad como - aquellas conductas y normas que padres/adultos imponen o trasmiten a los niños, se considera que el desarrollo moral es el aprendizaje de conductas socialmente aceptables por medio de la internalización de las normas y valores transmitidos pŏr las personas que rodean al niño en sus diferentes - ambientes(Marchesi, 1983: 358).

Se niega la existencia de unos estadios evolutivos morales estructurales y uniformes, aún cuando se admita que pueden encontrarse efectos estables y acumulativos si se mantienen las mismas condiciones ambientales. Para Bandura la teoría de los estadios, propia de los enfoques cognitivos, trata de minimizar las influencias socioambientales. Subrayando - la dependencia de la conducta/juicio moral de factores ambientales, éstos son tan variados, que no se puede defender una homogeneidad o uniformidad

de respuestas ante las distintas situaciones, que configurarán un estadio moral. Se admite, sin embargo, una tendencia evolutiva en el desarrollo de la conducta moral: de un control de la conducta por sanciones externas en las primeras edades, a un control interno y simbólico en una etapa poste-- rior:

> "Según la teoría del aprendizaje social, las personas enseñan,modelan y refuerzan diversos aspectos de los niños, según la edad de és-- tos. Al principio, el control es necesariamente externo. Cuando los niños no han aprendido todavía a hablar, los padres tienen que servirse de la intervención física para tratar de impedir sus conductas peligrosas. A medida que los niños maduran, las sanciones sociales van reemplazando a las físicas... Para que la socialización sea satisfactoria, es necesario que las sanciones y demandas externas vayan reemplazándose, - gradualmente, por controles simbólicos e internos. Una vez establecidos los criterios morales de conducta, por medio de la instrucción y el modelado, la propia evaluación que el sujeto hace de las consecuencias de su conducta le disuade de llevar a cabo actos que supongan una transgresión de las normas"(BANDURA,1982: 61).

La conducta moral se aprende , en principio, igual que cualquier -- otra conducta social: aprendizaje observacional o modelado y experimenta-- ción de las consecuencias de su propia conducta. A través del primero el - niño aprende qué actos debe realizar, o qué conducta es aceptada/prohibida, imitando los modelos sociales admitidos. Por otra parte, en el curso de su los niños aprenden a evitar ciertas consecuencias morales de sus actos. El siguiente texto, algo extenso, resulta muy ilustrativo:

> "Podemos distinguir dos clases de procesos mediante los cuales los niños adquieren actitudes, valores y patrones de conducta social. Primero, se dá el aprendizaje que tiene lugar en base a la enseñanza directa o al entrenamiento instrumental. En esta forma de aprendizaje, los padres y otros agentes de socialización son relativamente explícitos acerca de lo que ellos quisieran que el niño aprenda e intentan modelar su conducta mediante consecuencias de recompensas y castigos.
>
> Aunque un cierto grado de socialización del niño es fruto de tal - instrucción directa, los patrones de personalidad se adquieren original mente a través de una imitación activa por parte del niño de las actitudes y de la conducta de los padres.(...) Las investigaciones en torno a los procesos de modelado demuestran que, a diferencia de los procesos relativamente lentos de aprendizaje instrumental, cuando se proporciona un modelo, los patrones de conducta se adquieren rápidamente en amplios segmentos o en su totalidad"(6).

---

6. BANDURA,A.: "El papel de los procesos de modelado en el desarrollo - de la personalidad", en DELVAL,J.: Lecturas de psicología del niño. Vol. 2. Madrid: Alianza Ed., 1978, pp. 243-64.

Una de las aportaciones radicales de la teoría del aprendizaje social, frente al conductismo, es considerar que el condicionamiento (refuerzo) no sirve para explicar la adquisición de conductas sociales, e introducir el aprendizaje observacional o modelado. Esta adquisición no sólo depende de las características del modelo, sino también de las del propio observador(factor cognitivo).

Sobre la relación entre juicio moral y conducta se mantiene una cierta independencia. Diversos factores situacionales y sociales influyen en una mayor o menor concordancia: "Los marcos de valoración se adquieren a través de los preceptos sociales, de los ejemplos, y por experiencia directa y vicaria de las consecuencias de las transgresiones. A través de diversas experiencias, las personas aprenden cuáles son las dimensiones relevantes desde el punto de vista moral y cuál es el valor que tienen que darles"(Bandura, 1982:64).

La provisión de diferentes modelos puede alterar los juicios morales previos de los alumnos como se puso de manifiesto en el "discutido experimento" para negar la hipótesis de Piaget(7): Los juicios morales objetivos y subjetivos coexistían en lugar de constituir estadios sucesivos de desarrollo, y eran alterables en función de la exposición ante diferentes modelos. Así niños considerados como objetivos en el modelo de Piaget, dejan de serlo si son expuestos a modelos adultos que se comportan subjetivamente, y viceversa. Con lo que se pretendía refutar la teoría cognitivo-evolutiva, al querer mostrar que el juicio moral no depende de estructuras cognitivas del sujeto, sino de determinantes ambientales o situacionales. El debate a que dió lugar era un claro exponente del enfrentamiento de los dos modelos teóricos de explicación(cognitivo y no cognitivo) con que he dividido este apartado.

---

7. El artículo original de BANDURA,A. y McDONALD,F.J.(1963): "The Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgments", Journal of Abnormal and Social Psychology,67, pp. 274-281. Un resumen del debate a que dió lugar en BELTRAN LLERA,J.-(1982): "El realismo moral. Investigación actual y crítica", Revista de Psicología General y Aplicada, 37(2), pp. 229-238(especialmente pp. 234-236).

Por último, en la teoría del aprendizaje social se subraya el papel que desempeñan los procesos mediadores cognitivos en la internalización de normas morales, controladoras de la conducta: interpretación de las situaciones(valoración subjetiva de estímulos ambientales, constructos personales), razonamiento o inducción, representación de la experiencia en forma simbólica, etc. De este modo un conjunto de variables cognitivas de la persona(aprendizaje social previo, capacidad intelectual, expectativas previas, modo subjetivo de codificar estímulos, etc.) hacen que la interpretación de las situaciones y los efectos del aprendizaje observacional o modelos no sean uniformes, explicando las diferencias interindividuales. Por su parte el razonamiento o explicación de los motivos de por qué es aceptable/rechazable una conducta se logra por un control más estable(internalizado) de los valores morales; los modelos son representados no como estímulos físicos, sino simbólicamente.

Como posible plataforma para la estructuración/legitimación de un curriculum de Etica/Moral, la teoría del aprendizaje social explicaría y podría ser aplicable principalmente en las primeras edades(contexto familiar o primera escolaridad). Las prácticas educativas familiares pueden contribuir a facilitar el aprendizaje por imitación, motivando positivamente aquellos modelos socialmente deseables, al tiempo que la teoría nos puede servir para explicar los mecanismos y formas cómo se adquiere el aprendizaje social(Bandura y Walters, 1974). Pero nos seguimos moviendo a un nivel acrítico de la convencionalidad socialmente establecida, que se toma como la moralidad sin más. Una enseñanza de la Etica, a nivel crítico, justamente pretende superar este nivel(relativismo moral y cultural).

3. ENFOQUES COGNITIVOS DEL DESARROLLO MORAL

Como ya he señalado, la perspectiva cognitivo-evolutiva parte de un conjunto de supuestos que están en abierto contraste con los enfoques socializadores anteriores. El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo-estructural o de juicio moral; las normas y los principios básicos son estructuras que nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de normas socioambientales; los estadios morales vienen definidos por reorganizaciones cognitivas; los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas(no hay relativismo moral); el papel de la educación moral es proporcionar experiencias que estimulen el desarrollo del juicio moral(Kohlberg,1976:47-8).

La perspectiva cognitivo-evolutiva en el campo moral, aparte de algunos antecedentes(J.M. Baldwin, G.H. Mead, entre otros), fue establecida por Piaget en una serie de estudios publicados con el título Le judgement moral chez l'enfant(Piaget,1932), que ni Piaget ni su equipo --contrariamente a otros análisis-- prosiguieron ni revisaron posteriormente, excepto para reafirmarse en algunas de sus conclusiones(Piaget,1960); no obstante, en las últimas décadas se han hecho importantes revisiones de las formulaciones piagetianas. A fines de la década del cincuenta, en el contexto de la recepción americana de Piaget, Lawrence Kohlberg reactualiza y amplía(aplicando al desarrollo moral las investigaciones posteriores que el propio Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo) los planteamientos piagetianos, contribuyendo a forjar un programa cognitivo-formalista del desarrollo moral, que ha logrado amplia audiencia, tanto en el campo psicológico y pedagógico, como en el filosófico(Bolívar,1989 a), motivada por su poder explicativo. Por ello me ocuparé sucesivamente de la teoría de Piaget, Kohlberg, y haré referencia a la continuación de esta prespectiva con Turiel.

3.1 TEORIA COGNITIVO-EVOLUTIVA DE PIAGET

Piaget se propuso ver la conducta moral del niño a través del juicio moral(conciencia que tiene) en que se expresa. El juicio moral se desarollaría a través de una serie de transformaciones de las actitudes primitivas, según unos mecanismos de la misma naturaleza que los que se manifiestan en el desarrollo cognitivo(8). El modelo interno, resultado final de la "moralización", sería el producto de una construcción activa del sujeto en la interacción social, a través de un proceso de descentración(salida del egocentrismo inicial).

Por una parte intentaba, en este campo, ver las tesis sobre el desarrollo que anteriormente había aplicado a los campos de la representación del mundo y la causalidad, empleando un método clínico(observación y entrevistas), con niños de las escuelas de Neuchâtel y Ginebra. Pero, por otra, la obra quería proseguir, desde su perspectiva, la obra de otros contemporáneos(particularmente Baldwin y Bovet) y, sobre todo, ser una réplica a las teorías sociológicas de la moral de Durkheim (1903). Así afirma "nos pareció que las conclusiones obtenidas eran lo bastante coherentes como para ser confrontadas con las diversas hipótesis actualmente en vigor en sociología y en psicología morales"(Piaget,1932:7). En esta medida, Piaget critica las tesis de Durkheim sobre el proceso de trasmisión y adquisición de las normas morales, que implicaría "una sumisión de la moral al conformismo social"(Piaget,1932: 296); en función de una explicación constructiva e interactiva, y exponer cómo el niño adquiere/construye una moralidad autónoma en contraposición a la moralidad heterónoma impuesta por los adultos.

---

8. Algunos estudios sobre el tema: BIDEAUD,J.: "Dévelopment moral et développment cognitif", Bulletin de Psychologie, 33(245), 1980, pp. 489-601; LICKONA,T.(1976): "Research on Piaget's Theory of Moral Development", en LICKONA,T.(ed.): Moral Development and Behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 219-40; HERSH et al.(1984): pp. 26-43; RUBIO CARRACEDO,J.; JIMENEZ REDONDO,M. y RODRIGUEZ MARIN,J.: Génesis y desarrollo de lo moral. Valencia: Universidad de Valencia, 1979, pp. 37-44; RUBIO CARRACEDO,J.: "La psicología moral", en CAMPS,V.(ed.): Historia de la Etica. Bárcelona: Grijalbo/Crítica, 1989; MIFSUD,A.: El desarrollo moral según Kohlberg. Madrid: Universidad de Comillas, tesis doctoral inédita, 1979, pp. 137-265; PUIG ROVIRA y MARTINEZ MARTIN(1989): pp. 74-87.

La obra de Piaget(1932) se compone de un conjunto de cuatro estudios, que aquí sólo voy a describir en sus líneas generales. En el primero aborda el análisis de cómo el niño concibe y aplica las reglas de los juegos(en este caso el juego de las canicas), para sacar las implicaciones morales. En el segundo estudia los juicios morales del niño y los principios en que se basan para la evaluación moral en las distintas edades, donde detecta Piaget el llamado "realismo moral". El tercer capítulo trata extensamente de la noción de justicia y su comprensión/evaluación por los niños; el último capítulo, de carácter más teórico, compara sus tesis con las de otros autores contemporáneos(Durkheim, Facconet, Bovet y Baldwin).

Como tesis general se mantiene que la moralidad infantil forma una secuencia evolutiva: después de una primera fase premoral(inteligencia motriz, preverbal), el proceso de maduración infantil está guiado por el paso de una moralidad heterónoma(basada en la coerción) a una moralidad autónoma, basada en la cooperación, :

> "Hemos reconocido la existencia de dos morales en el niño: la de la presión y la de la cooperación. La moral de la presión, es la moral del deber puro y la heteronomía: el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal es lo que no está conforme con estas consignas: la intención tiene un papel mínimo en esta concepción, y la responsabilidad es objetiva. Pero, al margen de esta moral, y en oposición con ella, se desarrolla poco a poco una moral de la conciencia, la intencionalidad y, por consiguiente, la responsabilidad subjetiva. Hay que observar, sin embargo, que si bien la moral del respeto mútuo se opone, desde el punto de vista de los valores, a la del respeto unilateral, ha salido de ésta ultima, desde el punto de vista de la propia causalidad de la evolución: en la medida en que el niño se hace hombre, sus relaciones con el adulto tienden a la igualdad. El respeto unilateral, propio a la obligación, no es una forma estable de equilibrio, y el equilibrio a que tiende no es otro que el respeto mutuo" (PIAGET,1932:280).

La orientación heterónoma del niño en su juicio moral significa que su evaluación moral se basa en el respeto unilaterial(no recíproco) hacia los adultos, que son considerados como la autoridad y fuente de las reglas y prohibiciones; contrariamente a la orientación autónoma de la moralidad, como se puede ver en el Cuadro II adjunto:

CUADRO II

EL DESARROLLO DE LA MORALIDAD(JUSTICIA) SEGUN PIAGET

	Moralidad heterónoma	Moralidad autónoma
Caracteres	Coerción: Moral de la autoridad, el deber u obediencia a reglas fijas y determinadas externamente. -Sumisión a reglas externas, a las que se da un valor absoluto(no relativo)	Cooperación: Relaciones reciprocas entre personas de status iguales, basadas en el respeto mutuo y la justicia. La regla es resultado de una decisión libre y digna de respeto en cuanto ha obtenido consentimiento mutuo.
Juicio moral	Realismo moral: Las acciones son evaluadas moralmente en función de los resultados materiales u objetivos, independientemente de las intenciones, motivos o circunstancias del sujeto(responsabilidad objetiva). Es bueno lo que se atiene a la letra de la ley o mandado.	Juicio moral basado, además de las consecuencias, en la intención o motivo(responsabilidad subjetiva). La autoridad u obediencia no es criterio de moralidad. Se considera bueno lo que es aceptado consenso y cooperación en una dimensión racional.
Nivel de desarrollo cognitivo.	Egocentrismo: Conduce a no diferenciar lo subjetivo de lo objetivo.No adopta la perspectiva de los otros, ni distingue el dominio físico de lo social.	Perspectivismo(descentramiento): Diferencia lo subjetivo de lo objetivo, adoptar la perspectiva de los otros, distingue lo físico de lo social.
Tipos de relaciones sociales.	-Coerción: Debido a la relativa inmadurez cognitiva y al modo de relacionarse con los adultos, las relaciones de estos con el niño son de coerción/presión.	-Cooperación: Relaciones con los iguales (grupos de amigos), ausencia de coerción.

Elaboración propia.

En la orientación heterónoma el respeto a la voluntad del adulto es la base de la obligación moral y del sentido del deber. Cognitivamente este tipo de moral es congruente con egocentrismo epistemológico infantil, que también opera en otros campos, como la incapacidad de adoptar la perspectiva de los otros y considerar su propia perspectiva como la de los demás. Igualmente se caracteriza por su no diferenciación clara de las experiencias objetiva y subjetiva(acontencimientos físicos y fenómenos mentales o psicológicos), consecuentemente, del mundo físico y social. Una de las consecuencias del egocentrismo en el campo moral es la reificación y externalización de los estados internos(Turiel,1984:172); considerando los deberes como existiendo en sí mismos, independientemente de su conciencia e impuestos obligatoriamente. Socialmente, las experiencias del niño implican unas relaciones de coerción(presión) del adulto, según el modo de relación del adulto y la inmadurez cognitiva del niño. Pero importa ver que ambos son procesos interactivos: por el egocentrismo se hace más probable que los adultos impongan normas externas y coaccionen, que lo refuerce a su vez este egocentrismo reifica estas reglas y engendra sentimientos de respeto.

Todo ello ha sido calificado por Piaget como realismo moral,que se caracterizaría como "la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fuesen las circunstancias en que se halle el individuo"(Piaget,1932: 92-93). Este realismo moral posee tres rasgos: a) El deber es algo heterónomo: conformidad con las normas externas de los adultos; b) Las reglas como algo externo, fijo y absoluto: observancia de la letra(contenido material) de la ley, más que el espíritu, reificando su contenido al considerarla de modo parecido a las leyes físicas; y c) Una concepción objetiva de la responsabilidad por la que se evalúan las conductas en función del resultado material, no de la intención, de conformidad con las reglas planteadas(consecuencias externas, cantidad de daño infligido, o grado de desviación observado). La obediencia a la regla es el criterio de bondad, al margen de intenciones o motivos del agente; se evaluan las consecuencias de una conducta en función de dimensiones de carácter físico, fruto de la incapacidad para diferenciar lo físico de lo social-moral.

El progresivo desarrollo intelectual del niño hacia un perspectivismo o descentramiento desde el inicial egocentrismo y, conjuntamente, las experiencias sociales con grupos de iguales("pandillas" de amigos), provoca el paso hacia una autonomía moral. Así el perspectivismo implica adoptar la perspectiva de los otros, diferenciar lo subjetivo de lo objetivo y,consecuentemente, lo social de lo físico. Por su parte la importancia de las relaciones sociales con el grupo de iguales al final de la infancia y comienzo de la adolescencia dan lugar a unas relaciones de cooperación, que son la base de la autonomía moral.

El niño no obedece las órdenes del adulto como buenas, sino que concibe la regla como expresión de un contrato mútuo. La cooperación con otros amigos o iguales desempeña, a la vez, un papel liberador y constructivo, pues las relaciones no tienen un sentido unidireccional, sino recíproco, siendo este factor determinante en la emergencia de la autonomía moral. La regla ya no es fruto de la autoridad externa, sino resultado de una decisión libre y respetable, en tanto ha surgido del consentimiento mútuo. Surge una concepción de responsabilidad subjetiva: Las conductas son evaluadas en función de las intenciones y motivos de los agentes, frente a los resultados materiales del nivel anterior. DE la obediencia ciega se pasa a la noción de justicia, respeto mútuo y solidaridad.La justicia se concibe como una igualdad. De esta forma, dice Piaget(1932:164):

> "Parece ser que en el niño existen dos morales distintas. Estas dos morales se deben a procesos formadores que, en líneas generales, se suceden sin constituir, a pesar de ello, estadios propiamente dichos. Es posible, además, marcar la existencia de una fase intermediaria. El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estas dos, puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas."

Como oposición a las tesis de Durkheim, para quien la sociedad es la única fuente de la moralidad(no pudiendo explicar la autonomía moral), Piaget subraya el papel del desarrollo cognitivo en la evolución de la moralidad(correlación positiva entre inteligencia y juicio moral), dándose un paralelismo genético entre la constitución de la conciencia lógica y la de la conciencia moral(Piaget,1932:337).

Numerosas investigaciones posteriores han sido realizadas, sobre todo en el mundo anglosajón al publicarse en 1948 la versión inglesa, que han servido para precisar, criticar o desarrollar algunos aspectos de su teoría, que aquí, por no formar parte de un estudio específico, no voy a entrar. En general, como señala Lickona(1976, cit. not. 8), dos hipótesis principales se derivan del planteamiento piagetiano, que han tratado de ser comprobadas: a) La madurez del juicio moral del niño correlaciona positivamente con su mayor independencia de las normas de la autoridad de los adultos; b) Las prácticas democráticas de educación se relacionan positivamente con la madurez del juicio moral.

Una de las críticas más fuertes, desde la propia perspectiva cognitiva, realizadas últimamente ha sido la de Turiel(1984), que, partiendo de una separación estricta y analítica de la convencionalidad y la moralidad, ha puesto en entredicho la concepción heterónoma de la moralidad de los niños y, sobre todo, la confusión entre moral y no moral. Todo ello se debe, en última instancia, según Turiel(1984:182-83), a la inadecuación del estímulo empleado(p.e. reglas del juego de canicas) para el estudio del juicio moral, cuando el estímulo no pertence en este caso al dominio de la moralidad. Quizá, sin duda, todo se deba al débil concepto de moral que Piaget emplea como "sistema de reglas sociales", que le lleva a extrapolar las reglas del juego al campo de la moral. El propio Piaget es consciente de ello y lo excusa de la siguiente forma: "El hecho de que estas reglas nos parezcan o no 'morales' por su contenido, es poco importante. En tanto que psicólogos, debemos colocarnos, no en el punto de vista de la conciencia adulta, sino en el de la moral infantil"(Piaget,1932:10). Sin embargo, Turiel señala: "A la luz de los resultados que hemos comentado antes, parece claro que la hipótesis(de que los niños no distinguen entre reglas morales y no morales) no se mantiene y que las reglas de los juegos no constituyen un estímulo adecuado para el estudio de las concepciones sobre reglas morales, pues las reglas de los juegos no forman parte de la moralidad del niño. Como hemos visto, los pequeños conceptualizan de modo diferente las reglas de los juegos de aquellas que pertenecen al dominio moral"(Turiel,1984:183).

Finalmente, dejando deliberadamente de lado todos los análisis críticos de la obra piagetiana, quiero señalar en qué medida de sus análisis surgen unos fines, objetivos y actividades para la educación moral. Como el mismo Piaget(1960:19) ha afirmado: "El fin de la educación(moral) es el de constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación", i.e. contribuir a que el alumno se forme una moral autónoma. En cuanto a estrategias instructivas, frente al modelo directivo imperante o tradicional, "los métodos llamados 'activos' nos han parecido superiores a los demás" (Piaget,1960:55), porque, como afirma en otro lugar(Piaget,1932:307), "en el terreno moral, igual que en el terreno intelectual, sólo se posee realmente lo que uno ha conquistado por sí mismo". Si el niño construye los valores morales en interacción con el medic y esto implica que el desarrollo moral tiende hacia la autonomía moral, el profesor debe intercambiar sus puntos de vista en situación de igualdad, incitar a intercambiar y coordinar puntos de vista entre el grupo y fomentar una mentalidad crítica e indagativa. A su vez, siendo el desarrollo intelectual una condición necesaria, aunque no suficiente, del desarrollo moral, parece que potenciar el desarrollo de operaciones formales es un requisito de la educación moral. Pero para ser suficiente es necesario favorecer formas de trabajo cooperativas, con participación de los individuos, ayudando a descubrir las normas, mediante el diálogo y descubrimiento de razones.

En fin, la mayoría de curricula elaborados en este campo parten, y han repetido hasta la saciedad, de los principios piagetianos, como base para su construcción/legitimación. Por poner un ejemplo reciente de nuestro contexto, el Diseño Curricular Base de la Educación Primaria(Madrid: M.E.C., 1989, II, cap. 1 , 1.2), dice:

> "La progresiva aparición del pensamiento abstracto, por otro lado, hace posible que el niño comience a ser capaz de ver las cosas y de verse a sí mismo desde el punto de vista de los otros. Esta posibilidad de descentrarse, de salir de la perspectiva egocéntrica, es la condición previa para el desarrollo de actitudes y comportamientos cooperativos e incluso propiamente altruistas.El niño evoluciona desde posiciones de heteronomía moral hacia posiciones de autonomía y acuerdo social: las normas ya no son válidas por el mero hecho de haber sido impuestas por una autoridad externa y comienzan a hacerse valer sobre el fundamento autónomo de haber sido establecidas a través del acuerto de todos los implicados en la misma(...)".

3.2 TEORIA Y NIVELES DEL DESARROLLO MORAL SEGUN KOHLBERG

Las investigaciones y obras de Lawrence Kohlberg, iniciadas en 1958(fecha de su tesis doctoral sobre el tema), han llegado a constituir - la teoría más profunda y extensa de los estudios del desarrollo moral. Des de la dirección del Centro para la Educación y Desarrollo Moral de la Universidad de Harvard ha dirigido un equipo de investigadores que han realizado una gran cantidad de estudios psicológicos de tipo longitudinal y --- transculturales, así como aplicaciones pedagógicas de la teoría. A lo largo de éstos años la teoría inicial se ha visto sometida a un contínuo proceso de revisión, así como ha hecho contínuas incursiones filosóficas,lo - que ha provocado una recepción mútua(Bolívar,1989 a) y discusión por las - teorías éticas actuales(Rawls, 1979: 501-566; Habermas, 1981, 1985). La -- aplicación que de su teoría ha hecho al campo pedagógico(dilemas morales - como estrategia didáctica y la "comunidad escolar justa", vid. Hersh et al.) hace que sea una de las teorías psicológicas más empleadas para la cons--- trucción de curricula de educación moral.

La perspectiva inicial de Kohlberg es piagetiana(analizar el fenómeno moral desde el modelo cognitivo-evolutivo), pretendiendo ampliar y extender las tesis de Piaget(1932), aplicando al desarrollo moral las in-- vestigaciones posteriores que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo (estadios). Sin embargo, hay algunas diferencias: Kohlberg concibe una secuencia de estadios morales paralelos y con las características de los estadios lógicos, y para él el nivel convencional sigue al preconvencional(heterónomo) en la adolescencia, indicando así que la moralidad autónoma se desarrolla al final de la adolescencia o comienzos de la edad adulta(mucho más tarde que Piaget había supuesto), entre otras. En conjunto se podría - afirmar una mayor fidelidad a la orientación piagetiana en sus primeras -- obras que en las últimas. Quizá la diferencia última estriba en que Kohl-- berg incorpora a sus estudios teorías filosóficas(Kant, Mead, Dewey y - Rawls, entre otros), ajenas a los planteamientos piagetianos.

El desarrollo evolutivo del juicio moral lo concibe como estructuras que se organizan en estadios evolutivos. Esto implica que el desarrollo consiste básicamente en cambios y transformaciones en la estructura --

cognitiva o mental como resultado de una interacción entre el sujeto y el medio, para lograr una mayor equilibrio y estabilidad, y no como consecuencia de un mero aprendizaje social. La estructura mental básica es el producto de esta interacción, no siendo un mero reflejo ni de pautas innatas ni de estímulos ambientales. Siendo la génesis de la moralidad interactiva, conlleva -sin embargo- un fuerte componente cognitivo. Para Kohlberg "si el desarrollo lógico es una condición necesaria del desarrollo moral, no es una condición suficiente"(Kohlberg, 1976:34). Así, alcanzar unos estadios de pensamiento lógico-matemático determinados sería una condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar ciertos estadios paralelos del desarrollo moral. La teoría de Kohlberg aparece, entonces, como una extensión de la teoría piagetiana. Conforme a ésta en sus puntos esenciales (desarrollo secuencial orientado, referencia a estructuras isomorfas con las cognitivas, definición de los estadios en términos cognitivo-estructurales), la precisa tanto en lo que concierne al contenido como a la diversificación de los estadios.

El pensamiento moral lo estudia a través del juicio moral, interesándole sobre todo el carácter formal(1971a :54), el cómo y no el qué, la forma y calidad más que el contenido o cantidad(Mifsud,1980:67). Le importa la argumentación básica("the Basic Reasoning") empleada en el juicio moral, por lo que el cambio en las estructuras básicas del juicio moral, que da lugar a un nuevo estadio moral, implica que aparezca una pauta cualitativamente nueva, de rasgos invariantes e irreversibles, universales y diferenciados, que forman integraciones jerárquicas y totalidades estructurales. Ello supone, como ha señalado y comparte Habermas(1985:142) un evidente formalismo: no importa primariamente la acción moral ni el contenido del juicio, sino la forma en que se justifica. Y esto porque, según Kohlberg(1971 b:1975), la madurez del juicio moral es el mejor predictor de la conducta moral, que es -contrariamente- situacional y reversible, el que mejor podemos estudiar y uno sobre los que pedagógicamente podemos incidir en una enseñanza formal. Las críticas recibidas en este aspecto, como que es imposible separar forma de contenido(Peters,1984, 1987), le han obligado a delimitar más claramente la distinción entre forma y contenido(Kohlberg, Levine y Hewer, 1983: 42-43, 81-83) y a incidir en el estudio de la acción moral.

Junto al aspecto cognitivo Kohlberg subraya, como prerequisito para el desarrollo moral, la participación social que involucra el --"social role-taking"(asumir la perspectiva del otro, ponerse en su lugar), aspecto tomado inicialmente de G.H.Mead. Entre las situaciones que promueven el "role-taking" están aquellas que implican conflictos o dilemas entre acciones y evaluaciones propias y de otros. De ahí la importancia de los"dilemas morales"(Bolívar, 1984, Rosen, 1980) en el proceso de educación moral.

Uno de los aspectos más discutidos, y -sin embargo- más firmemente defendido, es que las estructuras básicas del juicio moral, que forman las distintas etapas del desarrollo, son universales y no dependen de la cultura. Esta puede ayudar o retardar el paso de un estadio a otro, pero nunca cambia la secuencia de los estadios. Universalismo defendido, como réplica justa a todo relativismo ético o moral, en base al formalismo y a las éticas filosóficas(Kant-Rawls-Habermas) en que se apoya. Esta defensa a ultranza de la universalidad ha suscitado el mayor número de revisiones críticas, aceptándose hoy que si bien parece confirmarse la progresividad de los cuatro primeros estadios, no así los dos últimos y especialmente el sexto, que parece ser más bien un constructo filosófico que un hecho moral(9).

En cuanto a los niveles y estadios del desarrollo moral,el propósito inicial de Kohlberg fué aislar empíricamente las secuencias del desarrollo del pensamiento moral, planteando a adolescentes y jóvenes, distri--

---

9. El mismo Kohlberg se ha visto obligado en los últimos años a reconocer el carácter ideal(no empírico) del estadio sexto(KOHLBERG,LEVINE y HEWER, 1983). Por lo demás para una revisión crítica véase SNAREY,J.R.(1985): "Cross-cultural Universality of Socio-moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research", Psychological Bulletin, 97(2), pp. 202-232;RUBIO CARRACEDO,J.(1987): El hombre y la ética.Barcelona: Anthropos, pp. 170-186 ("Nuevas revisiones de Kohlberg"); y BOYES,M.C. y WALKER,L.J.(1988): "Implications of Cultural Diversity for the Universality Claims of Kohlberg's Theory of Moral Reasoning", en Human Development, 31, pp. 44-59.

Igualmente ha sido en los últimos tiempos criticado el posible carácter androcéntrico de su teoría, véase, entre otros, GORDILLO ALVAREZ-VALDES,M.V.(1987): "El desarrollo moral de la mujer", Revista Española de Pedagogía, 45(175), pp. 29-43; para una revisión opuesta, WALKER,L.J.(1984): "Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review", Child Development, 55, pp. 677-691.

buidos en grupos de distinta edad y medio cultural, una situación moral -- conflictiva -por medio de diez dilemas morales- en los que la obediencia a las reglas(autoridad externa) entra en contradicción con las necesidades - individuales reales o con los principios morales aceptados. El estudio y - análisis del razonamiento básico empleado en la elección de la respuesta, sobre una medida de veinticinco aspectos del juicio moral presentes en toda sociedad, tras un seguimiento longitudinal, ha permitido a Kohlberg(10) identificar tres niveles del desarrollo del juicio moral, cada uno de los cuales se divide en dos estadios(total seis estadios) que, esquemáticamente, recogemos a continuación; por lo demás muy conocido:

CUADRO III

ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

NIVEL I : PRECONVENCIONAL

ESTADIO 1: MORALIDAD HETERONOMA(CASTIGO Y OBEDIENCIA):

1. Lo bueno/justo es evitar transgredir las normas sancionadas con castigos, obediencia ciega a las normas y autoridad, evitar el daño físico a personas o propiedades.

2. Punto de vista egocéntrico: no toma en cuenta los intereses de los - otros, ni relaciona puntos de vista.

ESTADIO 2: INDIVIDUALISMO, PROPOSITO INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO:

1. Lo bueno/justo es seguir las normas cuando va en el interés inmediato de alguien, actuar en pro de los intereses y necesidades propias y - dejar que los demás hagan lo mismo. Lo que está bien es también equitativo: un intercambio, un trato, un acuerdo iguales.

2. Perspectiva individualista concreta: conciencia de que todos tienen que perseguir sus propios intereses y que estos entran en conflicto por lo que el bien es relativo(en sentido individualista concreto).

...

10. Me estoy refiriendo con esta descripción a las primeras etapas de Kohlberg, posteriormente -con las sucesivas investigaciones y revisiones críticas- el estudio, identificación y medida de los niveles de desarrollo del juicio moral ha alcanzado una gran sofisticación: el manual "standard" publicado, por fin, recientemente se puede ver en COLBY,A. y KOHLBERG,L. y Colbrs.(1987): The Measurement of Moral Judgment. Cambridge University Press, 1987, 2 vols.(Vol. I: Theoretical Foundations and REsearch Validation, vol. II: Standart Issue Scoring Manual). Para una revisión general de los métodos de evaluación del desarrollo moral y de los factores que - afectan a este desarrollo se puede ver MURRAY THOMAS,R.: Assessing Moral Development, monográfico de International Journal of Educational Research, vol. 10(1986), pp. 347-476.

NIVEL II: CONVENCIONAL

ESTADIO 3: EXPECTATIVAS, RELACIONES Y CONFORMIDAD INTERPERSONALES MUTUAS

1. Es bueno vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas de uno, mantener relaciones mútuas(confianza, lealtad, respeto, gratitud), preocuparse por los otros y creencia en la "regla de oro"(ponerse en lugar del otro).

2. Perspectiva del individuo en relación con otros: consciente de sentimientos, acuerdos y expectativas de los otros sobre los intereses individuales, pero no con una perspectiva generalizada.

ESTADIO 4: SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA

1. Lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo.

2. Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos o motivos interpersonales: considera las relaciones individuales en función de su lugar en el sistema social.

NIVEL III: POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS

ESTADIO 5: CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES

1. Justo es apoyar los derechos, valores y pactos legales fundamentales de una sociedad, aunque estén en contradicción con las normas y leyes concretas del grupo, por el hecho de su imparcialidad y ser un pacto social. No obstante algunos valores y derechos(libertad y vida) se deben respetar incluso en oposición a la opinión de la mayoría.

2. Perspectiva anterior a la sociedad: perspectiva de un individuo racional, consciente de unos valores y derechos anteriores a los vínculos y contratos sociales.

ESTADIO 6 : PRINCIPIOS ETICOS UNIVERSALES

1. Seguir principios éticos universales de justicia(igualdad de derechos humanos, respeto por la dignidad de la persona,etc.) elegidos por uno mismo. Las leyes concretas o acuerdos sociales son válidas en cuanto se basen en tales principios.

2. Perspectiva de un punto de vista moral del que derivan los acuerdos sociales, las personas son un fin en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Elaborado a partir de KOHLBERG(1976/82: 38-39)

Los estadios morales presentan las mismas características que los estadios de desarrollo lógico: una secuencia invariable, forman totalidades estructurales, y las secuencias son universales, cuyo desarrollo tendría -

estos caracteres:

a) El orden de progresión del juicio moral es invariable cualquiera que sea la pertenencia nacional o cultural de los grupos observados. Los estadios son independientes de los contenidos culturales, distintos en cada caso.

b) Los seis estadios están ordenados lógica y jerárquicamente. No se refieren a intérvalos de edades determinadas, porque dos individuos de la misma edad pueden encontrarse en un estadio moral distinto, pero siempre hay que pasar, sin saltos, secuencialmente por ellos.Más del 50 por ciento del pensamiento moral de un individuo pertenece a un estadio, el resto a los estadios próximos(inferior o superior)

c) Alcanzar un estadio más elevado aparece siempre como una reestructuración de los elementos del nivel anterior y no como un proceso aditivo de desarrollo.

Tras un amplio proceso de investigación y las subsiguientes críticas, Kohlberg ha sometido a revisión su teoría a partir de 1973. Además de precisar la correspondencia entre desarrollo moral y cognitivo, se ve obligado a explicar la aparente regresión que al final de la adolescencia se produce del estadio cuarto al segundo, lo que planteaba el problema estructural de la irreversibilidad de un estadio superior a uno inferior. La interpretación conlleva una reorganización de los estadios, situando el nivel posconvencional en la edad adulta(no al final de la adolescencia), y a hablar de un estadio cuatro 1/2 o subestadios(A y B) con configuración propia, al tiempo que relacionar su teoría con el desarrollo del yo de Erickson.

Por lo demás, para finalizar esta breve panorámica, convendría referirse al amplio debate teórico y crítico, índice del interés que ha suscitado su obra(11). Esta diversidad de posiciones críticas se pueden recoger

---

11. Véase,entre otras, KOHLBERG,LEVINE y HEWER(1983: 104-164), RUBIO CARRACEDO,J.: Op. cit.; GUISAN,E.: "El desarrollo moral y el derecho a la felicidad", en Revista de Filosofía y de Diáctica de la Filosofía,4(4),1986, pp. 14-20; PETERS(1984), y el reading ed. por Sohan y Celia MODGIL(1985): Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. Barcombe, Sussex: Falmer Press.

en dos bloques: filosóficas y psicológicas. Desde el primero se discute(Bolívar, 1989b) si los supuestos filosóficos en que se basa(Kant, Dewey, -- Rawls) son válidos para pretender construir una moralidad de pretensiones universales. Por otra parte , Kohlberg(1971 b, 1973) ha pretendido justificar que los estadios superiores son "mejores", como me referiré después, o mas adecuados psicológicametne, aunque luego resultan coincidentes con los filosóficos. Otras críticas (Peters, 1984) se refieren a su formalismo y deontologismos extremos: minusvaloración de los sentimientos y afectividad, de los contenidos morales y de las consecuencias de las acciones. Desde el ángulo psicológico, por otra parte, las críticas se refieren ,además de objetciones metodológicas, a la secuencia invariable y a la universalidad de los estadios. Por su parte E. Turiel(1984), para salvar algunas contradicciones, ha presentado una propuesta en que la moralidad no sería un desarrollo progresivo a partir de la convencionalidad, sino procesos paralelos y diferenciados desde el principio, cada uno con sus propios cambios evolutivos, a la que me voy a referir a continuación.

3.3 DESARROLLO DE CONVENCION SOCIAL Y MORALIDAD SEGUN TURIEL

Elliot Turiel, desde una posición constructivista, concorde con Piaget y Kohlberg -de quién fué discípulo y colaborador- en su metodología estructural cognitiva, ha publicado en los últimos años una serie de estudios(1984,1989) que intentar demostrar, en base a diversas investigaciones, la necesidad de distinguir cualitativamente dos dominios(convención social y moralidad), que difiere en gran parte del esquema evolutivo del desarrollo moral presentado por Piaget y Kohlberg.

Estas novedades, que brevemente voy a resumir, se pueden cifrar (Marchesi,1983:381; Puig Rovira y Martínez Martín, 1989:125) en las tres siguientes:

a) Existen diferentes dominios(marcos conceptuales) de conocimiento social;

b) Cada uno de ellos se aplican y construyen con categorías y reglas distintas a cada ámbito de la realidad social; y

c) Cada uno presenta cambios evolutivos diferenciados.

Frente a Piaget y Kohlberg que plantean el desarrollo de la moral y la convención social dentro del mismo dominio conceptual(estructura cognitivo central), siendo la moralidad un resultado evolutivo de diferenciación de normas convencionales, estando en una primera etapa indiferenciadas(así en el Nivel II de Kohlberg es moral la conformidad con las normas del sistema social); Turiel plantea, como una explicación más adecuada a la realidad, que desde el principio existen dos dominios delimitados de conocimiento social. que se han solido confundir en las investigaciones psicológicas, aunque pueden distinguirse filosóficamente y que son reconocidos y conceptualizados por los niños de manera diferente(12). Convención social y moralidad son dos"marcos en que se organizan los conceptos"(Turiel, 1984:33), formando las categorías básicas del razonamiento social. Así los diversos elementos de su mundo social, que no son del mismo tipo (p.e. causar daño a alguien frente a no saludar al profesor), son juzgados por los niños bajo uno de estos dos marcos conceptuales. El conocimiento social no se construiría global e indiferenciadamente, sino que se distinguen varios dominios referidos a distintos niveles de interacción con el medio social, teniendo a su vez cada uno una secuencia de desarrollo particular y diferenciada. Ello implica considerar que el pensamiento está organizado en estructuras parciales, no existiendo una estructura general, aunque exista una coordinación de dominios. Diversos estudios observacionales (Turiel 1984: 56-65, 73-95 y 104-125), que aquí no voy a reseñar, muestran la diferencia de categorías conceptuales con que es juzgado el conocimiento social, que podemos resumir en el siguiente Cuadro IV ; en que se recogen las principales caracteres y categorías de ambos dominios:

---

12. En esa medida Turiel une -como Kohlberg- la investigación psicológica y la reflexión filosófica, en una línea que HABERMAS(1985) ha reivindicado como modelo de las "ciencias reconstructivas": complementariedad hermenéutica entre reconstrucción racional de las intuiciones morales(Filosofía moral) y análisis empírico del desarrollo moral(Psicología moral), donde "el éxito de una teoría empírica, que únicamente puede ser verdadera o falsa, sirve de garantía de la validez normativa de una teoría moral que se emplee con objetivos empíricos"(HABERMAS,1985:53).

CUADRO IV

DOMINIOS Y CATEGORIAS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL SEGUN TURIEL

	Convención social	Moralidad
Concepto	-Uniformidades conductuales(conocimientos y hábitos) que sirven para coordinar las interacciones sociales dentro de los sistemas sociales en sus expectativas mútuas: formas de vestir,vida familiar, diferentes roles, etc.	-El dominio moral se refiere a los juicios prescriptivos de justicia, derechos y modos de relacionarse las personas entre sí: valor de la vida, transgresiones morales,etc.
Formación/ Construcción	-Se forman mediante la participación del individuo en grupos sociales(familia, escuela,pares), derivándose de acciones definidas por la organización o contexto social.	-No se derivan de los sistemas sociales institucionales. Se construyen a través de experiencias que implican derechos y deberes, conflictos morales que afectan a otros, etc.
Caracteres	-Son arbitrarios(alterables, dependen del orden social), variables, y contextuales(específicos del contexto social)	- Obligatorios, universalmente aplicables(cualquier persona en circunstacias similares) e impersonales.
Fundamento/ Validez	-El fundamento para su adhesión está en la práctica institucionalizada, validándose por consenso o acuerdo.	- Son independientes del contexto social. Se validan por factores inherentes(méritos intrínsecos) de una acción sobre otra.
Evaluación/ Categorías empleadas	- Basándose en la existencia de una regla, práctica institucional, y expectativas mútuas.Se juzga de acuerdo con el contexto(relativismo). -Categorías de justificación: Costumbre, autoridad, castigo, pruedencia,elección personal, coordinación social...	-No implica existencia de regla o ley positiva. Se evalúan por las consecuencias intrínsecas, siendo los criterios la obligatoriedad, impersonalidad y generalización. - Bienestar, justicia, obligación, igualdad, etc.

Elaborado a partir de TURIEL(1984: 48-65 y 268-9) y TURIEL(1989).

Ambos marcos conceptuales o dominios se aplican a dimensiones distintas de la realidad social. Desde una perspectiva constructivista el conocimiento se elabora en interacción con el medio social, realizando inferencias y generando conceptos y teorías sobre los acontecimientos experimentados En una interacción conjunta con el medio social y con los demás, unido a la reflexión que provoca, se efectúa una reconstrucción de la experiencia. Existen diferentes formas de experiencias sociales(objetos y acontecimientos), ante los cuales los niños construyen distintos dominios conceptuales, influyendo tales experiencias en el desarrollo de cada dominio. Son, entonces, los tipos de acontecimientos cualitativamente diferentes -- que el niño experimenta los que dan lugar a distintos dominios de conocimiento social(Turiel,1984:47) y donde su conceptualización y los criterios y reglas de evaluación son distintas.

La diferencia más radical de los análisis y experiencias de Turiel, frente a Kohlberg, reside en su tesis de que cada dominio se organiza y -- evoluciona de manera independiente o diferenciada, comenzando desde la primera infancia: "La diferenciación de los dos dominios emerge muy pronto en la vida, se mantiene durante toda la infancia y la adolescencia y se prolonga a lo largo de la edad adulta"(Turiel, 1984:127). Así Turiel presenta una evolución del dominio socioconvencional en siete etapas(Turiel,1984: - 131-2), según las diferentes formas de organizar la comprensión de la convención social, como un proceso de equilibración y construcción(afirmación y negación).

En cuanto al desarrollo del juicio moral, presenta sus discrepancias o coincidencias con Piaget y Kohlberg, sin proponer modelo completo - alternativo. La discrepancia fundamental consiste en que frente a la concepción de que los niños pequeños no poseen un razonamiento moral diferenciado, asunto que será un proceso de diferenciación ulterior. Frente a Piaget, que defiende -como hemos visto- que el desarrollo moral presenta una primera etapa heterónoma, piensa que al no distinguir dominios se califica como pensamiento moral heterónomo lo que no es sino un pensamiento convencional, prueba de ello son los estímulos empleados(p.e. "juego de canicas" en el que rigen reglas convencionales, no morales). Por su parte, frente

a Kohlberg, que piensa que el pensamiento moral autónomo(propiamente moral) no se desarrolla hasta después de la adolescencia, Turiel intenta demostrar que los juicios morales autónomos tienen su inicio, como campo diferenciado, desde las primeras edades.

Aunque sugestiva, todavía hay problemas no del todo resueltos en las tesis de Turiel. Sobre el posible uso de su teoría para la construcción /legitimación curricular, la distinción entre dos campos que presentan un desarrollo evolutivo diferenciado, podrían constituir la base para defender un currículo diferenciado de convención social(civismo-convivencia-legalidad) y de Etica/Moral, adapatado a cada edad desde el inicio de la escolaridad, que estimulen el desarrollo natural-social de ambos campos, planteando problemas y situaciones que impliquen la diferenciación de categorías y reglas y, a la vez, la coordinación de ambos dominios.

Si de acuerdo con la teoría de Kohlberg del desarrollo moral la enseñanza propiamente dicha de la Etica/Moral no sería conveniente hasta el final de la adolescencia, en que el individuo puede empezar a alcanzar el nivel posconvencional; de acuerdo con Turiel se justificaría desde los inicios de la escolaridad. Puig Rovira y Martínez Martín(1989:125) señalan "pensamos que la distinción entre moralidad y convención, y lo temprano que los niños son capaces de hacerla, permite plantearse de manera muy positiva la educación moral de los más pequeños".

4. DESARROLLO MORAL Y EDUCACION MORAL

Dado que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, como se puede ver por lo expuesto, es hoy una de las bases psicológicas más fuertes para la legitimación de currícula de Etica/Moral, me voy a centrar críticamente en ella para plantear cuál debe ser la relación entre ambos campos(Desarrollo moral y Educación moral). Y la cuestión inicial que podemos plantear sería: ¿En qué medida se puede justificar que el desarrollo moral sea un objetivo educativo?, o, en otros términos, ¿por qué los estadios superiores del desarrollo moral son más adecuados o mejores moralmente?.

En numerosos escritos Kohlberg(1971a; 1971b, 1973) ha señalado que la existencia de estadios morales universales del desarrollo moral, que la investigación empírica ha descubierto, justifica la legitimidad de las acciones educativas tendentes a promover tal desarrollo. Así afirma: "La conclusión educativa que se deriva de la existencia de estadios morales universales de desarrollo moral... es que un campo educativo válido y legítimo es estimular el desarrollo moral de todo niño si es posible hasta el estadio sexto"(13), más que la transmisión de informaciones o la adoctrinación con reglas o normas del medio escolar o social. Pero esto implica que se pueda determinar en qué sentido el desarrollo moral de los estadios, descritos psicológicamente, se pueda justificar como deseable en una tarea educativa; y será necesario recurrir a una filosofía moral que determine que un estadio posterior es más adecuado moralmente. Sobre este último aspecto Kohlberg(1975:95) afirma: "La psicología moral describe de un modo empírico lo que es el desarrollo moral. Pero los planteamientos de la educación moral tienen también que tener en cuenta a la filosofía moral, la cual intenta decirnos lo que idealmente debería ser el desarrollo moral. La psicología encuentra una secuencia invariable de estadios morales,

13. KOHLBERG,L. y TURIEL,E.(1971): "Moral Development and Moral Education", en LESER,G.(ed.): Psychology and Educational Practice. Chicago, Ill.: Scott Foresman, pág. 440. Trad. cast. en La psicología en la práctica educativa. México: Trillas, 1981.

pero a la filosofía moral corresponde responder si un estadio más tardío - es un estadio mejor".

Los cambios cognitivos que implican un desarrollo psicológico, - de acuerdo con los criterios cognitivo-estructurales que Piaget elaboró para el conocimiento no social, son aquellos que expresan una secuencia invariable, irreversible y evolutiva, que están organizados en totalidades estructuradas jerárquicamente, expresando una mayor integración y diferenciación frente a los inferiores. Para su determinación moral se acude a la -- tradición filosófica de las éticas formalistas y deontológicas(Kohlberg, - 1975:95-6), como Kant, Hare o Rawls, que consideran que la adecuación moral se define en términos de universalizabilidad y prescriptividad. Una -- forma fácil, pero falaz, sería argumentar que puesto que psicológicamente se descubre que ése es el desarrollo moral, eso se debe hacer pedagógicamente;tal forma falaz ha sido catalogada de "falacia naturalista" desde -- Moore a comienzos de siglo.

El argumento de Kohlberg es, lógicamente más complejo, para salvar dicha falacia, pudiéndose esquematizar así(Kohlberg, 1971b; 1973):

1. Los estadios superiores son psicológicamente más adecuados que los inferiores.
2. Hay un paralelismo o isomorfismo entre las características propias de lo psicológico y la adecuación moral de los estadios.
3. Por tanto, los estadios superiores son más adecuados moralmente -- que los inferiores.

Desde la psicología piagetiana, y aplicando sus criterios formales de desarrollo(diferenciación e integración, capacidad para resolver problemas y conflictos o "equilibración"), los estadios superiores son más adecuados formal o estructuralmente que los inferiores, y, por tanto, más adecuados psicológicamente. Un estadio(estructura cognitiva) es más adecuado psicológicamente en la medida en que es más equilibrado, diferenciado e integrado; y estas condiciones las cumple mejor un estadio superior que su inmediato anterior. Kohlberg(1973: 632): "Nuestra teoría moral se deriva - en gran parte de Piaget, quien sostiene que tanto la lógica como la moralidad se desarrollan gradualmente y que cada etapa es una estructura que, --

considerada formalmente, se encuentra en un equilibrio más conseguido que la estructura de la etapa anterior. Esta teoría presupone, por tanto, que toda etapa nueva(sea lógica o moral) es una estructura nueva que contiene elementos de la estructura anterior, pero que los transforma de tal manera que consigue un equilibrio más estable y amplio".

Pero ello supone(segunda premisa) considerar que hay un isomorfismo o paralelismo entre adecuación psicológica y moral, pudiendo ser justificada la segunda independientemente de sus fundamentos psicológicos. Es Este paralelismo sería: "Lo que afirmamos es que la teoría evolutiva asume criterios formalistas de adecuación, los criterios de diferenciación e integración. En el campo moral, estos criterios son paralelos a los criterios de prescriptividad y universalidad de la filosofía moral formalista. Combinados estos dos criterios representan una definión formalista de la moral, en que cada estadio representa una diferenciación sucesiva de lo moral de lo no moral, y una más completa realización de la forma moral"(Kohlberg, 1971 b: 216-7). Por tanto, esquemáticamente, quedaría:

Criterios formales de adecuación

ADECUACION PSICOLOGICA	Diferenciación	Integración
ADECUACION MORAL	Prescriptividad	Universalidad

Aún admitiendo este paralelismo -aspecto discutible-, el que los criterios formales(prescriptividad y universalidad) sean criterios de adecuación moral es algo debatible filosóficamente: desde una perspectiva no formalista(por ejemplo utilitarismo o, mejor, epicureismo), también defendible, no se reconocerían como criterios de adecuación moral. Apoyarse en una determinada concepción metaética es algo que necesita ser justificado(14); y esta justificación no puede ser psicológica(la que mejor se adapta a los estadios de desarrollo), como Kohlberg(1971 b: 195-6)

---

14. Sigo la argumentación de SIEGEL;H.(1981): "Kohlberg, Moral Adequacy, and the Justification of educational Interventions", Educational Theory, 31(3-4),pp. 275-84. Para una discusión de esta interpretación véase Ph. EDDY(1986):"Siegel, Kohlberg, and the Concept of Moral Adequacy", Educational Theory, 36(1),pp. 67-76; y la respuesta de Siegel en el mismo número ("Psychology and Moral Adequacy Revisited", pp. 77-80), en que se reafirma en sus conclusiones originales.

mismo reconoce, pues los criterios morales son independientes de los he--- chos psicológicos, éstos son irrelevantes para determinar la adecuación moral de los estadios(15). Los estadios superiores serían más adecuados moralmente si pueden ser demostrados independientemente de los datos psicológicos, pero ello depende de una opción metaética y, como tal, de una cosmovisión de lo que es moralmente válido. Así lo reconoce, más finamente, el propio **Rawls**(1979: 510-11): "Yo considero que la etapa final, es decir, la moralidad de los principios, puede tener diferentes contenidos, dados por alguna de las doctrinas filosóficas tradicionales. Es verdad que yo defiendo la teoría de la justicia como superior, y que sobre este supuesto elaboro la teoría psicológica; pero esta superioridad es una cuestión filosófica, y, en mi opinión , no puede establecerse solamente mediante la teoría psicológica del desarrollo".

Salvar la circularidad sólo sería posible si los criterios formalistas de adecuación moral pudieran ser sustantivamente(es decir, reconocidos independientemente de los datos psicológicos) definidos; si no es así, los datos psicológicos no contribuyen al argumento de la adecuación - moral. Por tanto, si la conclusión del argumento("Los estadios superiores son más adecuados moralmente") es correcta, lo es independientemente de - las premisas 1 y 2 , y su corrección depende de la justificación filosófica de los criterios morales a los que Kohlberg apela; o, dicho en otros -- términos, los hechos psicológicos son irrelevantes para el establecimiento de la adecuación moral de los estadios y, de rechazo, de la filosofía moral implícita en ellos.

---

15. Creo(BOLIVAR,1989 a) que **HABERMAS**(1985:138) se equivoca cuando afirma: "En la medida en que el psicólogo convierte una teoría normativa, por -- ejemplo la de Rawls, en una parte esencial de su teoría empírica, lo que - hace, al propio tiempo, es someterla a una comprobación indirecta...Las reservas a causa del carácter circular de esta comprobación no me parecen sólidas", pues la circularidad no es la mejor forma de explicación.