

I. El Profesor

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO

DRA. M.^a TERESA GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a tratar de ofrecer una breve revisión de cuál ha sido el tratamiento conceptual y práctico dado a la figura del profesor en el campo de la innovación curricular.

No pretendemos realizar un análisis general de las distintas perspectivas y estudios que se han llevado a cabo sobre la figura del maestro; pueden verse, al respecto, panorámicas como las ofrecidas en nuestro país por Rodríguez Diéguez (1979 y Gimeno Sacristán, 1982). Aquí nos centraremos, preferentemente, en aquellas concepciones sobre el profesor surgidas en el seno de la literatura específica en torno a la innovación curricular.

El campo de la innovación curricular presenta en nuestros días una gran riqueza de perspectivas y enfoques no sólo a nivel de conceptualizaciones generales del cambio, sino también de su instrumentación y desarrollo. A lo largo de los distintos enfoques sobre innovación, a los que haremos una breve referencia seguidamente, se aprecia un tema de permanente atención: la figura del profesor.

La figura del profesor y sus funciones, así como la incidencia que tiene en los procesos curriculares, constituye un tema de obligado tratamiento en cualquier reflexión teórica sobre el currículum, sobre sus procesos y estrategias encaminadas a su mejora, y, naturalmente, sobre las dinámicas que ocurren en la interacción didáctica. Incluso puede afirmarse que en el contexto de la conceptualización curricular y, de modo particular, en las más recientes orientaciones dentro del campo de la innovación pedagógica, la figura y funciones del profesor constituye una de las temáticas más sobresalientes.

Una teoría curricular, progresivamente más consciente de la naturaleza práctica y contextual del currículum se ha visto obligada a reconocer el papel decisivo del profesor en los procesos reales de enseñanza. En definitiva, una teoría curricular que reconoce la problematicidad de la práctica educativa, su autonomía relativa con respecto a teorías científicas altamente prescriptivas, y

que ha tomado conciencia de la existencia de una epistemología de la acción de enseñar no del todo acorde con la racionalidad científica (Schön, 1983), se ha visto en la necesidad de prestar la atención debida al profesor, como sujeto activo y con capacidad decisional propia para realizar las prácticas curriculares como lo hace.

Los mismos intentos de reconceptualización de la enseñanza como una actividad no logística y técnica, sino más bien artística y personal (Gage, 1977; Eisner, 1979), han supuesto un interés por la figura del profesor en cuanto elemento clave en la configuración de los procesos de enseñanza.

De igual modo, la sucesiva elaboración teórica en el terreno de la innovación educativa, en sus intentos de comprender de modo más adecuado las prácticas y resultados de buen número de procesos de cambio, ha ido erigiendo a la figura del profesor como un tema necesitado de atención y análisis.

En este sentido, a medida que se han querido construir modelos más potentes, dirigidos a la explicación y comprensión no sólo de los cómo de la innovación, sino también, y sobre todo, de sus porqués, la figura del profesor ha ido adquiriendo una importancia mayor en tales modelos. Sin embargo, el reconocimiento explícito, sistemático y elaborado, de la figura del profesor en la construcción y desarrollo de los procesos de cambio es relativamente reciente.

Haciendo un breve recorrido por distintos enfoques sobre innovación curricular, podríamos decir que el denominado enfoque Técnico-Científico de innovación (House, 1979, 1981; Berman, 1981; Olson, 1982a; Escudero, 1984) no tuvo mucha fortuna en llevar a cabo un tratamiento profundo del papel del profesor en los procesos de cambio.

El enfoque a que aludimos se caracteriza por considerar que los procesos de mejora curricular son de carácter técnico y que existen procedimientos lógicos, universales y eficientes para desarrollarlos en la práctica. Es una perspectiva centrada en la innovación en sí, como tecnología y como producto, más que en la innovación como un proceso que funciona en contextos escolares y de aula concretos. Desde esta óptica, pues, el interés prioritario se ha situado en la elaboración de programas con carácter prescriptivo que el maestro, en tanto ejecutor, habría de realizar fielmente en la práctica. Se ha supuesto que una nueva tecnología o programa, una vez adoptado por las escuelas, producirá, lógica y linealmente, el cambio deseado.

La preocupación por la racionalización del diseño y por la pureza metodológica de la evaluación llevó, como contrapartida, a una desconsideración de los contextos socio-políticos del cambio, de los procesos de desarrollo práctico de la innovación y, de manera más específica, del papel del profesor en la trayectoria de la misma.

La figura y papel del profesor tampoco ha recibido un tratamiento preferente en lo que puede denominarse enfoque socio-político del cambio curricular

(Paulston, 1977, 1980; Papagiannis y otros, 1982, Popkwitz, 1981, 1984); pues en este caso, el foco prioritario de interés no son tanto las cuestiones técnicas (cómos) y/o administrativas (quiénes), sino más bien aquellas relativas al para qué y a quién beneficia el cambio, habida cuenta del reconocimiento explícito del carácter político e ideológico de todo proyecto de reforma.

El enfoque sociopolítico constituye uno de los intentos más serios de elaborar un marco conceptual desde el que lograr una comprensión amplia de la serie de dimensiones y factores que intervienen en los procesos de innovación, y una definición más adecuada de los mismos, que la realizada desde el enfoque tecnológico, al caracterizarla por notas de poder, incertidumbre, negociación, apertura (Huberman y Miles, 1984). Sin embargo, el interés preferente por una comprensión global y estructural ha llevado a descuidar la dimensión personal del cambio.

En estos momentos se empieza exigir una perspectiva más ecuménica del cambio educativo, que sea capaz de integrar perspectivas en las que coexistan consideraciones ideológicas y estructurales, con otras institucionales, culturales, personales, biográficas y también técnicas (Smith y otros, 1984).

En todo caso, cualquier modelo de cambio educativo «para ser más que una buena idea —como apunta Comon (1983)— debe ocurrir en la clase... Consecuentemente, ha de incorporar como parte fundamental del mismo alguna concepción del profesor» (p. 204).

Por ello, progresivamente han ido apareciendo estudios en los que se ha prestado la debida atención a la relación entre proyectos innovadores y la figura del profesor. Análisis como los de Sieber (1972), Doyle y Ponder (1977-78), y distintas investigaciones centradas en el estudio de la interacción entre la innovación y su puesta en práctica por los maestros (Brown y McIntyre, 1978, 1982, 1982a); Ben-Peretz y Kremer (1980); Ben-Peretz y Tamir (1981), Boag y Massey (1981); Crocker (1979, 1983, 1984), ponen de manifiesto la importancia creciente del tema.

La preocupación por determinar el papel del profesor en los procesos de cambio aparece estrechamente relacionada con el surgimiento de lo que podríamos denominar enfoque «Cultural» sobre la innovación. Incluimos en esta perspectiva aquellas conceptualizaciones y análisis de los fenómenos de cambio curricular desde las que se reconoce que éstos no son lineales ni se desarrollan racionalmente, sino que, por el contrario, son fenómenos y procesos complejos en los que inciden multitud de factores (Greenwood, Mann y McLaughling, 1975; Fullan y Pofret, 1977; Berman, 1981; Fullan, 1982, 1983).

La perspectiva cultural presta una atención peculiar a la innovación en su contexto de funcionamiento real, considerando que en las dinámicas de cambio curricular inciden dos conjuntos de fenómenos estrechamente relacionados: Por un lado, el contexto escolar, definido por una serie de características que lo

configuran como una «cultura» propia, distinta de la «cultura» de los «innovadores» externos (Goodlad, 1975, 1983; Lortie, 1975; Rudduck, 1976; House, 1979, 1981; Sarason, 1982; Heckman y otros, 1983).

Tal cultura escolar actúa como filtro sobre los proyectos innovadores provenientes desde fuera de la escuela, ejerciendo modificaciones sobre los mismos. Por otra parte, y dentro de ese contexto escolar, el maestro individual, con su propio sistema de ideas y creencias sobre la enseñanza, reinterpreta el plan, toma decisiones sobre el mismo, lo «traduce» y asimila a sus propios sistemas de pensamiento y acción, para llevarlo a la práctica (Olson, 1980, 1982b; Connelly y Elbaz, 1980; Ben-Peretz y Katz, 1982).

Ambas instancias constituyen un sistema «mediador» entre «teoría» y «práctica», entre el programa y su desarrollo en el aula.

En alguna medida, los tres enfoques generales de innovación a que hemos aludido —Técnico-Científico; Socio-Político y Cultural— llevan consigo implícita o explícitamente, una visión del profesor. Si bien, dado que cada enfoque supone una interpretación determinada y parcial de la innovación, no todos ellos han dedicado una atención igualmente destacable a la figura del profesor.

A lo largo del artículo haremos alusión a tres visiones: el profesor como ejecutor, como implementador activo y como agente curricular. Esta triple identificación de roles del profesor en el marco de la innovación está inspirada en un trabajo de Connelly y Elbaz (1980). Aunque no nos atreveríamos a decir que es absolutamente representativa de los diferentes análisis desde los que cabe interpretar el papel del profesor en relación con proyectos innovadores, sí nos parece significativa. Probablemente, esta triple clasificación representa tres grandes momentos evolutivos en la elaboración teórica dentro de este campo y en el orden en que hemos enumerado tales visiones.

Es decir, en una primera etapa, coincidente con una visión de la innovación como un proyecto curricular «a prueba de profesor» *, se atribuía a éste un rol de ejecutor. En una segunda etapa, en la que se toma conciencia de la incidencia del contexto escolar y los profesores sobre cualquier proyecto de innovación, surgió una concepción del maestro como implementador; y en una última etapa, en la que se ha logrado un mayor reconocimiento de la autonomía real del profesor y su papel activo en la realización de innovaciones, aparece una concepción del mismo como agente curricular.

El rol del maestro, su contribución particular a los proyectos de cambio, el reconocimiento más explícito de su influencia sobre el desarrollo de la innovación, ha recibido un tratamiento más intenso y rico desde las distintas pers-

(*) Los currícula denominados "Teacher-Proof" (a prueba de profesor) consistieron en programas muy estructurados, con carácter altamente prescriptivo, y con un tipo de materiales para la enseñanza que reclamaban del profesor una práctica meramente seguidista.

pectivas encuadradas en el enfoque Cultural, precisamente por sus raíces epistemológicas de corte fenomenológico-hermenéutico, y, obviamente por la relevancia que adquieren, desde las mismas, los sujetos concretos, el mundo de sus reacciones, significados, interpretaciones, pensamiento y prácticas concretas.

En este sentido, no nos atreveríamos a establecer una correspondencia puntual entre las tres visiones referidas sobre el rol del profesor y los tres enfoques generales sobre la innovación anteriormente mencionados. Sin embargo, puede decirse que la concepción del profesor como ejecutor cuadra bastante con los presupuestos iniciales y las prácticas de innovación de los años 60, a las que subyacía un enfoque tecnológico del cambio educativo, tal como ya señalamos.

Por su parte la noción del profesor como implementador tendría su correspondencia con algunos desarrollos posteriores del enfoque tecnológico en los que se empezó a tomar conciencia de que la implementación o puesta en práctica, es decir lo que ocurra entre el diseño y difusión-adopción de un proyecto y sus resultados terminales, constituye el aspecto más relevante de cualquier proceso de cambio. En este sentido, el profesor como implementador sería una consecuencia del reconocimiento de que sólo una determinada puesta en práctica del currículum, acorde con el diseño previo establecido, posibilitaría la realidad del cambio.

Finalmente, la idea del profesor como agente curricular aparecería más vinculada al enfoque cultural, si bien con algunos matices relacionados con una determinada lectura sociopolítica de la innovación, concretamente la relativa al análisis del «poder» del profesor frente al poder social, de la Administración, de los expertos, etc.

En las páginas que siguen señalaremos, pues, algunas notas asociadas a cada una de estas tres visiones, deteniéndonos más específicamente en la concepción del profesor como agente curricular.

1. EL PROFESOR COMO EJECUTOR E IMPLEMENTADOR

La atribución al profesor de un mero papel de «ejecutor» surgió en gran medida asociado a un determinado momento del desarrollo del enfoque Científico-Técnico. Desde tal enfoque se mantiene una concepción del maestro bastante periférica y externalista. En el contexto de este enfoque sobre la innovación se dio gran importancia a cuestiones relacionadas con el diseño y adopción de proyectos de cambio, y se descuidaron en gran medida los procesos complejos por los cuales el maestro pone en práctica el plan innovador.

El maestro será considerado como un ejecutor, un profesional técnico cuya misión no es otra que la de llevar a cabo un proyecto —diseñado por expertos— de la manera más fidedigna posible.

La figura del maestro no es precisamente la más relevante en esta concepción tecnológica del cambio. Más bien, las figuras más sobresalientes serían las del diseñador, que elabora el proyecto, y la del evaluador, que determina si se han logrado o no los objetivos. Como señala Elbaz (1983, p. 7): «el modelo especifica que un sujeto (el diseñador), ayudado por un segundo sujeto (el evaluador), escribe objetivos y prepara materiales para una tercera persona (el alumno), que van a ser desarrollados por un cuarto sujeto —el maestro— de forma lineal».

El profesor queda así excluido del proceso de elaboración del currículum, y se convierte en un simple transmisor del mismo a los alumnos. Se trata, pues, de una visión instrumental del maestro, desde la cual se supone y se espera que éste ponga en práctica el currículum sin modificarlo. El maestro, como señala Olson (1977) aparece definido como «un elemento subordinado a un sistema más amplio cuyo principal componente viene representado por un conjunto de materiales curriculares. La *conducta* del maestro era, precisamente, algo que había que gestionar» (p. 61). Justamente, de ahí la importancia de estudiar en qué medida la conducta del maestro en el aula se ajustaba a los planes de los diseñadores.

Supuesta la racionalidad del proceso de cambio, el maestro era considerado como una persona racional que adoptaría y ejecutaría según lo prescrito cualquier innovación que se le ofrezca bien estructurada, que tenga avales de experimentación exitosa previamente y sobre la cual haya sido informado convenientemente.

Asimismo, y desde una concepción de la escuela como organización burocrática, los maestros no serían sino consumidores de productos innovadores, individuos sin poder, pasivos y uniformes. Como señala Common (1983, p. 205): «los reformadores suponían que, dada la naturaleza institucional de la escuela, que es burocrática, tenían una hegemonía completa sobre el currículum... Los maestros eran percibidos como agentes de su política y consumidores de sus productos de reforma... Debido a que muchas innovaciones se acompañan de publicidad, preparación del profesor, evaluación del programa y actividades similares, todas ellas muy visibles, los maestros parecen estar bajo un control considerable y dentro de estructuras definidas. Consecuentemente, aparecen pasivos. Los maestros son parte de una burocracia y se espera que realicen la tarea tal como se ha prescrito».

En este contexto, la imagen del maestro que ofrece el enfoque tecnológico resulta más bien negativa. El profesor es una persona a la que hay que decir qué innovar y cómo hacerlo, y además, en caso de que la innovación fracase, las causas de tal fracaso se atribuirán a la «incapacidad» o a la «resistencia» del mismo. En este sentido, señala Elbaz (1983), se crea una situación paradójica, pues aunque por un lado se ignora el rol activo del maestro en la creación de nuevas situaciones instructivas, se le atribuye, por otro, una buena parte de la responsabilidad del fracaso. La paradoja hace pensar en la existencia de un

punto flaco en la visión de los especialistas curriculares y diseñadores; parece que evitan percibir aquello que no está bajo el poder de control: el trabajo de los maestros (pp. 7-8).

Sin embargo, la concepción del maestro como ejecutor de innovaciones será echada por tierra cuando gran parte de los proyectos de mejora curricular fracasen y empiece a estudiarse lo que ocurre en la puesta en práctica de los planes de innovación. El análisis de la implementación de innovaciones ha ido poniendo de manifiesto, que la innovación no se desarrolla linealmente, sino que es modificada y adaptada a la «cultura» de cada escuela. De esta manera, se hace patente que el uso de los materiales curriculares varía ampliamente de unos maestros a otros y de unas situaciones a otras.

Gran parte de las adaptaciones que sufre cualquier innovación se explicarán en función de las variables contextuales en las que el maestro trabaja: el maestro adapta la innovación a la situación «ecológica» de su clase.

De esta manera, se admitirá que el maestro tiene algún tipo de influencia sobre la implementación de las ideas curriculares, y surge así la concepción del mismo como «implementador». En consecuencia, ya que el maestro es un «implementador» activo y no un mero ejecutor de innovaciones, habría que tener en cuenta su propia realidad contextual, su «cultura» —a veces reacia al cambio— y poner en funcionamiento estrategias de implementación que le ayuden a comprender mejor la innovación y sus características. Es decir, estrategias de implementación centradas en la preparación del maestro para la puesta en práctica de planes educativos.

Así, por ejemplo, Fullan (1972), en una revisión acerca del papel del maestro en los procesos de cambio, señala cómo la mayoría de los problemas con que se encuentra el maestro a la hora de poner en práctica un proyecto innovador provienen de la poca atención prestada al hecho de que el cambio exige aprender nuevos roles, adquirir nuevas destrezas, comprender sus dimensiones y características. En este sentido manifiesta: «La tendencia es ver al maestro como resistente, incapaz o no dispuesto a cambiar, e ignorar la posibilidad de que las insuficiencias del profesor en el conocimiento, comprensión y posesión de destrezas se debe, en gran medida, a que no han tenido oportunidad y apoyo para desarrollar esas competencias en sus situaciones sociales pasadas y presentes» (p. 13). La cuestión, en definitiva, sería la de capacitar al maestro para poner en práctica el proyecto innovador.

Las estrategias de implementación articuladas con la pretensión de capacitar al maestro para el cambio, para la toma de decisión y adaptación de la innovación a su contexto de trabajo particular, tienen como finalidad, en opinión de Connelly y Elbaz (1980), la creación de condiciones para lograr que la innovación se ponga en práctica de un modo eficaz y sin muchas alteraciones. Ambos autores señalan que son estrategias que continúan asumiendo una concepción del cambio y la innovación curricular como proceso de aplicación más o menos lineal de la teoría a la práctica, aunque, en este caso, dando entrada a la in-

fluencia del maestro en el desarrollo real de la innovación. Sin embargo, puntualizan, son estrategias que no reconocen la propia autonomía del maestro, su rol de árbitro o intermediario entre la teoría y la práctica.

Asimismo, Olson (1982b) considera que tanto la visión del maestro como ejecutor, como la de «implementador» sometido a las demandas de su contexto de trabajo, son inadecuadas para ofrecer una auténtica comprensión de cómo funciona el maestro en el marco de la innovación educativa. En este sentido, señala «ambas fracasan porque se mantienen aisladas del significado de los acontecimientos del aula tal como son construidos por los implicados: los maestros... Nos llevan a ignorar los sistemas de pensamiento que utilizan los maestros para enfrentarse a los acontecimientos» (p. 9).

Justamente, desde las críticas efectuadas por Connelly y a las concepciones del maestro como ejecutor y como implementador, y desde los análisis de Olson acerca del funcionamiento del maestro en situaciones de cambio o mejora curricular, tomará cuerpo la noción del maestro como «agente curricular», como un sujeto que filtra y redefine la innovación de acuerdo con su conocimiento práctico, con su «estructura de pensamiento».

2. EL PROFESOR COMO AGENTE CURRICULAR

Una concepción del profesor como mero ejecutor de un currículum que se le propone externamente viene a suponer, a la postre, desconsiderar cualquier contribución personal y propia del mismo a la realización de una innovación.

La concepción del maestro/profesor como implementador supone reconocer y asumir la evidencia de que un diseño curricular, por muy racional y razonable que se presente, puede ser obstruido, ya sea por la resistencia del profesor al cambio, ya por su propio desconocimiento de cómo hacerlo. De ahí el énfasis en estrategias orientadas a capacitar y lograr la aceptación de un plan, salvando, en la medida de lo posible, su integridad original.

Definir al profesor como un agente curricular supone adoptar una posición que supera a las dos anteriores. A nuestro modo de ver, la superación se plantea en dos facetas complementarias: una relativa al establecimiento de un estatus de mayor relieve para el profesor, considerando su participación en la propia elaboración del currículum y, consiguientemente, una relación menos jerárquica entre profesor y diseñadores. Es más, lejos de postularse una relación de dependencia del profesor con respecto a lo decidido y diseñado por el experto, se mantendrá que la propia actividad diseñadora de éste ha de ser consecuente, en una situación de diálogo, con el mundo de la práctica y de las ideas del profesor.

La segunda faceta supone, incluso, un reconocimiento todavía mayor del poder «constructivo» y personal que cada profesor ejerce sobre los proyectos

de cambio. En realidad el maestro, tomando los planes curriculares como puntos de referencia, construye sus propios planes, interpretando, filtrando y ejerciendo funciones arbitrales entre los proyectos oficiales de cambio, las demandas percibidas en su entorno y por sus alumnos, y sus ideas y prácticas educativas.

En relación con estas dos facetas, sin duda complementarias, vamos a destacar la contribución de dos autores por el relieve que, en nuestra opinión, tienen a este respecto.

Connelly (1972) ha desarrollado con detenimiento la concepción del maestro como un agente curricular, a través de la cual reconoce la importancia de la toma de decisión autónoma del maestro en la adaptación, filtraje e, incluso, desarrollo personal del currículum y materiales curriculares adecuados a su propia situación instructiva.

El análisis que efectúa acerca del papel del maestro en los procesos curriculares supone una crítica al modelo tecnológico de innovación curricular. Este autor cuestiona la viabilidad de este modelo basándose, fundamentalmente en los planteamientos de Schwab, según el cual los fenómenos curriculares son eminentemente prácticos, contextuales y valorativos y, en consecuencia, difícilmente abarcables por un modelo de corte tecnológico. Dichos fenómenos habrían de ser comprendidos a través de la óptica y la perspectiva de los sujetos implicados en los mismos.

Desde este punto de partida, Connelly (1972) mantiene que el fracaso de las estrategias de innovación tecnológicas y centralizadas, así como las estrategias más locales que permiten una mayor participación local de carácter formal en los procesos de cambio, son una muestra clara de los problemas que afectan al modelo técnico-científico de cambio curricular.

La estrategia centralista no funciona porque trata a los maestros como meros transmisores de ideas y, por tanto, no posibilita el que los profesores comprendan en profundidad la sustancia y posibles consecuencias de una innovación curricular.

Pero la solución a esta deficiencia, arguye Connelly, no radica en descentralizar el desarrollo curricular para que se convierta en una actividad exclusivamente local, pues el maestro y el sistema escolar local no están preparados para llevar a cabo *todas* las funciones del diseño y desarrollo curricular. Por otra parte, tanto la visión centralista como la localista están gobernadas por una visión de la innovación como «tratamiento» (el currículum como una variable de tratamiento en el aprendizaje escolar) en la que apenas se han dedicado esfuerzos teóricos e investigadores a la conceptualización del rol del profesor en el proceso de elaboración y desarrollo curricular (Connelly y Diennes, 1982, p. 183).

Una reflexión seria y necesaria sobre el papel del profesor en los procesos de innovación exige considerar su relación con la función y la tarea correspondiente a los expertos y diseñadores de currícula.

Si desde el modelo tecnológico de innovación se opera sobre la base de un esquema de diferenciación jerárquica de funciones, en el que al profesor le corresponden funciones de mera ejecución o implementación de lo diseñado por los técnicos, desde el planteamiento de Connelly se aboga por una modalidad de relación colaborativa, construida a partir del reconocimiento de una diferenciación funcional entre diseñador y profesor. En este sentido, se postula un esquema de interrelación, tal y como se sugiere en la cita siguiente:

«Los planes afectivos tienen que estar basados en una noción diferente de la relación del maestro con la investigación y el desarrollo; una relación que reconozca que el trabajo, no sólo del maestro sino también de los investigadores, se justifica por los acontecimientos escolares, y que el maestro, y otros estrechamente relacionados con la enseñanza, en última instancia reinterpretan y adaptan los resultados de la investigación y el desarrollo. En definitiva, una asociación conceptual de maestro, investigadores y planificadores supone una revisión de la relación de años recientes y pone al maestro en la posición primordial» (Connelly y Ben-Peretz, 1980, p. 100).

Se trata, pues, de que cada persona desempeñe la función que le corresponde en la elaboración curricular. Estas funciones son diferentes porque, de entrada, la finalidad, motivación y metodología que planificadores y maestros utilizan son distintas.

La finalidad de la elaboración curricular para los planificadores es construir un nuevo currículum. Para ello, van a partir de una teoría o perspectiva teórica particular que desean trasladar a la práctica. Es decir, su pretensión de elaborar un nuevo currículum suele generarse en torno a una tradición de teoría e investigación particular en una detección diagnóstica de deficiencias escolares, o en ambas al tiempo: En este sentido, el diseñador utiliza su pensamiento y conocimiento teórico.

Sin embargo, si atendemos al maestro, el cuadro resulta bastante diferente. Para él, el punto de orientación a la hora de elaborar un plan es el aula en funcionamiento; él no suele intentar la aplicación primordial de una teoría, sino que su pretensión va dirigida a corregir deficiencias o subsanar necesidades identificadas en su contexto real de instrucción. Su punto de partida es una imagen del aula y de las actividades que en ella se realizan. El maestro, en vez de pensar en términos de teorías abstractas y generales, lo hace en términos de sus alumnos, su conocimiento de las áreas temáticas, su instrucción y sus propias competencias, utilizando para ello la experiencia y el conocimiento de la clase concreta en que trabaja. Dicho en otros términos: «es con el conocimiento personal y práctico con el que el maestro construye su pensamiento curricular y con el cual realiza elecciones y planifica cursos de acción» (Connelly y Diennes, 1982, p. 185).

De este modo, mientras los diseñadores parten de un cuerpo de conocimiento teórico, el maestro parte de un cuerpo de conocimiento práctico. Ambos tipos de conocimiento, señala Connelly, no son intercambiables:

«Los diseñadores externos no pueden planificar adecuadamente para circunstancias particulares, ya que no tienen experiencia de ello. Igualmente, los maestros no pueden planificar adecuadamente materiales generalizables, porque sólo tienen un conocimiento superficial de los contenidos. Ni el conocimiento de los expertos puede suplantar la sabiduría del maestro, ni la sabiduría del maestro puede suplantar al conocimiento de lo que se va a planificar» (Connelly, 1972, p. 168).

Por esta razón, Connelly rechaza no sólo las estrategias de innovación curricular centro-periférica, sino también las localistas. No se trata de destronar un tipo de conocimiento y un grupo de personas mediante un nuevo desplazamiento y reducción geográfica del lugar para la toma de decisión, sino de establecer una modalidad distinta de relación entre los sujetos implicados: la coordinación.

Por otro lado, no sólo la finalidad y punto de partida en el desarrollo curricular es diferente entre planificadores y maestros, sino que también lo son las metodologías de trabajo utilizadas por unos y otros.

Los primeros comienzan con una posición teórica clara que traducirán en intenciones y, posteriormente, elaboran los medios a través de los cuales esas intenciones puedan plasmarse en materiales curriculares. Las deliberaciones que el equipo de diseñadores hace sobre el nuevo currículum a elaborar tienen por función comprobar las posibles consecuencias de adoptar varias estrategias y medios para la materialización de intenciones en un conjunto de materiales curriculares.

Sin embargo, lo que intenta hacer el maestro es determinar qué es mejor para unas circunstancias muy concretas. En la deliberación sobre ello, no sólo entran en juego las perspectivas teóricas —las imágenes particulares del fin próximo— sino también los medios para lograrlo en la clase. Las «perspectivas teóricas» y circunstancias concretas interaccionan con los medios para el logro de imágenes instructivas; en este sentido la deliberación funciona para lograr imágenes operativas más adecuadas «bajo las circunstancias» bien definidas y contextualizadas.

Como consecuencia de esa serie de elementos diferenciadores cabe hablar, según Connelly (1972), de distintas funciones en el desarrollo curricular.

La función de la elaboración y diseño curricular externo a la escuela, consistiría en «elaborar concepciones teóricas de la sociedad, del conocimiento, del maestro y el alumno, y trasladar esas concepciones a materiales curriculares coherentes que sirvan como alternativas a los maestros».

Por su parte, la función de la elaboración curricular que hace el maestro consistiría en «elaborar imágenes desde marcos constructivos particulares, coor-

dinando una variedad de concepciones con las exigencias de esos contextos particulares, trasladando tales imágenes a una utilización determinada del currículum dentro de la clase».

Connelly puntualiza que el planificador, aun siendo un experto en su campo, no está en posición de hacer prescripciones sobre la utilización del currículum en clase, ya que ello depende del conocimiento y experiencia de la situación instructiva concreta. En este caso, la combinación más eficaz sería que el material que se diseñe fuera de la escuela —la innovación— se organice de tal manera que incluya una explicación «sencilla» de las bases teóricas y las condiciones bajo las cuales se han utilizado y experimentado esos materiales. Es decir, los materiales curriculares habrían de ofrecerse como alternativas sobre las cuales los maestros podrían realizar decisiones diversas en orden a su utilización en el aula.

En este sentido, en vez de tratar de convencer teóricamente a los maestros para que utilicen un nuevo currículum, habría que proporcionarles descripciones informativas de cómo se pueden desarrollar y poner en práctica en diversas circunstancias instructivas.

Este planteamiento aparece claramente desarrollado en un trabajo de Ben-Peretz (1975) sobre lo que ella denomina «Potencial curricular». Para esta autora, el potencial de un currículum dado abarca no sólo las interpretaciones de sus diseñadores sino también los posibles usos que diversos analistas y profesores pueden poner de manifiesto:

«Puede considerarse que los materiales curriculares expresan más que las intenciones fijas de sus diseñadores. Una vez que los materiales han dejado las manos de sus generadores, pueden ser interpretados y utilizados de múltiples maneras. El currículum puede ser considerado como algo que abarca un potencial, al margen de las intenciones de sus diseñadores, que puede descubrirse y ponerse de manifiesto a través de un cuidadoso análisis. Desde esta perspectiva, se podría ofrecer a los maestros diferentes interpretaciones del currículum para su implementación... (p. 151).

Se está sugiriendo una concepción del diseño curricular y el plan de innovación como un marco de estrategias orientativas en el que al profesor correspondería la función de «experimentar» en sus contextos de trabajo, en vez de aplicarlo linealmente. La evaluación descriptiva de las modalidades de traducción interpretada de un currículum que hacen los profesores al desarrollar una innovación serviría como un punto de descripciones referidas a las distintas modalidades útiles de implementación. En esta misma línea aportan sugerencias Rudduck (1980), Harris (1983).

De esta manera, el maestro elegirá entre los materiales disponibles, adecuando las concepciones teóricas de los mismos a las necesidades concretas y

particulares de su clase. El maestro funciona, así, como un árbitro entre las demandas de la innovación curricular y la situación instructiva, y es él quien determina cómo pueden adaptarse esos materiales a las características únicas de la situación de su clase.

La innovación, de este modo, no habría de ser considerada como algo estático, sino como un proceso de desarrollo continuo, ya que el curso de las acciones del maestro para ponerla en práctica varían, y difícilmente pueden predecirse o establecerse de antemano.

Esta línea reflexiva sobre el papel del profesor en la traducción de los proyectos de cambio a su realidad de trabajo está siendo francamente interesante. Análisis teóricos sucesivos y prácticas de investigación encaminadas a justificar y explorar los mecanismos deliberativos del profesor, están llevando a desvelar con mayor profundidad los entresijos de la interacción entre planes y profesor. Toda una serie de contribuciones en este sentido está poniendo de manifiesto cómo el profesor lleva a cabo su propia «construcción» personal de las propuestas innovadoras, de modo que el mundo del pensamiento, el lenguaje y las prácticas del profesor habrían de ser consideradas como referentes ineludibles a la hora de diseñar el cambio y de facilitar el desarrollo curricular.

Vale la pena reseñar, a este respecto, algunas de las ideas de uno de los autores, J. Olson, que ha llamado la atención de modo particular sobre esta faceta.

Olson, al igual que los distintos autores que trabajan en esta dirección, realiza una crítica de los modelos lineales y tecnológicos de innovación curricular y, en general, de todo modelo de cambio en el que al profesor se le asigne un papel de «ejecutor» de proyectos desde fuera de la escuela. En su opinión, un modelo de cambio habría de centrarse en el diálogo y la toma de conciencia reflexiva, por parte del profesorado, de los significados prácticos de la innovación.

Olson considera que cuando se analiza el funcionamiento de la innovación en la práctica, el foco básico de atención ha de situarse en la interacción entre maestro y proyecto. Tal interacción es compleja, habida cuenta de que el maestro, lejos de desarrollar linealmente el plan, va a interpretarlo, redefinirlo y «construirlo» en función de sus teorías de acción, de su sistema de pensamiento.

Ya que el maestro no desarrolla linealmente una innovación sino que toma decisiones sobre la misma y la re-interpreta, para comprender el destino de una innovación, dice Olson (1980, 1981, 1982b, 1982c, 1983, 1985), habría que analizar y comprender los sistemas de pensamiento del maestro.

Este autor estima que ha habido conceptualizaciones erróneas de la conducta del maestro en los diversos enfoques sobre innovación educativa, al considerarlo bien como un técnico ejecutor, o bien como un sujeto cuya conducta viene determinada por los condicionamientos propios del contexto escolar en que desempeña su tarea (Olson, 1982b)

En su opinión, habría que ir hacia perspectivas más «humanistas» que den cuenta de la complejidad ética y práctica del trabajo del profesor, y que permitan conocer mejor el significado que los acontecimientos de la clase tienen para el maestro; en definitiva, que permitan comprender los sistemas de pensamiento del profesor, lo que para ellos es significativo y satisfactorio.

Desde esa óptica «humanista», Olson postula que el destino de cualquier innovación depende de cómo los maestros piensen su trabajo. Puesto que el trabajo del maestro se desarrolla en el seno de la institución escolar, este autor propone un modelo de vida institucional en el que destacan tres elementos con los que el maestro se enfrenta cotidianamente. Esos elementos son Tecnología, Sistema Social y Metas (Olson, 1980, 1982b, 1982c). El modelo, extraído de Taylor y Reid, se basa en la idea de que «ya que las escuelas funcionan como una organización simple y su capacidad de funcionamiento depende del mantenimiento de la disonancia y conflicto dentro de límites razonables, un determinante absoluto del currículum es el modo en que se logra una acomodación entre tecnología, o medios para lograr las tareas de la escuela, el sistema social de la escuela y las concepciones teóricas de los propósitos del currículum» (Olson, 1982c, p. 141).

Las demandas conflictivas que surgen de estos tres ámbitos crean «dilemas» al maestro, y tales dilemas, señala Olson, son más patentes cuando se le pide que modifique su manera habitual de trabajar, es decir, cuando se le ofrece un proyecto innovador.

En general, la enseñanza, por su carácter difuso, crea dilemas al profesor ya que éste tiene que hacer elecciones y tomar decisiones con respecto a una parcela de actividad humana en la que no existen reglas fijas ni óptimas de actuación (Olson, 1982c, p. 172). Sobre el particular señala Lampert (1984): «...desde el punto de vista del maestro, intentar resolver muchos problemas pedagógicos lleva a dilemas prácticos. Cuando el maestro considera soluciones alternativas para algún problema particular, no puede esperar llegar a la alternativa 'correcta', en el sentido en que desde una teoría elaborada sobre datos empíricos, fiables y válidos, puede considerarse 'correcta'» (p. 4).

Cuando una innovación entra en la escuela y se da a conocer al maestro, surge una clara situación dilemática.

Por un lado, los proyectos innovadores dan lugar o al menos sugieren una reformulación de los tres ámbitos ya señalados (sistema social, tecnología y metas); por otro, los maestros, para desarrollar su enseñanza, han adoptado una serie de pautas en orden a enfrentarse con las demandas de su trabajo en el aula. Tales pautas de funcionamiento se verán amenazadas por un proyecto innovador que proponga patrones de acción diferentes a los ya existentes. En este sentido, el nuevo currículum crea una conciencia, cada vez mayor, de las consecuencias asociadas a la difusividad de la enseñanza; asimismo planteará dilemas al maestro, y le impelirá a hacer elecciones y a tomar decisiones nuevas acerca de su enseñanza.

La idea básica en este planteamiento de Olson es que la práctica normal del maestro y el mensaje innovador van a interactuar en la mente del maestro, originando, como consecuencia, dilemas. El «dilema», en este sentido, representa el punto de unión entre el pensamiento del maestro y la innovación. Por tanto, señala Olson, si queremos entender qué hace el maestro con la innovación y porqué lo hace, habría que comprender cuáles son los dilemas que experimentan los maestros en su trabajo:

«Sin una comprensión de cómo los maestros 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» (1982c, p. 140).

La comprensión de los dilemas de los maestros aportaría las bases para reconstruir y comprender las teorías prácticas que subyacen a las decisiones que toman.

Esta perspectiva conceptual plantea también ciertas exigencias a nuestras peticiones de investigar sobre la problemática de la innovación.

Al respecto, Olson sugiere que para captar la realidad del cambio en la práctica es necesario comprender cómo funciona ésta, pero no desde fuera, como meros observadores sino desde dentro, penetrando el *pensamiento del maestro*, conociendo cómo interpreta y construye el maestro su enseñanza, cuáles son sus teorías prácticas y qué propósitos persigue con sus acciones.

En este sentido, podemos entender las razones de una crítica de la investigación centrada exclusivamente en las conductas externas del maestro, y aboga por una investigación fenomenológica que permita acceder a los significados que los maestros conceden a la innovación, a los propósitos e intenciones que guían su conducta:

«La comprensión de lo que otra persona está haciendo no puede obtenerse por el mero examen de su conducta; tenemos que apreciar lo que la persona hace en términos de lo que está intentando hacer... El significado de lo que hacen las personas está en los propósitos que sirven a esas acciones. Por tanto, esas acciones no son objeto de atención en sí misma, sino indicadores, conocidos no en sí mismos, sino subsidiariamente en relación con los propósitos a que sirven» (Olson, 1984, pp. 38-9).

Olson, por tanto está reconociendo explícitamente que el maestro en la innovación no es un simple ejecutor técnico, tal como se postula desde un modelo de racionalidad técnica, ni una persona únicamente influida por las características propias del contexto en que trabaja. Por el contrario, el maes-

tro es un «constructor» de la innovación a la que interpreta y da significado en función de sus estructuras de pensamiento. Se hace, pues, necesario el análisis de ese sistema de pensamiento para comprender por qué los maestros hacen con la innovación lo que hacen.

La utilidad de este tipo de análisis, que comentaremos con mayor detenimiento más adelante, es fundamental para una concepción «cultural» del cambio, en la que, como ya señalamos, se plantea como uno de los principales problemas de la innovación el de la comunicación entre dos culturas: la de los innovadores externos y la de los maestros.

Desde la perspectiva de Olson, sólo cuando se conoce y comprende la realidad del maestro y su mundo fenomenológico puede producirse esa comunicación entre «externos» e «internos»:

«Para los que desean guiar a los maestros, esta comprensión es imprescindible, ya que la persona que desea comunicar ideas a los maestros tiene que lograr una comprensión de la red de creencias que tienen los profesores y de lo que significan los términos particulares dentro de esas redes» (Olson, 1982a, p. 20).

En definitiva, el que un proyecto innovador influya en la práctica está determinado por la posibilidad de que entre innovadores y maestros pueda desarrollarse una auténtica comunicación en base al conocimiento y toma de conciencia de la realidad práctica del maestro.

El problema de la comunicación entre «teóricos» y «prácticos» constituye, en opinión de Olson, un aspecto de fundamental importancia en la innovación curricular. Los innovadores intentan comunicar a los maestros ideas nuevas, pero con frecuencia fracasan. El fracaso viene originado por el hecho de que los innovadores externos no tienen una comprensión de lo que los maestros están intentado hacer y de sus estructuras de pensamiento. En consecuencia, se produce un punto de ruptura: lo que unos quieren decir, los otros no lo comprenden (Olson, 1983, p. 17).

La raíz de esta problemática se sitúa en la existencia de dos «culturas» dentro de un mismo proceso: por un lado está la innovación y sus promotores, quienes la conceptualizan y entienden de una determinada manera; por otro está el profesor con su propia realidad instructiva, con sus esquemas cognitivos, actitudinales y práxicos. Cada uno conceptualiza e interpreta la innovación de acuerdo con su propio sistema de significados y, por tanto, la comunicación se hace dificultosa. De este modo, no puede suponerse que si un proyecto es enviado a las escuelas sea entendido y conceptualizado por los maestros del mismo modo en que lo han hecho sus diseñadores: «el suponer que una innovación es transparentemente clara a todos es no apreciar el fondo cultural de significados y el alcance de las diferencias entre las dos culturas a las que los innovadores y los maestros suelen pertenecer» (Olson, 1980, p. 4).

Para que la interacción entre innovadores externos y maestros pueda llevarse a cabo sería necesario prestar atención a cómo los maestros «construyen» su trabajo y al tipo de lenguaje que utilizan para hablar del mismo. Es decir, sería necesario conocer las teorías prácticas del maestro.

La finalidad es, pues, encontrar un lenguaje común para hablar y reflexionar sobre los problemas que puede presentar la innovación. Un primer paso hacia dicho lenguaje y métodos de comunicación sería analizar las perspectivas de los maestros acerca de los dilemas con que se enfrentan cuando realizan su trabajo. El modo en que los maestros hablan de esos dilemas y la manera en que los resuelven proporcionaría bastantes indicios a aquellos que intentan implicar a los maestros en la renovación curricular.

En este sentido, podríamos decir que la conceptualización del maestro como un agente curricular activo que adapta, redefine y desarrolla la innovación de acuerdo con sus propios esquemas de pensamiento y acción lleva, a su vez, a una crítica de los modelos de cambio más tecnológicos y a plantear la necesidad de promover el cambio desde un conocimiento profundo del mundo fenomenológico del maestro. El cambio, desde esta perspectiva, como ya señalamos, exige un proceso de diálogo y diagnosis a través del cual los significados de la práctica real se someten a revaloración crítica. De este modo, el cambio ocurriría cuando los maestros reflexionan sobre sus propósitos y sus habilidades —su conocimiento práctico— para obrar de acuerdo a esos propósitos y alterarlos (Olson, 1984, p. 36).

En síntesis, podríamos decir que el tratamiento de la figura del maestro a lo largo de los distintos enfoques sobre la innovación es muy diferente: desde una concepción del maestro como ejecutor, cuya tarea se reduce a seguir paso a paso las instrucciones de un nuevo plan curricular, que ya le viene dado y en el que no ha de intervenir para desarrollarlo con fidelidad, hasta una concepción del maestro como elemento central de todo proceso de cambio, como un agente curricular que actúa de intermediario entre alumnos, conocimiento teórico y el mundo al que se refiere ese conocimiento.

Mientras desde una concepción del maestro como ejecutor se intenta minimizar la influencia del maestro, y mientras desde la concepción del maestro como «implementador» se pretende «ganarse y preparar» al maestro para que adapte e implemente el plan dentro de límites razonables, desde la concepción del profesor como agente curricular se intenta potenciar la influencia del maestro sobre el currículum, y activarla desde un marco de reflexión y deliberación sobre el proyecto y sus posibilidades.

A efectos de investigación y evaluación de innovaciones, desde la perspectiva que define al profesor como agente curricular se exige ir más allá de la mera comprobación de resultados terminales o del simple análisis de la implementación como «proceso de fidelidad» (Fullan y Pomfret, 1977): la exploración de cómo el profesor «construye», piensa, una innovación representa un área

obligada de análisis en la medida que en ella reside, muy presumiblemente, algunas de las razones de por qué las innovaciones se desarrollan como lo hacen.

Esta revisión de la concepción del papel del profesor según diversos enfoques sobre el cambio educativo puede servir para pensar sobre los modelos implícitos de innovación en nuestro país y sobre las funciones, también implícitas, asignadas a los profesores en los mismos.

Probablemente resultaría muy difícil incluir lo que está ocurriendo en nuestra realidad en alguna de las concepciones referidas en este artículo.

Los proyectos de cambio en nuestro país difícilmente podrían considerarse como «tecnologías» o productos bien fundamentados teóricamente y suficientemente avalados en procesos de experimentación. Resulta muy difícil averiguar, si nos situamos en la posición de los profesores, qué es lo que hay que hacer.

Aunque, ciertamente, el proceso de cambio presenta características propias de un enfoque tecnológico: una diseminación «oficial» de nuevos programas en términos de «dar a conocer» reducida, generalmente a la publicación del programa en el B.O.E. y a su implantación por decreto precipitada. Se atiende poco o nada a si el programa llega o no y cómo lo hace, a las escuelas, a si ha sido comprendido, analizado, discutido. Es común, en el estilo español de innovación, una desconsideración total hacia el proceso de puesta en práctica de un programa, a lo que esté ocurriendo en los contextos escolares con el mismo. Si ocurre alguna práctica de evaluación, suele ser centralizada, a nivel macro, externa y poco útil para la toma de decisiones y mejora de los programas.

En este contexto, ciertamente, el profesor no parece ser considerado como ejecutor, en el sentido más puro del término. Se le ofrece poco que ejecutar, no existe un material prescriptivo que haya de seguir paso a paso, sino más bien un programa escueto (piénsese en los Programas Renovados de E.G.B.) o unas líneas-guía (programa de Integración, Reforma de las Enseñanzas Medias) que ha de desarrollar en el aula por «mandato» oficial. Así pues, desde luego, el modelo español de cambio, para bien o para mal, no se corresponde con los modelos científico-técnicos de innovación.

Tampoco podría decirse que la concepción del profesor implícita en nuestro modelo de cambio sea la de un «implementador». El interés por asegurarse de que los profesores comprendan los programas, dispongan de los conocimientos y destrezas para llevarlo a cabo, se comprometan con la puesta en práctica del mismo, es, más bien, escaso cuando no inexistente.

Finalmente, una concepción del profesor como agente curricular tampoco está presente en nuestro contexto educativo. La participación en la elaboración de curricula por parte del profesorado es escasa; no existen marcos de deliberación conjunta entre los distintos implicados en la renovación. La elaboración de proyectos de cambio y reforma suele realizarse al margen del mundo de la práctica, en ausencia de un conocimiento serio de lo que pasa en las escuelas,

de los dilemas con los que se enfrenta el profesor en su enseñanza. Por otra parte, no se potencian ámbitos de diálogo, de reflexión, de análisis de los significados e implicaciones de nuevos proyectos educativos. En realidad, lo que sea un nuevo programa en la práctica, los problemas con que se enfrentan los profesores, sus modos de interpretar y dar significado a los cambios, son parcellas olvidadas en nuestra realidad educativa. O, en el mejor de los casos, y según modas recientes no muy bien digeridas, una reificación ingenua de la autonomía sagrada de los profesores, está llevando a que muchas experiencias innovadoras interesantes lo sean sólo como ideas, no como prácticas reales y efectivas.

Dra. M.^a TERESA GONZÁLEZ
Departamento de Didáctica
Universidad de Murcia

BIBLIOGRAFIA

- BERMAN, P. (1981): "Educational Change: An Implementation Paradigm". En: R. Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving Schools. Using what we know*. Sage Publications, Beverly Hill, London, pp. 453-286.
- BEN-PERETZ, M. (1975): "The Concept of Curriculum Potential". *Curriculum Theory Network*. V. 5 (2), pp. 151-159.
- BEN-PERETZ, M., KATZ, S. y SILBERSTEIN, M. (1982): "Curriculum Interpretation Program". *Interchange*. Vol. 13 (4), pp. 47-55.
- BEN-PERETZ, M. y TAMIR, P. (1984): "What Teachers Want to Know About Curriculum Material". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 13 (1), pp. 45-50.
- BOAG, N. y MASSEY, D. (1981): "Teachers Perspectives on Program Change". *Theory and Research in Social Education*, vol. 9 (3), pp. 37-59.
- BROWN, S. y MCINTYRE, D. (1978): Factors influencing Teachers responses to curricular Innovations. *British Educational Research Journal*. V. 4 (1): pp. 19-23.
- (1982): "Influences upon Teacher Attitudes to Different Types of Innovation: A Study of Scottihs Integrated Science". *Curriculum Inquiry*. V. 12 (1), pp. 35-51.
- "Cost and Rewards of Innovations Taking of the Teachers' viewpoint". En J. K. Olson (Ed.): *Innovation in the Science Curriculum*. Crom Helm, London, pp. 107-139.
- COMMON, D. L. (1983a): "Power: The Missing Concept in the Dominant Model of School Change". *Theory in to Practice*, vol. 22 (3), pp. 203-209.
- CONNELLY, M. F. (1972): "The Functions of Curriculum Development". *Interchange*, vol. 3 (2-3), pp. 161-177.
- CONNELLY, M. y BEN-PERETZ, M. (1980) "Teacher's Role in the Using and Doing of Research and Curriculum Development". *Journal of Curriculum studies*, vol. 12 (2), pp. 95-107.
- CONNELLY, F. M. y BEN-PERETZ, M. (1982): "Teachers, Research, and Curriculum Development". En K. A. Leithwood (Ed.): *Studies in Curriculum Decision Making*, OISE Press, Ontario, pp. 199-210.
- CONNELLY, M. y DIENNES, B. (1982): "The Teacher's Role in Curriculum Planning: A Case Study". En K. A. Leithwood (Ed.): *Studies in Curriculum Decision-Making*, OISE Press, Ontario, pp. 183-198.
- CONNELLY, M. y ELBAZ, F. (1980): Conceptual bases for Curriculum Thought: A teacher's Perspective". En A. W. Foshay (Ed.): *Considered Action for Curriculum improvement* ASCD, Alexandria.
- CROCKER, R. K. (1979): *From Curriculumult to Classroom: An Interview Study of Teacher Perceptions on Curriculum Change*. Brisbane: Queensland Department of Education.

- (1983): "The Functional Paradigm of Teachers". *Canadian Journal of Education*. Vol. 8 (4), pp. 350-361.
- (1984): "Determinants of Implementation of an Elementary Science Program". *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 21 (2), pp. 211-220.
- DOYLE, W. y PONDER, A. (1977-8): The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making. *Interechange*. Vol. 8 (3), pp. 1-12.
- EISNER, E. W. (1979): *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. McMillan Publishing Co., New York.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm, London.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1984 a): *Orientaciones Actuales en el Currículum*. Murcia (no publicado).
- FULLAN, M. (1972): "Overview of the Innovative Process and the User". *Interchange*. Vol. 3 (2-3), pp. 1-45.
- (1982): *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press Toronto. OISE Press.
- (1983): "Evaluating Program Implementation. What can be learned from Follow Through". *Curriculum Inquiry*. Vol. 13 (2), pp. 215-227.
- FULLAN, M. y POMFRET, A. (1977): "Research on Curriculum and Instruction Implementation". *Review of Educational Research*. Vol. 47 (2), pp. 335-397.
- GAGE (1977): *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Teachers College, Columbia University. New York.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado". Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica General y Especial. La Manga, Murcia.
- GOODLAD, J. I. (1975): *The Dynamics of Educational Change: Towards Responsive Schools* McGraw Hill. New York.
- (1983): "The School as Workplace". En G. A. Griffin (Ed.): *Staff Development*. NSSE Chicago, pp. 36-61.
- GREENWOOD, P., MANN, D. y MC LAUGHLIN, M. (1975): *Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. III: The Process of Change*. Rand Corporation. Santa Mónica.
- HARRIS, I. B. (1983): "Forms of Discourse and their possibilities for Guiding Practice: Towards an Effective Rhetoric". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 15 (1); pp. 27-42.
- HECKMAN, P. E., OAKES, J., SIROTIK, K. A. (1983): "Expandig the Concepts of School Renewal and Change". *Educational Leadership*. Abril, pp. 26-32.
- HOUSE, E. R. (1979): "Technology versus Craft: A ten Year Perspective in Innovation". Eu. Taylor (Ed.): *New Directions in Curriculum Studies*. Flamer Press, Sussex.
- (1981): "There Perspectives on Innovation". Eu. LEHMING, R. y KANE, M. (Ed.): *Improving Schools*. Sage Publications. Beverly Hills. London, pp. 17-41.
- HURBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1984): "Rethinking the Quest for Scholl Improvement. Some Findings from the DESSI Study". *Teachers college Record*. Vol. 86 (1), pp. 34-54.
- LORTIE, D. C. (1985): *School Teacher*. University of Chicago Press. Chicago.
- OLSON, J. K. (1977): "Teacher Education and Curriculum Change: Reexamining the Relationship". *Curriculum Inquiry*. Vol. 7 (1), pp. 61-65.
- (1980): "Teacher Constructs and Curriculum Change". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 12 (1), pp. 1-11.
- OLSON, John (1981): "Teacher Influence in the Classroom: A Context for Understanding Curriculum Translation". *Instructional Science*. Vol. 10, pp. 259-275.
- (1982 a): "Three Approaches to Curriculum Change: Balancing the Accomts". *The Journal of Curriculum Theorizing*. Vol. 4 (2), pp. 90-96.
- (1982 b): "Classroom Knowledge and Curriculum Change: An Introduction". En Olson, J. K. (Ed.): *Innovation in the Science Curriculum*. Croom-Helm, London, pp. 3-32.
- (1983 c): "Dilemmas of Inquiry Teaching: How Teachers Cope". En J. Olson (Ed.): *Innovation in the Science Curriculum*. London, Croom Helm, pp. 140-178.
- (1982 d): "Constructivism and Education: A Productive Alliance". *Interchange*. Vol. 13 (14), pp. 70-75.
- (1983): "Guide Writing as Advice Giving: Learning the Cassroom Language". *J. Curriculum Studies*. Vol. 15 (1), pp. 17-25.
- (1984): "What Makes teachers Tick? Considering the Routines of Teaching". en R. Halkes y J. K. Olson (Eds.): *Teacher Thinking: A new Perspective on persisting problems in education*. Swets & Zeitlinger. Lisse.

- PAPAGIANNIS, G. J. y otros (1982): "Toward a Political Economy of Educational Innovation" *Review of Educational Research*. Vol. 52 (2), pp. 245-290.
- PAULSTON, R. G. (1977): "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". *Comparative Education Review*. Vol. 21 (213), pp. 370-395.
- (1980): Evaluation and Explication of Educational Reform. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 6 (3), pp. 301-327.
- POPKEWITZ, T. S. (1981): "The Social Contexts of Scholling, Change, and Educational Research". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 13 (3), pp. 189-206.
- (1984): *Paradigm and Ideology in Educational Research*. The Falmer Press. London.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1979): *Estudios sobre el maestro*. Naw Llibres. Valencia.
- RUDDUCK, J. (1976): 'Dissemination as Acculturation Research'. *SSRC Newsletter*, 32, Octubre, pp. 7-10.
- (1977): "Dissemination as the Encounter of Cultures". *Research Intelligence*. Vol. 3 (1), pp. 3-5.
- SARASON, S. B. (1982): *The Culture of the School and the Problem of Change*. Allyn and Bacon. Boston.
- SCHON, D. (1983): *The Effective Practitioner: How Professionals think in Action*. Temple Smith, London.
- SIEBER, S. D. (1972): "Images of the Practitioner and Strategies of Educational Change", *Sociology of Education*. Vol. 45, n. 4, pp. 362-385.
- SMITH, L. M. y otros (1984): "Reconstruing Educational Innovation". *Teachers College Record*. Vol. 86 (1), pp. 20-33.