

E S T U D I O S

TRES PERSPECTIVAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: TECNOLÓGICA, POLÍTICA Y CULTURAL

ERNEST R. HOUSE (*)

NATURALEZA DE LAS PERSPECTIVAS

El principal objetivo de este trabajo es «explicar» el estado de los procesos de utilización de nuestros conocimientos en relación con la mejora de la «práctica educativa». Este análisis se fundamenta en una concepción del «estado de nuestros conocimientos» distinta de la usual. No concebimos los procesos de utilización de nuestros conocimientos como un conjunto de hechos, hallazgos o generalizaciones, sino como una serie de perspectivas diferentes que proyectan hechos, valores y presupuestos en una compleja pantalla a través de la cual se ve la utilización de dichos conocimientos.

La elección de una pantalla da lugar a que la vista se concentre sobre determinadas características de los hechos relativos a la utilización de nuestros conocimientos, a la defensa de unas políticas y no de otras, y a la realización de determinados tipos de estudios de investigación y de evaluación. A través de una pantalla se ven determinados hechos, pero en distintas pantallas se pueden ver escenas diferentes. Teóricamente, el número de perspectivas posibles es ilimitado, pero hay tres perspectivas —la tecnológica, la política y la cultural— que parecen dar cuenta de la inmensa mayoría de estudios llevados a cabo.

Cabe expresarlo de otro modo. Consideremos el gran número de estudios realizados sobre los procesos de utilización de los conocimientos. Se trata de experiencias que han de asimilarse y entenderse. El modo habitual de proceder consiste en ordenar dichos estudios, clasificarlos, hacer generalizaciones y, por último, determinar su significado. Se trata de un método taxonómico y generalizador, sin duda juicioso. Es lo que hace la mayoría de las revisiones de los trabajos de investigación.

Otro procedimiento consiste en postular ciertos principios, supuestos o axiomas que «darían razón de» los estudios. En otras palabras ¿qué axiomas defiendi-

(*) Universidad de Colorado en Boulder.

dos por los investigadores justifican los estudios que han llevado a cabo? Con fines explicativos, lo deseable es llegar al menor número posible de axiomas. En este caso, tres perspectivas básicas (o combinaciones de las mismas) parecen dar cuenta del mayor número de estudios.

Este enfoque es similar al de Allison (1971), que describió tres «modelos» conceptuales mediante los cuales los analistas profesionales, así como los legos en la materia, meditan las decisiones en materia de política exterior y militar. Los tres modelos de Allison corresponden al del «actor racional», el «proceso organizativo» y la «política gubernamental». Un hecho como la crisis cubana de los misiles podría entenderse en función de cada uno de estos tres modelos, y la interpretación variaría en consecuencia.

En efecto, puede considerarse que las decisiones tomadas durante la crisis cubana de los misiles respondían a una elección racional, al uso de procedimientos operativos estandarizados y rutinarios de orden burocrático, o a la correlación de fuerzas políticas en el seno del gobierno. Cada uno de estos modelos de toma de decisiones explica aspectos concretos que no aclaran los demás modelos. En términos generales, según Allison, éstos son modelos de que disponen los analistas para interpretar todos los asuntos exteriores. La elección de uno u otro configura en gran medida la interpretación correspondiente.

Schon (1979) sostiene que los problemas sociales se definen mediante metáforas «profundas» subyacentes que explican porqué algunos aspectos de una situación se consideran importantes y otros no. Estas metáforas modelan lo que se piensa en cada caso acerca de la situación problema. Nosotros «denominamos» y «encuadramos» aspectos del problema por referencia a la imagen tácita. Hacemos un retrato selectivo de determinados elementos de una situación.

Así, por ejemplo, hay dos modos completamente diferentes de ver los suburbios. Para unos, el suburbio es una zona insalubre que se «ha arruinado». Imágenes de enfermedades informan esta visión; se emplean conceptos como «salud» «decadencia» y «renovación». Para otros, el suburbio es una comunidad natural que presta importantes servicios a sus residentes; se utilizan conceptos como «hogar», «redes familiares» y «dislocación».

El investigador ve el suburbio como una zona deprimida o como una comunidad natural. Al ver A como B, la evaluación de B se traspone a A. Al seleccionar ciertos elementos y organizarlos coherentemente, estos puntos de vista explican lo que está mal en una situación social y sugiere transformaciones. La imagen subyacente se revela a menudo en el lenguaje empleado.

Cada una de las tres perspectivas de la innovación que hemos expuesto posee una imagen subyacente diferente, en la que se inspira para interpretar los hechos del proceso de innovación. En la perspectiva tecnológica subyace la imagen de producción. Se emplean conceptos tales como entrada-salida, diagramas de flujo y especificación de tareas. La innovación se concibe como un proceso relativamente mecánico. Las relaciones sociales se basan en la necesidad tecnológica; se insiste en lo económico, y se concede el valor primordial a la eficiencia.

En la perspectiva política subyace la imagen de negociación. Se emplean conceptos como poder, autoridad e intereses competitivos. Se piensa que las relaciones sociales son voluntarias y se basan en acuerdos contractuales, así como que los intereses individuales y grupales entran a menudo en litigio. Se concede gran importancia a una distribución de recursos justa y aceptable. Se pone el acento en lo político, y se atribuye un valor fundamental a la legitimidad del sistema de autoridad.

En la perspectiva cultural subyace la imagen de comunidad. Las personas están unidas por significados compartidos, que se apoyan en valores comunes. Las relaciones sociales son tradicionales. Dentro de una cultura dada, se atribuye importancia a la conformidad a los valores de la misma. En las relaciones entre distintas culturas, la tolerancia recíproca de los valores respectivos es decisiva si se desea conservar la integridad cultural. Desde una perspectiva multicultural, es fundamental la autonomía de las distintas culturas. Aunque las relaciones intraculturales puedan ser obligatorias, las relaciones interculturales son relativistas.

Estas perspectivas funcionan como marcos interpretativos para comprender el proceso de innovación. Al estructurar de este modo los fenómenos sociales, sirven como detector de lo que es importante y como guía para la acción. No obstante, no todos los que operan en un mismo marco de referencia han de estar necesariamente de acuerdo entre ellas. Es posible que dos personas convengan en analizar el proceso de innovación en términos de intereses de grupos en competencia, pero una de ellas quizá se alinee con los intereses representados por la Administración Federal y la otra con los intereses defendidos por la Administración local. Concuerdan en los conceptos fundamentales y en las cuestiones que se han de tratar, pero toman posturas diferentes respecto a éstas. Ambos adoptan, sin embargo, la perspectiva política.

Estos marcos de referencia definen la gama de argumentos posibles a favor de cualquier línea de actuación. En el campo de la investigación, fijan los límites de lo que se entiende por indagación útil. Así, por ejemplo, en caso de adoptarse la perspectiva política, los argumentos a favor y en contra de una política o línea de actuación se enunciarán, como es natural, en términos de intereses individuales o de grupo. La indagación se encaminará a identificar qué intereses están en litigio y cómo serán satisfechos. El debate se llevará a cabo dentro de este marco conceptual. Aunque podrán tomarse posturas significativamente distintas acerca de las cuestiones pendientes, sólo habrá un número limitado de valores acerca de los cuales quepa adoptar una posición, y sólo algunos ciertos argumentos tendrán peso dentro del marco interpretativo.

Estas perspectivas o marcos de referencias pueden considerarse como paradigmas «morales» o «de acción». «Incorporan» una evaluación al reducir el número de posiciones defendibles. Hasta cierto punto, distribuyen el peso de los argumentos de determinadas maneras (Bernstein, 1978). De hecho, resulta muy difícil anular la evaluación intrínseca del marco conceptual. Podrán invalidarse, por ejemplo, argumentos políticos acerca de intereses competitivos por medio de otros argumentos (consideraciones morales, pongamos por caso), pero estos últimos habrán de hacer frente aún al sesgo que impone al marco de referencia en que se desarrollan.

Estas perspectivas de acción resultan de la aceptación de unos determinados límites normativos acerca de lo que es racional y aceptable. Limitan el lenguaje y los conceptos utilizados en las discusiones y, en consecuencia, introducen un cierto sesgo valorativo. Definen los límites de la propia elección racional. Es a través de ellas como se justifican y legitiman las elecciones. En este sentido, todos estamos dominados por las perspectivas o marcos de referencia que adoptamos. Por ende, éstos actúan implícitamente.

Estos «paradigmas» no son los mismos que describe Kuhn en las ciencias físicas. Kuhn (1970) considera las ciencias como un conjunto de creencias, valores y técnicas compartido dentro de un campo de investigación. En algún momento, el paradigma dominante es puesto en entredicho por una serie de hechos anómalos que no puede explicar. Aparece así un nuevo paradigma capaz de explicar estos nuevos hechos. El mundo físico permanece, no obstante, constante.

Por el contrario, las perspectivas de acción «describen» u operan en un mundo social y político cambiante. El paso de una perspectiva tecnológica de la innovación a una perspectiva política o cultural responde en parte al cambio de las realidades sociales y políticas, y no simplemente al hallazgo de nuevos datos de investigación. Las perspectivas política y cultural son hoy más viables por la pérdida de fe en la tecnología y por falta de consenso social acerca de las metas que se han de alcanzar. Las perspectivas se basan más en el acuerdo profesional acerca de qué es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de qué es verdad. El acuerdo profesional se apoya, a su vez, en gran medida en las percepciones comunes del medio social y político global, y en particular en la actuación de la administración pública.

En este sentido, 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. Como tal, es más permeable y está más abierta al cambio. Los paradigmas científicos son definidos exactamente por acuerdo de la comunidad científica, mientras que una comunidad profesional puede tener simultáneamente varias perspectivas. Es posible incluso que una misma persona considere la innovación desde una perspectiva, y después desde otra con una finalidad distinta. En definitiva, la noción de perspectiva expresa el estado actual de los procesos de utilización de los conocimientos de forma más adecuada que el concepto más estricto de paradigma científico; y probablemente represente mejor la naturaleza de nuestros conocimientos en las ciencias sociales en general.

LAS PERSPECTIVAS CONCRETAS

En la década de 1970, los estudios sobre la innovación han estado dominados por tres perspectivas fundamentales. Estas perspectivas constituyen el contexto conceptual en el que investigadores, tecnócratas y funcionarios comprendían el proceso de innovación, y proporcionaban el marco de referencia subyacente para la formulación de políticas. Nos referimos a las perspectivas tecnológica, política y cultural. (Para una revisión más completa de la investigación, véase House, 1979).

Las innovaciones actuales en la educación se remontan al menos al lanzamiento del sputnik y a los ataques de los críticos universitarios contra la escuela, especialmente contra las reformas progresivas y los currículos de ajuste a la vida. La reforma de los currículos en nombre de la ciencia y de la defensa nacional, fue iniciada por organismos federales, como la *National Science Foundation*, y por instituciones privadas, como la *Ford Foundation*.

En un principio, estos esfuerzos innovadores partieron de profesionales y especialistas. Especialistas universitarios de matemáticas y ciencias materiales, y con el tiempo de humanidades y ciencias sociales, elaboraron nuevos materiales curriculares que reflejan mejor la estructura de las disciplinas. Así, las nuevas matemáticas incluían la teoría de conjuntos y postulaban un método de enseñanza «inductivo», con arreglo a los procesos de pensamiento científico. Organizaciones profesionales como la *Comission on College English* intentaron introducir nuevas asignaturas —semántica, lingüística y la nueva crítica literaria— en los currículos de inglés de las *high schools* [Institutos de bachillerato].

Estas reformas fueron encabezadas por especialistas universitarios que adquirieron autoridad en sus disciplinas y crearon nuevos materiales de formación de un modo intuitivo, gracias a su familiaridad con el objeto de estudio. Los materiales se difundieron a través de publicaciones y de seminarios para profesores. El modelo era el de enseñanza universitaria. Lo único que se pedía a los profesores era que recibieran información actualizada sobre contenidos y métodos. Había un consenso bastante generalizado acerca de la finalidad de las escuelas y la autoridad de los especialistas.

A mediados de los años sesenta, esta concepción del currículo y de la innovación, basada en la autoridad propia del especialista, dió paso a una concepción más tecnológica. El enfoque anterior había procedido intuitivamente, fundándose en el conocimiento implícito. La perspectiva tecnológica sustituyó la base implícita de la innovación por un enfoque sistematizado y racionalizado. Se concibió el proceso de innovación como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica.

Para esta racionalización se contaba con modelos importantes. La industria y la agricultura vivían momentos de gran prosperidad. La tecnología espacial ocupaba la primera plana de los periódicos. Parecía que la tecnología estaba relacionada con el progreso; éste se alcanzaba introduciendo nuevas técnicas en un campo, y era posible sistematizar, organizar y multiplicar el mismo proceso de modernización.

Mientras que la innovación académica había hecho uso del conocimiento implícito, la innovación tecnológica se sirvió del conocimiento explícito.

Tanto la enseñanza como el proceso de innovación se concebían como tecnologías. La enseñanza podía mejorarse merced a la introducción de nuevas técnicas. No se ponía tanto el acento en el perfeccionamiento del profesorado como en el hallazgo de métodos específicos de formación y de materiales que pusieran a los alumnos en mejores condiciones para aprender. Las mejoras se producían más en los métodos y materiales que en el profesor. Una vez más, las técnicas explícitas y multiplicables reemplazaban al conocimiento implícito del profesor.

El mismo proceso de innovación se entendía como tecnología. La innovación se concebía como investigación, desarrollo, difusión y adopción de un paradigma: el modelo «RDD» (*Research, Development, Diffusion, Investigación, Desarrollo, Difusión, IDD*). Mediante la investigación se obtenían nuevos conocimientos, que se hacían utilizables en el curso del desarrollo, se propagaban a los profesores durante la difusión y, por último, eran puestos en práctica por éstos en la fase de adopción. Sobre la base de este modelo se crearon más de veinte laboratorios federales de investigación y desarrollo educativo. Estos organismos se convirtieron en la espina dorsal de los intentos de innovación. Algunos laboratorios y centros desarrollaron modelos propios para la conversión del conocimiento en técnicas utilizables. Una formulación pionera de esta concepción fue la de Clark y Guba (1965).

Los laboratorios y centros tuvieron dificultades desde el mismo instante de su constitución. Crearon muchos materiales, pero una parte importante de ellos no era de gran calidad. Incluso los mejores, rara vez daban los espectaculares resultados de aprendizaje esperados. Y lo que es peor, los profesores se mostraban a menudo reacios a usarlos. Mientras que el paradigma IDD suponía la existencia de un consumidor pasivo al final de la cadena, deseoso de disponer de un nuevo producto, los profesores no parecían con frecuencia dispuestos o capaces de hacer tal cosa. Estaban forzados por todo un conjunto de factores conceptuales que impedían la adopción cabal de nuevas ideas. Las limitaciones contextuales de la escuela determinaban su comportamiento en mayor medida que las nuevas técnicas y organismos exteriores.

A pesar de estas decepciones, la perspectiva tecnológica mantiene su fuerza todavía hoy y es, con diferencia, la más influyente de las tres. A ella se debe, por ejemplo, la actual proliferación de las pruebas de competencia. Se piensa que el aprendizaje puede reducirse a un conjunto de tareas; estas tareas pueden identificarse como objetivos de aprendizaje y medirse mediante pruebas objetivas. La enseñanza se centra en esos objetivos concretos, haciendo uso de las técnicas y materiales que permiten la mejor realización posible de dichas tareas.

El proceso es análogo al análisis de tareas de un puesto de trabajo en la industria. El supervisor divide el trabajo en tareas independientes y después cronometra la ejecución de éstas. Es lo que se denomina dirección científica del trabajo. La característica diferencial de las pruebas de competencia, en comparación con enfoques tecnológicos anteriores, consiste en que las recompensas y los castigos son contingentes a una ejecución acertada de las tareas: la situación se acerca a la de la industria.

Con todo, el rasgo realmente distinto 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. La mayoría de los estudios sobre innovación continúan explorando y definiendo cuestiones desde esta perspectiva. Un ejemplo reciente es el intento de Hall y Loucks (1977) de determinar el nivel de implantación de una innovación. No es probable que la perspectiva tecnológica desaparezca en una sociedad tan tecnificada como la nuestra.

La segunda perspectiva es la política. Las tentativas de innovación, y las consiguientes evaluaciones de las mismas, dieron pie a muchos estudios. A principios de los años setenta parecía evidente que muchas innovaciones no serían implantadas por razones de tipo político, derivadas especialmente de la politización social creada por la guerra del Vietnam. En este período, la conflictividad fue tan natural como antes lo habían sido la comunidad de propósitos y el consenso, y aparecieron las primeras explicaciones políticas de la innovación (House, 1974; Berman y MacLaughlin, 1975; Greenwood y otros, 1975).

Desde una perspectiva política, la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos, ya se trate de profesores, administradores, padres, tecnócratas, órganos administrativos o individuos. Así por ejemplo, en la perspectiva tecnológica se considera que investigadores, tecnócratas y trabajadores de la enseñanza cooperan compartiendo unos valores comunes; en la perspectiva política, cada grupo tiene sus propias metas e intereses, a menudo contrapuestos. Se estima que la cooperación en materia de innovación es más problemática que automática; la cooperación debe ser resultado de la negociación y del compromiso.

En el plano individual, el punto de vista político se manifiesta en la influencia de una persona sobre otra. Esta influencia puede ejercerse mediante persuasión, estímulo o coacción. La influencia personal se vehicula con frecuencia en contactos personalizados y las ocasiones de estos contactos suelen canalizar motivos y sucesos políticos. En el plano escolar, es probable que el analista político considere que la escuela se compone de subgrupos de profesores y alumnos. A menudo, para que la innovación tenga éxito, debe surgir un grupo que la defienda y promueva; este grupo originará probablemente, a su vez, la aparición de un grupo contrario en el seno de la escuela. Cabe considerar el progreso de una innovación como un caso de competencia y cooperación intergrupadas (House, 1974).

La relación entre las escuelas y los distritos escolares se interpreta como una pugna entre los intentos de control de aquéllas por parte de éstos y los esfuerzos de resistencia de las mismas ante dicho control. El distrito controla las contrataciones y presupuestos, pero la escuela tiene en sus manos los procesos de enseñanza diarios. En este contexto, la política de personal es tema de estudio constante de investigadores y trabajadores de la enseñanza. Los hechos suelen explicarse e interpretarse como luchas interindividuales por el poder (MacDonald y Walker, 1976).

Los grupos pueden adoptar divisiones verticales en el seno del distrito. De este modo se da entrada a los padres y a la comunidad. Un grupo de administradores, respaldado por determinados padres, quizá presione a favor de unos programas para niños superdotados; otro grupo acaso se oponga. Estas disidencias se circunscriben con frecuencia a la junta de gobierno de la escuela, si es suficientemente representativa. Los conflictos de la comunidad escolar pueden interpretarse, pues, asimismo con arreglo a la perspectiva política.

Acaso esta última rinda sus mayores frutos en la interpretación de la interacción entre la Administración local, la estatal y la federal. El analista político tradicional se concentra en aspectos legislativos y burocráticos, esto, es decir, la adop-

ción de políticas y el proceso de los propios textos legales, en relación con los grupos de intereses particulares y los mecanismos legislativos. Más recientemente se ha centrado la atención en la implantación de los programas educativos. Se está reestudiando la acomodación entre los distintos niveles de la Administración. Se cuestionan las relaciones de autoridad y de poder (Wirt y Kirst, 1972; Burlingame, 1978).

El análisis político se aplica también a las tendencias sociales a gran escala y se hace de dos modos. En primer lugar, se examinan las tendencias sociales en función de su orientación política y de sus presagios futuros. ¿Se está haciendo más conservadora la sociedad? ¿Se dispondrá de muchos menos recursos para financiar las escuelas? ¿Seguirán exigiendo los tribunales la desagregación? En segundo lugar, se interpretan las innovaciones por referencia a la historia de las tendencias sociales. ¿Debe abandonarse la reforma de los currículos, en favor de un retorno a los fundamentos? ¿O bien deben centrarse las tareas curriculares de la Administración federal en los temas esenciales de la eficiencia económica? ¿Cuál es la naturaleza política de los intentos de reforma? (Cohen, 1975; Paulston, 1976).

Por último, en el plano más abstracto y global, el analista político estudia qué papel desempeña la educación en la sociedad total. ¿Reproduce la estructura de clases de la sociedad? (Bourdieu y Passeron, 1977). ¿Sirve para liberar o para conservar? Estas cuestiones tienen importantes consecuencias para los intentos de innovación. Pocas de estas preguntas se han hecho, o pueden hacerse desde la perspectiva tecnológica.

Desde principios de los años setenta, la perspectiva política se ha erigido en la gran rival de la perspectiva tecnológica. Así lo comprueban el número de estudios realizados y la frecuencia con que se interpretan cualesquiera acontecimientos desde esta perspectiva. Por supuesto, aún domina el punto de vista tecnológico, pero es, en gran parte, porque la Administración federal es partidaria de él, y la mayor parte de los estudios los financia ella misma.

La tercera perspectiva es la cultural. No se trata de una orientación nueva; es al menos tan vieja como el análisis que Jules Henry (1963 : 283) hizo del aula («La escuela es una institución para adiestrar a los niños en unas determinadas orientaciones culturales»), y probablemente mucho más antigua. No obstante, ha experimentado una revitalización, su popularidad, especialmente entre los investigadores, en cuanto explicación de los cambios (Smith y Geoffrey, 1968; Sarason, 1971; Smith y Keith, 1971; Wolcott, 1973, 1977; Lortie, 1975; Hill-Burnett, 1978).

Inicialmente se empleó para estudiar los efectos de las innovaciones, a menudo difusos e intangibles. Luego se utilizó para estudiar el proceso mismo de innovación. En la actualidad se propone indirectamente como modelo para la innovación. Es decir, se considera a los distintos participantes —profesores, tecnócratas, etc.— como otras tantas culturas o subculturas. Una innovación elaborada por un grupo de especialistas universitarios reflejará las normas y valores de la cultura de éstos. Al difundirse entre los profesores, entra a formar parte de una nueva cultura, con normas y valores significativamente distintos, y se interpretará de manera diferente.

Una parte importante de los estudios iniciales de antropología se dedicaron a la difusión de las innovaciones de una cultura a otra: es típico el caso del «culto de la carga». Los estudios culturales emplean con frecuencia una metodología diferente —observación participativa, etnometodología, estudio de los casos, etc.— que se centra en gran medida en la forma en que las personas interpretan los hechos. Las particularidades sociales y culturales cobran una importancia decisiva.

Por lo tanto, a gran escala, el proceso de innovación se concibe como la interacción de culturas diferenciadas. Las pugnas y los malentendidos se interpretan como conflictos de valores. Suele entenderse que la cultura del profesor es distinta de otras culturas; la de los investigadores, los padres, los tecnócratas que intentan modificarla. Muchos de estos estudios muestran la existencia de sutiles medios de absorción de los intentos de reforma para impedir que tengan lugar cambios significativos. La mayoría toma por objeto los distintos «significados» producidos por los intentos de cambio, y no tanto el cambio en sí mismo.

Hasta ahora, la mayoría de los investigadores culturales tienden a solidarizarse más con la cultura receptora que con los innovadores, aunque cabe preguntarse si las cosas seguirán así una vez que la Administración empiece a apoyar esos estudios. En algunas de estas investigaciones se utilizan conceptos antropológicos formales; en otras se emplean unos conceptos y un lenguaje más corrientes. Es de esperar que en los próximos años aumente el interés por el estudio del lenguaje, de los significados simbólicos, del intercambio social, de los valores compartidos, del contexto cultural, de los sistemas de creencias y del cambio evolucionario.

LA PERSPECTIVA CULTURAL

Dado que la perspectiva cultural tiene una presencia menor que la perspectiva tecnológica o la perspectiva política en la literatura sobre reformas educativas, merece la pena examinar las explicaciones culturales del cambio. Mi tesis no es que la perspectiva cultural vaya a empezar a reemplazar a la tecnología y a la política, sino que los avances sociales harán que este enfoque adquiera una mayor relevancia: así competirá con las otras dos perspectivas como explicación de los hechos.

En antropología hay al menos dos tradiciones referentes al cambio cultural: la del materialismo cultural y la del multiculturalismo. La primera explica el cambio cultural con arreglo a dos posibles concepciones: la relativista y la evolucionaria. Para la relativista, el cambio cultural es fundamentalmente divergente: las secuencias del mismo se explican por la tradición o historia de la cultura. «Se desarrolla un modelo característico —se afirma—, que adelante es el determinante principal de la aceptación de innovaciones» (Steward, 1955 : 35). Desde este punto de vista, el medio pone límites al modo de desarrollo de una cultura, y los orígenes de las actividades se pierden, inexplicados, en el tiempo.

La otra concepción materialista es la evolucionaria. Para ella, el cambio acontece en distintas etapas. Se supone que entre las distintas tradiciones culturales hay paralelismos formales y funcionales y que existe una casualidad idéntica. Se

buscan modelos interactivos. En el siglo XIX, los antropólogos postularon la existencia de estadios evolutivos para todas las culturas, pero esta tesis (llamada de la evolución «lineal») ha sido desechada. El modelo de la evolución «universal» intenta promediar todas las culturas para definir factores comunes que caracterizan a la «cultura» en general.

Un tercer modelo evolucionario es el de la evolución multilineal. Supone la existencia de paralelismos formales y funcionales concretos, y de un número limitado de semejanzas en la secuencia cultural. En este sentido, un concepto clave es el de ecología cultural, esto es, la idea de que la adaptación al medio intensifica el cambio cultural. En el concepto de ecología subyace, por otra parte, el concepto de comunidad. La ecología cultural pretende dar razón del origen de *determinados* aspectos culturales introduciendo la noción de *medio local* como factor extracultural (Steward, 1955).

Los cambios culturales son lentos y se atribuyen a «las nuevas adaptaciones exigidas por los cambios de la tecnología y por los planes de producción» (Steward, 1955 : 38). Steward continúa diciendo:

«El concepto de ecología cultural, no obstante, tiene menos relación con el origen y la difusión de tecnologías que con el hecho de que éstas puedan usarse de distintos modos y dar lugar a diferentes acuerdos sociales en cada medio. El medio ambiente no es sólo permisivo o prohibitivo con respecto a estas tecnologías, sino que es posible que aspectos locales especiales requieran adaptaciones sociales que tengan consecuencias de largo alcance».

A la hora de explicar el cambio cultural, la difusión cultural tiene, por tanto, una importancia secundaria. La propia cultura es la fuerza dominante, entendiendo la cultural como «modos aprendidos de conducta que se transmiten socialmente de una generación a la siguiente y de una sociedad o individuo a otro» (Steward, 1955 : 44). Al estudiar el cambio, los enfoques etnológicos holísticos ponen el acento en la naturaleza normativa y persistente de la cultura. La teoría materialista cultural del cambio fue dominante en antropología durante unas décadas, al término de la guerra, y hoy da señales de resurgimiento al producirse modificaciones culturales en respuesta a la escasez de energía. ¿Es aplicable esta teoría a la educación?

Algunos teóricos de la innovación como Goodlad (1975 : 205), han defendido explícitamente la idea de escuela como «comunidad ecológica en la que entes animados e inanimados constituyen un sistema e interactúan dentro de él. Desde este punto de vista, el hombre forma parte del medio ambiente, no es dueño ni conquistador del mismo. Los objetos, los individuos y grupos, y las relaciones entre ellos, integran una totalidad unificada... Todos forman parte del mismo conjunto sistemático o ecosistema. Cada persona y cada cosa tiene consecuencias para todas las personas y cosas». Goodlad rechaza abiertamente la noción de producción como metáfora de «ecosistema»: la comunidad.

En los estudios de la Rand, la noción de «adaptación mutua» puede entenderse como concepto político o como concepto cultural. En la medida en que se pone el

acento en el concepto de acuerdo «mútuo» –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.

El enfoque evolucionario más directo es, no obstante, el de Farrar y cols. (1979), que considera explícitamente la implantación como evolución. Al explicar la implantación del programa *Experience-Based Career Education* (EBC, Enseñanza de una carrera sobre la base de la experiencia), estos autores rechazan el modelo «del centro a la periferia» (tecnológico) y el del proceso bilateral (político) y proponen un modelo evolucionario. «La evolución caracteriza apropiadamente este proceso porque la metáfora subraya el cambio... Unas veces, el cambio histórico dará lugar a una convergencia en un distrito en relación con un programa, y otras veces producirá el efecto contrario» (Farrar y otros, 1979 : 50). El medio local es el factor determinante. «En cualquier hecho, las fuerzas locales son tan importantes –habitualmente más importantes– como los factores federales» (Farrar y cols., 1979 : 16).

La implantación asume, por lo tanto, variados significados en el contexto local. La naturaleza flexible de la escuela permite una acción mucho más autónoma de los profesores administradores. El programa EBC estaba sujeto a diversas influencias, que dieron lugar a una «evolución multilateral». «Las ideas de un programa y sus temas o posibilidades adquieren un nuevo significado cuando hechos aparentemente externos modifican el enfoque de un profesor, de un proyecto, de un distrito escolar o de una nación... La noción de evolución capta la importancia del cambio mucho mejor que el concepto de implantación» (Farrar y cols., 1979 : 50).

Veamos ahora la segunda gran tradición del cambio cultural, que hemos calificado de multiculturalista. Los antropólogos han aceptado tradicionalmente el supuesto de que la mayoría de las sociedades tienen una sola cultura. Sin embargo, recientemente se ha postulado que lo normal en una sociedad es la existencia de una oferta multicultural (Goodenough, 1978). Las naciones y las sociedades se componen de subculturas. Para dar cuenta de un cambio hay que reconocer las diferencias existentes entre estas subculturas, en las que los individuos aprenden a orientarse. Aprender una cultura significa, en realidad, aprender un conjunto de subculturas. Interactuar eficazmente en una subcultura significa desarrollar una competencia multicultural, aprender qué esperar (Goodenough, 1978). El acceso a las subculturas de elite se convierte con frecuencia en el foco de atención de los intentos de reforma.

Hill-Burnett (1978) ha estudiado la interacción de profesores y alumnos portorriqueños en una ciudad del Medio Oeste norteamericano, comparando la cultura de ambos grupos. Intentó deshacer los estereotipos de los profesores ofreciéndoles explicaciones culturales de los comportamientos enigmáticos de los alumnos. Rudduck (1977) ha analizado la difusión de nuevos currículos como un encuentro

de culturas: la cultura de los investigadores y la cultura de los profesores receptores. Todos estos análisis consideran que la sociedad y la comunidad educativa se componen de subculturas. El multiculturalismo es el método para explicar el cambio.

Así por ejemplo, Wolcott (1977) elaboró una etnografía de la escuela implantando un sistema de planificación, programación y presupuestación, e hizo uso de conceptos antropológicos para explicar los hechos e interacciones grupales. En él se presenta a los innovadores como tecnócratas pertenecientes a una subcultura que valora el orden y los procedimientos racionales. En este marco, adquieren importancia la información, la planificación racional y la idea de progreso. Los tecnócratas, que orientan su comportamiento hacia los fines, valoran asimismo el ejercicio del control, el manejo de los contextos y la imposición de conocimiento.

Por el contrario, los profesores, receptores de la innovación, orientan su comportamiento hacia los medios y se centran en su enseñanza. La subcultura del profesor estima que la enseñanza es tradicional y sacrosanta y que él mismo es autónomo, pero vulnerable a presiones exteriores. Para esta subcultura, sólo el profesor entiende realmente la enseñanza. El destino de la innovación está determinado por la interacción de las dos subculturas. Wolcott piensa que ambas constituyen, juntas, la cultura del educador, y que establecen entre sí relaciones de «complementariedad», «reciprocidad», «antítesis conceptual» y «rivalidad». En el caso concreto de estudio, la interacción de las dos subculturas proporcionó a la escuela una apariencia de cambio sin que realmente se produjera cambio alguno, puesto que los profesores no pusieron en práctica los planes de los tecnócratas.

Para Wolcott, el análisis antropológico demuestra la continuidad y estabilidad de la escuela frente a los esfuerzos por reformarla: un hecho positivo, a su entender. Aunque la interacción de profesores y tecnócratas podría interpretarse desde la perspectiva tecnológica como un problema de implantación, o desde la perspectiva política como un conflicto de intereses, Wolcott prefiere formular preguntas de esta índole: «¿Qué finalidades, valores e ideales tienen en común todos los subgrupos de educadores?». Su investigación se encaminaba «no al cambio en sí mismo, sino a los diferentes significados producidos por el intento de imponer el cambio». El estudio de Wolcott es prototipo del realizado desde una perspectiva cultural, si bien no suele hacerse un uso tan amplio de conceptos antropológicos.

COMPARACION DE LAS PERSPECTIVAS

La perspectiva tecnológica se centra en la innovación misma, en sus características y componentes, en la forma de producirla e introducirla; lo importante es la técnica y sus efectos. La perspectiva política se centra en la innovación en su contexto, en las relaciones entre patrocinadores y receptores, en los beneficios y costes y en su distribución; lo importante son las relaciones de poder y de autoridad. 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 los valores.

De este modo, se ha pasado de la innovación aislada a la innovación en su contexto, y luego al contexto en cuanto tal. Este cambio ha ido acompañado de modificaciones en la metodología de investigación. La perspectiva tecnológica se sirve habitualmente en sus investigaciones de instrumentos psicométricos: pruebas de rendimiento, escalas de actitudes y cuestionarios baremados. La perspectiva política hace uso fundamentalmente de cuestionarios semiestructurados y entrevistas: una metodología de sondeo. La perspectiva cultural toma prestados de la antropología métodos de investigación: observación, observación participativa y estudios de casos. No obstante, el cambio de perspectivas precede siempre al de metodología. Esta última se emplea para formular determinadas preguntas, y las respuestas confirman la propia metodología y la perspectiva. En otras palabras, cada perspectiva es confirmada por su propia metodología

Los datos «de más peso», como los que proporcionan los procedimientos psicométricos, sociométricos y econométricos de investigación, son fácilmente agregables en unidades, en forma de puntuaciones de pruebas de rendimiento, indicadores sociales e índices de coste-beneficio. Los datos de entrevistas son también agregables y generalizables, pero con más dificultades. Los métodos etnográficos son apropiados para grupos pequeños, para microculturas pero resulta complicado aplicarlos a instituciones nacionales. Un análisis holístico o una historia natural de una comunidad entera se prestan al uso de unidades más pequeñas (Heighton y Heighton, 1978).

Un mismo hecho se verá de modo diferente según la perspectiva elegida. Así, por ejemplo, en su revisión de los estudios sobre implantación, Fullan y Pomfret (1977) clasifican estos estudios en tres categorías fundamentales: estudios de fidelidad, en los que se aborda la fidelidad a la innovación original; estudios de adaptación mutua, que se centran en el tipo de cambio experimentado por la innovación en el curso de la implantación, y estudios de proceso, cuyo objeto es el mismo proceso de implantación. Los tres se ajustan a la idea de implantación vista desde la perspectiva tecnológica, política y cultural, respectivamente.

Se ha estudiado desde distintas perspectivas, por ejemplo, el grado exacto de implantación del programa *Man: A course of study* (MACOS). [El hombre: curso de estudio]. Se examinó el conocimiento de los profesores del contenido del programa y la conformidad de los alumnos con los principios del mismo (Cole, 1971). Desde la perspectiva política, se estudió cómo el profesorado local adapta los materiales del programa para su propio uso y cómo los grupos locales promueven e inhiben su empleo. Desde la perspectiva cultural, el programa MACOS ha sido estudiado como una serie de encuentros entre la cultura de ciencias sociales que produjo los materiales, la cultura del grupo difusor y la cultura del grupo receptor. La primera cultura está representada por los materiales, la segunda por los seminarios y procedimientos de difusión, y la tercera por las instituciones y valores del currículo tradicional. La interacción de las tres culturas se entiende como un proceso de aculturación en el que aquellos desarrollan una tradición común (Rudduck, 1977).

Las tres perspectivas difieren asimismo significativamente en su consideración del grado de consenso social acerca de los intereses y valores. La primera versión de la perspectiva tecnológica daba por sentado que existía un considerable consenso en este ámbito. Se suponía que toda persona compartía un interés por el avance de las innovaciones y actuaba con un bagaje común de valores: el individuo era el reflejo de una sociedad que creía firmemente en el progreso tecnológico. El único problema era hallar el mejor modo de alcanzarlo. El razonamiento técnico (en otras palabras, la toma de decisiones racional) supone que la meta está fijada y que sólo falta encontrar los medios «mejores», esto es, los más eficaces, para este fin. Las innovaciones y evaluaciones federales han perseguido ese objetivo: así, por ejemplo, los enfoques de variaciones planificadas. La perspectiva tecnológica ha empezado a aceptar, en sus últimas formulaciones, la existencia de conflictos, antes toda una sorpresa, como precio del progreso, como ocurre con las pruebas de competencia.

La perspectiva política parte de la base de que no todo es armonioso. Puede haber problemas, conflictos de intereses. No todo el mundo quiere lo mismo, o bien todos desean una porción de un recurso escaso. La pugna no es sólo posible, sino probable. Los grupos opuestos tendrán que negociar y llegar a compromisos, recurrir a mecanismos políticos. Con todo, se supone que hay un consenso de valores suficiente, que es viable un acuerdo de intereses. Aun cuando las personas no convengan en el contenido de lo que desean, están como mínimo de acuerdo en torno a los medios para conseguir un arreglo pacífico y un reparto de los recursos escasos. En otras palabras, los participantes, por muy contrapuestos que sean sus intereses, comparten una estructura de autoridad, un conjunto de valores.

La perspectiva cultural piensa que la sociedad está más fragmentada, que hay más consenso de valores dentro de cada grupo y menos entre ellos, de manera que los grupos deben considerarse subculturas. Los grupos pueden ser profesionales, étnicos, regionales, etc. Se estima que hay más diferencias que semejanzas entre las partes del sistema. El sistema de creencias de cada uno es una entidad significativamente distinta. Se establece una analogía con las culturas extranjeras, a las que no pertenece. Dicho de otro modo, no hay un acuerdo de valores, no hay una asunción de un sistema de valores compartido. La perspectiva cultural insiste en la noción de fraccionamiento social. Los grupos no sólo comparten valores y un procedimiento para resolver conflictos, sino que no pueden estar seguros de cuáles son los valores de los otros grupos. Por otra parte, la perspectiva cultural considera que cada grupo posee una cultura unitaria y un sistema de valores interno.

Las tres perspectivas se diferencian también significativamente en su ética. Para la perspectiva tecnológica, es legítimo acometer agresivamente las innovaciones, puesto que la idea de progreso técnico es compartida por todo el mundo, la innovación procede de un sistema de valores comunes y la innovación se realiza en interés de todos. De hecho, el problema ético primordial consiste en descubrir los mejores medios para el fin común. El mejor medio corresponde a aquella innovación, programa o política que más eficazmente conduzca a la meta común o permita lograr el máximo del fin común. Existe una base común, incontestable,

de autoridad y la ética es autoritaria (y con frecuencia está jerárquicamente institucionalizada en instancias administrativas).

Para la perspectiva política resulta problemático obtener la cooperación de otras personas quienes pueden pensar que la innovación no se realiza en interés suyo. Acaso la innovación requiera, por ejemplo, un aumento sustancial de trabajo para el profesor, y con todo sea posible que éste no se beneficie de la misma. Un modo de actuar consiste en lograr el consentimiento de las otras partes, en llegar a acuerdos con ellos, en asegurar su aprobación antes de introducir una innovación. La ética es contraactual.

Para la perspectiva cultural, incluso el acuerdo común es problemático, dado que es posible que dos culturas diferentes no se entiendan entre sí y no exista un procedimiento mutuamente aceptado para llegar a un acuerdo, ni tampoco valores comunes en base a los cuales lograrlo. Las posibilidades de que haya malentendidos y errores de cálculo son enormes. Hay que prevenir con sumo cuidado la posibilidad de que una innovación produzca efectos no anticipados en una cultura desconocida. La acción resulta complicada. Un modo de actuar consiste en establecer prudentemente un terreno común entre las dos culturas. No está claro qué es lo acertado y lo erróneo, lo bueno y lo malo. La ética es relativista. (Véase en la *tabla 1.1* un resumen comparativo de las perspectivas).

RELACIONES ENTRE LAS PERSPECTIVAS

En la *figura 1.1* se relacionan entre sí las tres perspectivas. La perspectiva tecnológica, representada en el eje vertical, distingue entre la enseñanza como arte y la enseñanza como tecnología. La perspectiva política, en el eje horizontal, distingue entre el consenso de intereses y el conflicto de intereses. La perspectiva cultural ocupa la tercera dimensión y distingue entre «una cultura» y «muchas culturas». En otras palabras: la aparición de la perspectiva tecnológica se debió a la concepción de la enseñanza no como arte, sino como tecnología; la perspectiva política surgió al entenderse la innovación no como consenso de intereses, sino como conflicto de intereses; la perspectiva cultural entró en escena en respuesta a la concepción de los participantes en la innovación como miembros de muchas culturas, no de una sola. Cada una de las consideraciones expuestas crea una dimensión nueva.

La primera distinción es la que se hace entre la enseñanza como arte y la enseñanza como tecnología. Un arte se basa en la experiencia y en el conocimiento tácito; exige un proceso de aprendizaje. Una tecnología, como la administración de unas pruebas de competencia, se basa en principios y en conocimientos explícitos; se aprende en un proceso de instrucción formal. La mayoría de los profesores estima que la enseñanza es un arte nacido de una larga experiencia, hasta el punto de que creen que sólo ellos pueden entenderla realmente. En cambio, la mayoría de los reformadores considera que la enseñanza es una tecnología que tiene un contenido y unas técnicas especificables, si es que podemos descubrirlos. La perspectiva tecnológica obtuvo la supremacía cuando la mayor parte de los investigadores, tecnócratas y funcionarios empezó a concebir la enseñanza como una tecnología

Tabla 1.1
Resumen de las tres perspectivas de la innovación

	Tecnológica	Política	Cultural
Principios y supuestos fundamentales	Procesos sistemáticos, racionales	Grupos en conflicto y de acuerdo	Se considera que los participantes constituyen culturas y subculturas
	Son aplicables el conocimiento explícito y las técnicas (p. e., el modelo «IDD»)	La influencia se ejerce mediante la persuasión, el estímulo y la coacción	La innovación requiere la interacción de culturas independientes
	Consumidor pasivo	Luchas por el poder	Los efectos de la innovación son difusos e intangibles
	La cooperación es automática	La cooperación es problemática	La cooperación es enigmática
	La eficiencia y la responsabilidad son cuestiones clave	La legitimidad es una cuestión clave	Los cambios tienen diferentes «significados»
	Se suponen intereses y valores comunes	Hay conflictos de intereses	La autonomía es una cuestión clave Puede haber conflictos de valores e intereses
Focos de atención	La innovación	La innovación en su contexto	El contexto
	La técnica y sus efectos	Las relaciones de poder y de autoridad	Significados y valores
Valores	Sistema de valores común	Valores compartidos por todos	Valores compartidos por grupos pequeños
	La meta está predeterminada	El consenso es posible tras el conflicto; negociación de intereses	Los grupos tienen diferentes valores y pueden estar en conflicto
	Hallar el mejor medio para alcanzar la meta		
Ética	La ética es autoritaria	La ética es contractual	La ética es relativista

	Tecnológica	Política	Cultural
	La innovación se hace en interés de todos	La innovación no se hace necesariamente en interés de individuos ni grupos	La innovación puede tener consecuencias imprevistas
	Debe acometerse agresivamente el cambio tecnológico	Compromiso	No imponerse a los otros
Imagen	Producción Orientada a la producción	Negociación Orientada al conflicto	Comunidad Orientada al significado

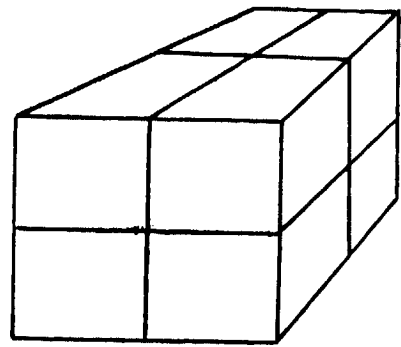
Los participantes pertenecen a una cultura
CULTURAL

Los participantes pertenecen a
MUCHAS CULTURAS

Enseñanza como arte

TECNOLOGICA

Enseñanza como
TECNOLOGIA



La innovación implica
 Consenso Conflicto
POLITICA

Figura 1.1 Relaciones entre las perspectivas.

susceptible de mejora mediante innovaciones técnicas. Esta actitud les enfrentó a menudo con los profesores, para quienes la enseñanza era un arte sólo susceptible de mejora en la medida en que se ayude y perfeccione al artesano.

Concebir la enseñanza como un arte supone concebir el cambio como un proceso lento y controlado desde dentro. En cambio, el enfoque tecnológico estima que el cambio es más rápido y procede del exterior. La base de la autoridad consensuada pasa de manos de los artesanos a manos de quienes producen los instrumentos y técnicas. Los profesores sólo son responsables de la implantación de técnicas decididas por otras personas.

El primer desplazamiento de la autoridad fue el que se produjo de los artesanos de las escuelas a los especialistas de las universidades, quienes presumiblemente tenían un superior conocimiento del objeto de estudio. Este cambio fue estimulado por consideraciones de competitividad internacional, particularmente a raíz del lanzamiento del Sputnik. Los primeros proyectos de desarrollo curricular procedían de especialistas que reformaron el contenido de los materiales curriculares.

El siguiente desplazamiento de la autoridad tuvo lugar al concebirse la enseñanza como tecnología. Los posteriores proyectos de desarrollo curricular procuraron construir materiales «a prueba de profesores». La autoridad en materia de innovación pasó a manos de quienes patrocinaban y elaboraban esas técnicas, en su mayor parte organismos de la Administración pública o asimilados. Antes, en el periodo de preinnovación, el contenido era controlado por los editores de libros de texto, y los métodos de enseñanza eran controlados por los profesores. En adelante, al menos hipotéticamente, los tecnócratas ejercieron el control; en realidad, los profesores se resistieron pasivamente a muchas de sus innovaciones.

A principios de los años setenta, algunos partidarios de la perspectiva tecnológica pensaron que no era suficiente desarrollar tecnología; había que inducir o forzar a los profesores a utilizarla, visto que éstos tenían a veces intereses que estaban en pugna con los de los tecnócratas. Se generalizaron unos mecanismos de «rendición de cuentas profesional (*Accountability*), que vinculaban el rendimiento de los alumnos con el del profesor. Otros autores, que aún sostenían que la enseñanza era un arte y no una tecnología, consideraban que las diferencias de clase, de raza y de grupo se hallaban necesariamente en conflicto en la educación. Veían la política de innovación como una negociación, una avenencia y un pacto entre intereses contrapuestos: los de los innovadores, los profesores, los padres, etc. Cada grupo tenía un modelo de carrera diferente, intereses distintos. La perspectiva política se configuró cuando muchos analistas interpretaron los intentos de innovación educativa como conflictos de intereses.

En el ínterin, el personal dedicado a la innovación fue centralizado (Boyd, 1979; Van Geel, 1979). Esto exacerbó las diferencias entre los innovadores y las regiones y grupos. Brotaron fuertes sentimientos regionales. Muchas actividades iniciales se habían llevado a cabo sobre la base de que todos los participantes compartían una serie de valores, cuando no tenían un interés común. Incluso allí donde había un conflicto de intereses se solía suponer que los participantes compartían valores. Las diferencias grupales y regionales hicieron pensar a algunos analistas que no sólo había conflictos de intereses, sino de valores. Los participantes tenían diferentes sistemas de creencias y quizá pertenecían a distintas subculturas. Se adoptó así la perspectiva cultural, para la cual las diferentes entidades culturales —fundamentalmente de las culturas regionales y locales y los profesores— eran subculturas independientes. Resurgió el localismo.

Para quienes estimaban que la enseñanza era un arte y a la par una cultura independiente, las estrategias de innovación —los Centros de Profesores, pongamos por caso— tenían en cuenta el cambio evolucionario producido en la cultura del profesor. Al mismo tiempo, quienes concebían la enseñanza como una tecnología

todavía podían adoptar estrategias tecnológicas culturalmente divergentes: por ejemplo, objetivos de comportamiento elaborados a nivel local y mecanismos de «rendición de cuentas profesionales» (*Accountability*) de ámbito asimismo local. En los centros de formación inicial del profesorado se había enseñado durante largo tiempo tecnología descentralizada: por ejemplo, objetivos de comportamiento y pruebas de rendimiento estandarizadas.

La perspectiva cultural oculta una concepción más conservadora y tradicional del cambio. En antropología, el cambio se explica por conceptos tales como ecología cultural, adaptación al medio y evolución multilineal. Los conflictos interculturales son difíciles de resolver (a menos que la cultura más fuerte haga uso de su poder) y probablemente exijan una comprensión mutua y una tradición compartida. Es de esperar que esa adaptación cultural precise un largo período de consolidación y, por otra parte, no hay estrategias intencionales claras para conseguir el cambio entre culturas en pugna. Si las teorías no pueden explicar la innovación, quizá expliquen su ausencia.

La perspectiva tecnológica ha sido predominante durante las dos últimas décadas; como marco de referencia explicativa, sólo ha sido cuestionada por la perspectiva política desde hace cinco años (*). A mi entender, la causa de esta situación está relacionada con las tendencias de la sociedad en su conjunto. Cambios semejantes de óptica están teniendo lugar en otras disciplinas de orientación tecnológica, como ocurre con la economía y con la teoría de las organizaciones (Simon, 1978; Whyte, 1978).

Con todo, no espero que las nuevas perspectivas analíticas desbanquen completamente a la dominante perspectiva tecnológica, a la manera en que la física newtoniana reemplazó a las físicas anteriores. La desaparición de la perspectiva tecnológica presagiaría un cambio en la naturaleza e identidad de la civilización occidental. Si bien se está produciendo un cambio social, que explica realmente el creciente despuntar de otras perspectivas, no espero que sea tan profundo o tan rápido como para extinguir la mentalidad tecnológica.

Confío en que la perspectiva tecnológica se combine con otras perspectivas, como se sugiere en la figura 1.1. Se mantendrá el apremio por introducir innovaciones técnicas en la escuela, pero con un conocimiento mayor de las realidades políticas y culturales, a menudo premeditadamente olvidadas. Innovadores más radicales intentarán poner en práctica estrategias de una naturaleza política o cultural más pura, pero serán intentos cada vez más escasos e inusuales. Predominarán las estrategias mixtas.

Lo antedicho abunda en la diferencia existente entre los paradigmas de las ciencias físicas —donde el mundo físico permanece relativamente constante— y el mundo social, caracterizado por el cambio de la realidad. En el mundo físico es posible contrastar la teoría de Einstein y la de Newton para ver cuál se ajusta mejor a los hechos. En el mundo social, los hechos pueden cambiar durante la situación de prueba. Tiene más sentido hablar de la aparición de diversas perspectivas que de su verdad o falsedad últimas.

(*) El autor se refiere a 1975.

LAS PERSPECTIVAS Y LA MODERNIZACION

Para todas las perspectivas, la idea de innovación está ligada a la noción de modernización. Se supone que las cosas deben cambiar, que innovación significa progreso. El proceso de modernización promete mejores condiciones materiales y una mayor realización individual. En concreto, la modernización es el paso de una realidad incontestable, que viene dada por la tradición, a una situación social en la que todos pueden cuestionarse y cambiarse. Es el paso de lo «dado» a la «elección» (Berger, 1974). Desde el punto de vista moderno, lo mismo puede «elegirse» en la industria o en la agricultura que en la educación.

Aun cuando las tres perspectivas operan en el contexto de la modernidad, cada una de ellas tiene una visión diferente de hasta qué punto es deseable y en qué dirección se produce el proceso de modernización. La consideración más favorable de la modernización es, naturalmente, la de la perspectiva tecnológica. Supuesto que existe un consenso de valores e intereses, especialmente en relación con la meta del progreso técnico, el problema principal consiste en hallar los mejores medios para el fin dado: un problema técnico.

Dado un fin acordado —como pueden ser las puntuaciones de pruebas objetivas—, un investigador equipado con metodologías apropiadas de indagación puede determinar cuál es la «mejor» innovación. Al estar pactados tanto el fin como el método para determinar los medios, el responsable de la formulación de políticas puede proceder con un grado considerable de certidumbre. Existe la seguridad de que todos los participantes se beneficiarán.

Las políticas derivadas de la perspectiva tecnológica suelen orientarse hacia el producto o meta, y la evaluación busca el éxito en la implantación o los resultados desde el punto de vista tecnocrático. La investigación tiende a ser «objetivista», es decir, se piensa que el mundo se compone de hechos básicos «de peso» no interpretados, en función de los cuales pueden legitimarse pretensiones empíricas.

La perspectiva cultural es, por el contrario, más prudente ante la modernización. Se orienta hacia el significado, no hacia el producto. Entiende que el significado individual tiene un origen colectivo. Toda persona tiene un sistema de significados y goza del derecho a vivir en ese mundo «significativo»; los demás deben respetar ese mundo privado. De acuerdo con esta perspectiva, la modernización, el transformar significados, se convierte en ocasiones en una amenaza para los individuos y para las culturas.

Por razones étnicas y prácticas, las políticas derivadas de la perspectiva cultural procuran respetar los valores y significados de las personas y culturas implicadas. «Las políticas que ignoran las definiciones autóctonas de una situación están condenadas al fracaso» (Berger, 1974). La evaluación de la perspectiva cultural busca información interna y respeta los valores y definiciones autóctonos; la acción es incierta y procede por tanteo, dado que no siempre es posible predecir todas sus consecuencias.

La perspectiva política ocupa un lugar intermedio entre las dos anteriores. Su preocupación fundamental son los intereses de las personas, su capacidad para conseguir lo que desean. La acción debe ser legítima. En las sociedades democrá-

tas esto significa que, de algún modo, deben tenerse en cuenta los intereses de todos. La evaluación se encamina a averiguar cómo afecta el proceso de innovación a los intereses de las personas. La investigación política estudia la manera en que pugnan los grupos; las políticas derivadas de esta perspectiva deben examinar los intereses de los grupos contendientes. Desde este punto de vista, la modernización se produce a través de instituciones políticas legítimas que median entre intereses contrapuestos.

La cultura de la escuela es muy tradicional, al menos en comparación con otros sectores de la sociedad, como el de la economía. No es sorprendente que las escuelas se resistan a las presiones en favor de la modernización, especialmente cuando éstas proceden del exterior. ¿Cómo ha de llevarse a la práctica la modernización? ¿Con qué medios legítimos? ¿A qué ritmo?: estas son las cuestiones que dividen a las personas interesadas en la innovación.

No obstante, como he intentado poner de manifiesto, no son sólo los hechos educativos los que dan relieve a las perspectivas política y cultural como marcos interpretativos. Nuestra percepción de las tendencias sociales a gran escala influye notablemente sobre nuestra interpretación de los hechos en los microcosmos sociales, como la innovación educativa. Procesos de modernización tales como el desarrollo económico y la comunicación de masas, que en un tiempo se pensó eran fuerzas fundamentales para la integración social, parecen conducir en la actualidad a la fragmentación social.

En contra de lo esperado, en muchas partes del mundo se ha producido un desencanto de la modernización y una reafirmación de las identidades étnicas —que lleva a una «política de disociación»—, acompañada de demandas de soberanía étnica, cultural, política e incluso económica (Said y Simmons, 1976). Esta renovada vitalidad de la identidad étnica se apoya en lazos fundamentales de sangre, raza, lengua, religión y costumbres. Irán constituye el ejemplo por antonomasia. La intensificación de la identidad étnica ha dado pie a una diferenciación sociopolítica y a reivindicaciones de autonomía cultural. En estas circunstancias, las apelaciones al interés nacional tienen escaso eco.

En general, el auge de lo étnico se achaca a los medios de comunicación de masas que permiten que determinados grupos étnicos se hagan visibles y se diferencien de los demás. Los expertos en modernización, imbuidos en la noción del progreso racional y lineal, han catalogado habitualmente lo étnico como una etapa transitoria en la que los individuos llegan finalmente a identificarse con el grupo nacional superior (Said y Simmons, 1976). Esta tesis ofrece más dudas hoy día. Incluso un examen superficial de la innovación educativa, en Estados Unidos como en otros países, pone de manifiesto que el origen y el destino de las innovaciones está significativamente determinado por fuerzas étnicas.

Paralelamente a la persistencia del movimiento étnico como fuerza social, se detecta una respuesta «neoétnica» a la despersonalización y racionalización de la sociedad postindustrial. Se trata de una transición de una conciencia nacional adquirida a formas comunales de identidad, a una búsqueda de la comunidad en la sociedad moderna. La demanda de una comunidad supone la búsqueda de un

propósito cultural, de un sentimiento de pertenencia, de un status y de una continuidad.

Mientras que la identidad étnica hunde sus raíces en presunciones de orígenes comunes, basadas en características de adscripción, la conducta neoétnica se enraiza en la búsqueda de una identidad para reemplazar a formas étnicas anteriores. Este procedimiento da origen a subculturas basadas en el trabajo, en la ocupación, en funciones comunes y en formas comunitarias alternativas. Surge el conflicto social cuando hay una competencia entre estos grupos étnicos y neoétnicos en pos de recompensas sociales. Así puede interpretarse, por ejemplo, el gran conflicto acerca de la descentralización escolar entre los profesores y la población negra de la ciudad de New York, o el previsible conflicto que se suscitará sobre los programas bilingües-biculturales.

Todas estas tendencias debilitan el poder del Estado y socavan la idea de modernización en que se basa aquél. La identidad grupal se refuerza a expensas de la unidad nacional. La acción del Estado en nombre del progreso tecnológico resulta mucho más problemática. Al mismo tiempo, grupos étnicos y neoétnicos se movilizan para presionar en favor de sus reivindicaciones, y se pide a la Administración que atienda las demandas de todos ellos. Los grupos son movilizados políticamente por personas de espíritu emprendedor que les llevan, a través de la autoconciencia y la identidad, a una conciencia de las necesidades grupales y a una articulación de sus demandas (Mowlans y Robinson, 1976). En estas circunstancias, las perspectivas política y cultural adquieren mucha más importancia como explicaciones de la innovación en la educación, así como de muchos otros fenómenos sociales.

CONSECUENCIAS PARA LA INVESTIGACION Y PARA LA POLITICA

Hay un acuerdo general en que la investigación social tiene por objeto clarificar metas y en aportar pruebas para elegir medios alternativos para fines dados. Se supone que existe un acuerdo amplio acerca de las metas de la política social y que hay una separación entre la determinación de los fines y la determinación de los medios (Cohen y Garet, 1975). Pero esta concepción de la investigación y del análisis político se deriva de la perspectiva tecnológica.

Cohen y Garet (1975) sostienen que la política social es un sistema de conocimientos y de creencias. «Se puede describir, por tanto, una política como un grandioso relato: un extenso y móvil conjunto de ideas acerca del funcionamiento de la sociedad, de porqué funciona mal y cómo puede hacerlo bien». La investigación social influye sobre supuestos y creencias generales, el «clima político», y no sobre decisiones concretas en materia de programas. Basa su conciencia en ideas y supuestos más amplios, de naturaleza no empírica. La tesis de este trabajo es la de que las perspectivas fundamentales constituyen una parte significativa de las creencias y supuestos subyacentes. Las perspectivas aportan explicaciones en términos de categorías conceptuales regulares y predecibles, sugieren qué pruebas se consideran relevantes y qué factores determinan acontecimientos. Dan respuesta a las preguntas: «¿qué ha ocurrido?, ¿por qué ha ocurrido?, ¿qué ocurrirá?» (Alli-

son, 1971). Diferentes perspectivas producen distintas explicaciones y distintas políticas.

No obstante, la relación entre investigación, política y perspectivas analíticas no es determinante. Las perspectivas proponen explicaciones y factores para su estudio, pero no los determinan totalmente. De la misma perspectiva se pueden derivar muchas políticas e investigaciones diferentes. La influencia tampoco se ejerce en un único sentido. La investigación realizada y la política puesta en práctica afectan a las perspectivas defendidas, tanto en lo que se refiere a los pormenores de la explicación como, especialmente, en lo que respecta al número de personas que interpretan un acontecimiento desde un marco teórico determinado.

De lo expuesto se sigue que la investigación es extremadamente importante para la creación del clima político general y ejerce una influencia decisiva sobre la consideración que los individuos tienen de los acontecimientos relacionados con la innovación. Si todas las investigaciones se realizan desde la perspectiva tecnológica, como sucedió durante años, entonces la mayoría de la gente hará suya esa visión de la innovación, ignorando los factores implícitos en las perspectivas políticas y culturales. Es de suponer que la política de innovación será de parecido tecnológico en su concepción, a pesar de los fracasos.

Es de imaginar asimismo que de las tres perspectivas se derivan diferentes estrategias de acción. Una estrategia tecnológica es posible que se centre en el desarrollo de una innovación y en su empleo apropiado en la escuela; el foco de atención será una innovación eficaz y las habilidades oportunas para implantarla. Una estrategia política puede concentrarse en los intereses de los grupos participantes, anticipando que el éxito final de la innovación dependerá del nivel de motivación de los individuos para hacer uso de ella. Una estrategia cultural quizá tenga en cuenta los valores de los profesores y considere en qué medida la innovación es congruente con la cultura de la escuela. Los factores identificados por los analistas se convertirán en objetos de interés para los estrategas. Una estrategia auténticamente general ha de encarar la situación desde las tres perspectivas.

Una estrategia invertirá grandes sumas de dinero en el desarrollo de una innovación tan bien fundada tecnológicamente que fuera muy superior a los enfoques al uso. Una estrategia política negociaría un acuerdo con los participantes para decidir quién haría cada cosa y cómo se distribuirían los costes y los beneficios. Una estrategia cultural hallaría métodos a largo plazo para modificar la cultura del profesor: adiestrando a los profesores a investigar en sus aulas, pongamos por caso. Ejemplos de la estrategia tecnológica con los materiales «a prueba de profesores» y las pruebas de competencia; de la estrategia política, la participación de los padres en programas de la Administración pública; de la estrategia cultural, los Centros de Profesores. Pero no se puede adoptar una estrategia determinada a menos que la comunidad profesional y los representantes de la Administración pública entiendan las cuestiones desde la perspectiva apropiada.

Las tres perspectivas son categorías puras en las que ningún investigador, teórico ni político encaja perfectamente. Como se indica en la figura 1.1, las tres pueden representarse como diferentes dimensiones en un espacio tridimensional. En éste, una posición determinada puede localizarse en cualquier lugar, al ser las tres

dimensiones independientes pero no mutuamente excluyentes. Así, por ejemplo, un estudio de evaluación puede pretender simultáneamente averiguar cómo afecta una innovación a los intereses de diversos grupos (posición política) y definir los valores y significados autóctonos de los grupos participantes (posición cultural). No obstante, es evidente que la mayoría de los estudios se basan predominantemente en una u otra perspectiva.

¿Por qué estas perspectivas y no otras? La respuesta no está del todo clara. Podría decirse que la perspectiva tecnológica representa los intereses de los patrocinadores de la innovación: la perspectiva cultural, los intereses de los que «son innovadores», y la perspectiva política, la negociación de dichos intereses. Pero este análisis se hace a su vez desde una perspectiva política. Resulta significativo que las tres perspectivas reflejen los puntos de vista de las instituciones sociales dominantes. Esos puntos de vista ya han sido institucionalizados en disciplinas académicas, como la economía, la ingeniería (tecnológico), las ciencias políticas y la sociología (político) y la antropología (cultural). Rara vez se representa el punto de vista de instituciones sociales más débiles, como la religión.

¿Puede demostrarse que una de estas perspectivas es correcta, a la manera en que lo hace una teoría científica? Parece ser que no. Cada perspectiva se centra en aspectos diferentes de la realidad y, de hecho, valora los mismos aspectos de modo distinto. Es una opinión generalizada que la perspectiva exclusivamente tecnológica empleada en la última década como paradigma de investigación, elaboración y difusión de la innovación no era muy factible, pero parece ésta una cuestión de consenso y creencias profesionales. En los años 40 y 50, el paradigma, IDD dio la impresión de «dar resultado»: en el campo educativo, la perspectiva tecnológica es hoy día menos relevante y factible, pero no incorrecta. Una diferencia crucial entre los fenómenos físicos y los fenómenos sociales es que estos últimos cambian con el paso del tiempo y no proporcionan una base permanente de contrastación de una teoría o perspectiva. Por ello, las perspectivas son intrínsecamente menos estables y cambian con las condiciones sociales. Cuanto más se resisten los profesores del Tercer Mundo a la modernización, más interpretaciones de hechos cambiantes en curso proporcionan las perspectivas política y cultural.

¿Qué puede hacer la Administración pública, si es indemostrable que las perspectivas sean correctas o incorrectas? En una sociedad pluralista parece lógico financiar todos los puntos de vista legítimos. La Administración puede patrocinar estudios que examinen la utilización de los conocimientos desde las perspectivas tecnológica, política y cultural. En el pasado, las subvenciones se dieron masivamente a los estudios y proyectos realizados desde la perspectiva tecnológica. Se hace necesario un equilibrio más justo en la financiación. Los estudios financiados con recursos públicos pueden influir en medida considerable sobre la consideración que las personas tienen de la utilización del conocimiento.

Los investigadores, en todo caso, parecen decantarse siempre por una u otra perspectiva. Quizá todo lo que haga falta sea una toma de conciencia de la existencia de otras perspectivas legítimas, un reconocimiento de que hay otras maneras de ver una situación. Sería útil asimismo que los investigadores reflexionaran

acerca de la utilización de los conocimientos desde otras perspectivas, aunque sólo fuera como experimento mental, para atender a otras posibilidades. En la actualidad está en curso alguna investigación en la que se combinan las diversas perspectivas.

Para los responsables de la formulación de políticas, el problema es algo más difícil. A menudo hay que tomar decisiones que entran en conflicto con las otras dos perspectivas. Posiblemente podamos esperar, como mucho, a que esos responsables se informen de la situación analizándola desde las diferentes perspectivas. Las peores decisiones son las que se toman sin tener en cuenta los puntos de vista ajenos, cuando uno se siente seguro de que ha captado los aspectos significativos de la realidad social.

POST SCRIPTUM

Se han cumplido diez años desde que escribí la versión original de este estudio (*). Me resulta embarazoso leer la mayoría de mis artículos al poco de haberlos escrito, porque me parecen cortos de miras, superados y mal expuestos, por lo que me cuesta releerlos. Sin embargo, con éste no ha sido del todo así, ya que las ideas todavía parecen estar vigentes. Si tuviera que escribirlo hoy, no habría la misma necesidad de explicar con tanto detenimiento la perspectiva «cultural», puesto que ya existen muchos ejemplos de estudios de ese tipo. Así pues, al releer este artículo me ha sorprendido gratamente que las ideas hayan durado más de dos días.

En un principio, concebí las tres perspectivas (la tecnológica, la política y la cultural) como un tanto arbitrarias, es decir, pensando que podrían existir otros marcos para interpretar los fenómenos de la innovación educativa. Ahora considero que esos tres marcos son bastante básicos, pues sus perspectivas encierran formas fundamentales de enfocar no sólo dicha innovación sino, de hecho, la propia sociedad. No es casual que tengamos departamentos universitarios de economía e ingeniería (tecnológicos), de ciencias políticas (políticos) y de antropología (culturales) para la realización de estudios basados en dichos marcos. A mi juicio, esas tres perspectivas reflejan en esencia las acciones de instituciones concretas de la sociedad.

Las citadas perspectivas se corresponden a grandes rasgos con la infraestructura, la estructura y la superestructura de la sociedad; es decir, las formas básicas de producción y reproducción constituyen la infraestructura de la sociedad, la economía doméstica y la economía política son la estructura, y actividades como las artes, la ciencia, los ritos y los deportes forman la superestructura (Harris, 1979). Así pues, cabe analizar ante todo las acciones sociales basándose en patrones de trabajo o estructuras familiares; en segundo lugar, como política o dinámica de clase so-

(*) La versión definitiva se publicó en *Improving Schools*, editado por R. Lehming y M. Kane y publicado por Sage Publications (Beverly Hills, California) en 1981.

cial, y por último, como ritos compartidos. Cada una de estas perspectivas es reflejo de distintos factores causales que influyen o determinan las acciones sociales, y cada una de ellas guarda relación con instituciones sociales concretas en cuanto a causas.

Por ejemplo, en Estados Unidos existen en la actualidad dos corrientes principales para la reforma educativa. La más reciente es la denominada «alfabetización cultural», impulsada por el libro de E.D. Hirsch *«Cultural Literacy: What Every American Needs to Know»* (1987) («La alfabetización cultural: Lo que todo americano debe saber») y el de Allan Bloom *«The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students»* (1987) (La estrechez de la mente americana: de cómo la enseñanza superior ha defraudado a la democracia y empobrecido el espíritu de los estudiantes actuales). Las dos obras han estado en las listas de libros populares más vendidos, habiéndose vendido 650.000 ejemplares de la Bloom antes de editarse en rústica. En las dos se encuentra lo que yo llamaría ataques neoconservadores al sistema de la escuela pública.

Ambos autores afirman que desde la segunda Guerra Mundial hasta la década de 1950 hubo en Norteamérica coherencia cultural, una especie de edad de oro, y que la cultura norteamericana se ha fragmentado y desintegrado a partir de la década de los 60, principalmente porque en las escuelas y en las universidades no se han enseñado los valores y la cultura fundamentales de Occidente. Debido a ese fracaso cultural, Estados Unidos corre peligro de perder su supremacía global por falta de conocimientos y de normas de valoración estrictas.

Según Hirsch y Bloom, el desgarramiento de la cultura americana se ha producido debido al relativismo cultural y a la inadecuada influencia política ejercida por los grupos étnicos y raciales en las escuelas, así como a las protestas juveniles radicales de la década de 1960. La única forma de reinstaurar, la verdadera cultura es volver a incluir en las escuelas las ideas clásicas de la civilización occidental y restablecer los niveles académicos. Hirsch propone una lista de unos 600 términos que todo americano culto debería conocer, y Bloom sostiene que los universitarios deben leer las obras clásicas, en particular las de los antiguos griegos.

En otras palabras, el movimiento de alfabetización cultural se basa en la explicación de que el declive de Estados Unidos es cultural, y no tecnológico ni político. La propia cultura se considera la fuerza motriz, a pesar de que el declive cultural tenga ramificaciones políticas y económicas y esté motivado en parte, a su juicio, por una influencia política inadecuada. Esta explicación neoconservadora culpa sobre todo a las instituciones educativas, más que a las económicas o políticas. Hirsch, por ejemplo, descarta expresamente la clase social y la estructura familiar como factores causales en los que nadie pueda influir, y sostiene que la alfabetización cultural capacitará a los estudiantes para superar sus orígenes sociales y las limitaciones familiares.

Cuando escribí el artículo «Tres Perspectivas», las únicas personas que utilizaban argumentos culturales para explicar el cambio educativo eran las que no estaban satisfechas con el enfoque tecnológico del gobierno. En aquel entonces los análisis se centraban en los conflictos de valores entre los distintos grupos. En la actualidad, responsables de la enseñanza superior de la administración Reagan,

como el Secretario de Educación, William Bennett, han suscrito la explicación del declive cultural, atacan con virulencia los cambios educativos, que consideran producto de presiones étnicas e instan a la recuperación de las ideas y valores fundamentales de la cultura occidental y norteamericana. Podría añadir que este movimiento de culturización ha surgido en un contexto de intensa inmigración ilegal, especialmente desde México.

Otros cambios sociales han sido objeto de interpretaciones similares. Por ejemplo, en otro libro famoso, *Losing Ground: American Social Policy 1950-1980* (Perdiendo terreno: La política social norteamericana entre 1950 y 1980), Charles Murray atribuye a los cambios en los valores culturales de la juventud de color la aparición de una «subclase» negra. Murray sostiene que el surgimiento de esa gran subclase es la causa de muchas acciones violentas, del desempleo y de la pobreza, y de que la gente viva de los subsidios que concede el gobierno, así como que este cambio experimentado por la cultura juvenil negra tiene su origen en los programas de acción social de la Great Society (gran sociedad), que acabaron con la ética del trabajo y la autodisciplina de los jóvenes negros al liberalizar sus condiciones de vida y permitirles prescindir de toda moderación y moralidad.

Según Murray, la solución es poner fin a todos los programas sociales dirigidos a los pobres en edad de trabajar. La cultura y los valores de los jóvenes negros consideran de nuevo las causas de su propia condición desesperada, y el declive de dicha cultura y valores tuvo su origen en una acción política liberal inadecuada. Al culpar a la cultura del declive social, Murray rechaza cualquier otra interpretación, como por ejemplo la posibilidad de que las instituciones económicas hayan provocado el desarrollo de una subclase.

La administración Reagan y destacados pensadores neoconservadores, como Irving Cristol, Nathan Glasser y James Coleman, han acogido calurosamente el análisis de Murray. Tanto el libro de Bloom como el de Murray fueron financiados en parte por la fundación John M. Olin. John M. Olin fue uno de los industriales más ricos del país, e hizo su fortuna principalmente gracias a la fabricación de armas. Una iniciativa importante de la pasada década ha sido la creación de instituciones de estudios políticos, como el American Enterprise Institute y la Heritage Foundation, que se nutren de las donaciones que reciben de industriales adinerados y en las que se elaboran análisis de los problemas sociales de corte conservador.

El otro movimiento importante de reforma educativa existente en Estados Unidos se basa en la imposición de evaluaciones dependientes de cada estado y de programas de rendición de cuentas, siendo los cincuenta estados las unidades de gobierno que regulan directamente las escuelas. La mayor parte de los estados han promulgado leyes que prescriben pruebas normalizadas para medir el rendimiento, de forma que se hace responsables a las escuelas y al profesorado de que se eleven las puntuaciones en las pruebas de un año a otro. El fundamento de este enfoque es la conocida perspectiva tecnológica, tomada directamente de la producción industrial. Al asignar un indicador cuantitativo, como son las notas, a la escuela, e incluso en algunos casos a determinados profesores, las autoridades superiores pueden controlar el rendimiento de profesores y alumnos como en una

fábrica. Se presupone que ello obligará a profesores y alumnos a trabajar más y elevar el nivel educativo, pero lo que a menudo sucede es que los profesores enseñan a resolver las propias pruebas.

El libro de texto que más se emplea para la evaluación de programas sociales, el de Rossi y Freeman (1979), utiliza conceptos y categorías que proceden principalmente de la producción industrial. El libro habla de los programas sociales como máquinas, líneas de montaje y tuberías en las que los evaluadores deben controlar la alimentación y la producción. Las demás metáforas en las que se apoya el libro pertenecen al mundo del deporte y de la guerra; se habla, por ejemplo, de «ganar», «poblaciones objetivo», «impacto», todos ellos valores populares en la sociedad norteamericana. El gobierno británico de la Sra. Thatcher ha adoptado igualmente un enfoque de pruebas normalizadas para controlar la educación en el Reino Unido, a pesar de que parte del pensamiento cultural y político original en el terreno de la investigación educativa se produjo en aquel país (Mac Donald y Walker, 1977; Ruddock, 1977). A mi modo de ver, la tendencia a las pruebas es una continuación de la racionalización económica a largo plazo de los sistemas escolares para asimilarlos en mayor medida a la industria, enmarcada en la perspectiva tecnológica.

¿Cuál de las tres perspectivas ofrece una explicación mejor del cambio y la innovación educativa, o lo que es igual, del cambio social? ¿Cuál de los marcos es más importante? La elección de la perspectiva para explicar una serie de acontecimientos lleva aparejada, en mi opinión, la decisión de qué fuerzas son causalmente responsables. Si se cree que la educación ha decaído, ¿quién es el responsable? El declive social y la fragmentación en Estados Unidos pueden explicarse por la desintegración de la cultura tradicional causada por una deficiente educación, o por el hecho de que unas cuantas empresas controlan los principales sectores de la industria, y tanto las organizaciones privadas como las de carácter público se han ido burocratizando y centralizando cada vez más (Harris, 1981). La aparición de una gran subclase negra puede explicarse por los cambios experimentados por la cultura juvenil negra debido a políticas sociales liberales, o al desempleo crónico y a la estructura cambiante del mundo laboral producida por políticos económicos no intervencionistas.

Las tres perspectivas apuntadas son necesarias para explicar íntegramente los acontecimientos sociales, porque llega un momento en que intervienen todas las instituciones sociales. No obstante, no todas estas explicaciones tienen la misma importancia, ya que a pesar de que los acontecimientos sociales dependen de todas las instituciones, algunas son más responsables que otras de lo que ocurre. ¿Qué instituciones son las más responsables? En último término la respuesta se obtendrá recopilando información sobre las tendencias educativas y sociales a largo plazo. Por mi parte, creo que las instituciones políticas y económicas son las más responsables, y que la perspectiva política, que refleja a qué intereses materiales sirve el cambio educativo, es la más importante de todas.

REFERENCIAS

- ALLISON, G. (1971). *Essence of Decision*, (Boston, Little Brown).
- BERGER, P. L. (1974). *Pyramids of Sacrifices*, (New York, Basic Books).
- BERMAN, P. (1975). *Federal Programs Supporting Educational Change, Volumen III The Process of Change. Appendix B: Innovations in Reading*. Santa Mónica, (CA, Rand Corporation).
- BERNSTEIN, R. S. (1978). *The Restructuring of Social and Political Theory*, (Philadelphia, University of Pennsylvania Press).
- BLOOM, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education has failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Nueva York: Simon and Schuster.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1977). *Reproduction in Education Society, and Culture*, (London, Sage; trad. al castellano como *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1977).
- BOYD, W. L. (1979). «The changing politics of curriculum policy-making for American schools», en J. Schaffarzick y G. Sykes (Eds.). *Curriculum Issues: Lessons from Research and Experience*, (Berkeley, CA, MacCutchan).
- BURLINGAME, M. (1978). «The impact of policy decisions in schools», en L. S. Schulman (Ed.). *Review of Research in Education*, Volumen 5 (Itaca, IL, Peacock).
- CLARK, D. L. y E. GUBA (1965). «An examination of potencial change roles in education». Presentado en un seminario sobre *Innovation in Planning School Curriculum*. Octubre.
- COHEN, D. K. (1975). «Reforming school politics». *Harvard Educational Review* 48, 4.
- COHEN, D. K. y M. S. GARET (1975). «Reforming educational policy with applied research». *Harvard Educational Review*, 45,1.
- FARRAR, E y J. E. DE SANCTIS, y D. K. COHEN (1979). *Views from Below: Implementation Research in Education*, (Cambridge MA, Huron Institute).
- FULLAN, M. y A. POMFRET (1977). «Research on curriculum and instruction implementation». *Review of Educational Research*, 47,1 : 385-397.
- GOODENOUGH, W. H. (1978). «Multiculturalism as the normal human experience», en E. M. Eddy y W. L. Partridge (Eds.). *Applied Anthropology in America*, (New York, Columbia University Press).
- GOODLAD, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Towards Responsive Schools*, (New York, MacGraw-Hill).
- GREENWOOD, P. W. D. MABB, y M. W. MACLAUGHLIN (1975). *Federal Programs Supporting Educational Change, Volumen III: The Process of Change*, (Santa Mónica, CA, Rand Corporation).
- HAIL, G. y S. F. LOUCKS (1977) «A developmental model for the determining whether the treatment is actually implemented». *American Educational Research Journal* 14, 3 : 268-276.
- HARRIS, M. (1979). *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. Nueva York: Vintage.
- (1981): *America Now*. Nueva York: Simon and Schuster.
- HEIGHTON, R. H. JR. y C. HEIGHTON (1978). «Applying the anthropological perspective to social policy», en E. M. Eddy y W. L. Partridge (Eds.). *Applied Anthropology in America* (New York. Columbia University Press).
- HIRSCH, JR. E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- HOUSE, E. R. (1979). «Technology versus craft: a ten year perspective on innovation». *Journal of Curriculum Studies* 11, 1 : 1-15.
- HOUSE, E. R. (1974). *The Politics of Educational Innovation* (Berkeley, CA, McCutchan).
- (1983): *How We Think About Evaluation*. En E. R. House (Ed.). *Philosophy of Evaluation*. New Directions for Program Evaluation. N.º 19. San Francisco: Jossey-Bass. Reprinted in E. R. House (Ed.) (1986) *New Directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- KUHN, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, University of Chicago Press: trad. al castellano como *La estructura de las revoluciones científicas*, México, F.C.E. 1975).

- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*, (Chicago, University of Chicago Press).
- MACDONALD, B. y R. WALTER (1976). *Changing the Curriculum* (London, Open Books).
- MOWLANA, H. y A. E. ROBINSON (1976). «Ethnic mobilization and communication theory» en A. A. Said y L. R. Simmons (Eds.). *Ethnicity in an International Context*, (New Brunswick, NJ, Transaction).
- MURRAY, C. (1984) *Losing Ground: American Social Policy 1950-1980*. New York: Basic Books.
- PAULSTON, R. (1976). *Conflicting Theories of Social and Political Change* (Pittsburgh, P. A, Center for international Studies, University of Pittsburgh).
- ROSSI, P. y H. FREEMAN. (1979). *Evaluation: A Systematic Approach*, Beverly Hills and London: SAGE Publications.
- RUDDUCK, J. (1977). «Dissemination as an Encounter of Cultures». *Researcher Intelligence* 3 : 3-5.
- SAID, A. A. y L. R. SIMMONS (1976). «The ethnic factor in work politics en A. A. Said y L. R. Simmons (Eds.). *Ethnicity in an International Context* (New Brunswick, HJ, Transaction).
- SARASON, S. B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston, Allyn & Bacon).
- SCHON, D. (1979). «Generative metaphor: a perspective on problem setting in social policy», en A. Ortony (Ed.). *Metaphor in Thought* (Cambridge, England, Cambridge University Press).
- SIMON, H. A. (1978). «Rational decision-making in business organizations». *Novel Prize Lecture*, Stockholm, November 24.
- SMITH, L.M. y W. GEOFFREY (1968). *The Complexities of an Urban Classroom* (New York, Holt, Rinehart & Winston).
- SMITH, L. M. y P. M. KEITH (1971). *Anatomy of Educational Innovations: An Organizational Analysis of an Elementary School* (New York, Hohn Wiley).
- STEWART, J. H. (1955). *Theory of Culture Change: The Methodology of Multilinear Evolution* (Urbana, University of Illinois Press).
- VAN GEEL, T. (1979). «The new low of the school curriculum», en J. Schaffarzich y G. Sykes (Eds.), *Curriculum issues: Lessons from Research and Experience*. (Berkeley, CA, McCutchan).
- WHITE, W. F. (1978). «Organizational behavior research where do we go from here?», en E. M. Eddy y W. L. Partridge (Eds.) *Applied Anthropology in America* (New York, Columbia University Press).
- WIRT, F. M. y M. W. KIRST (1972). *The Political Web of American Schools* (Boston, Little, Brown).
- WOLCOTT, H. F. (1977). *Teachers vs. Technocrats* (Eugene, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon).
- (1978). *The Man in the Principal's Office: An Ethnography* (New York, Holt, Rinehart & Winston).