

# E S T U D I O S

## EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: DE LA IDD (INVESTIGACION, DESARROLLO, DISEMINACION) A LA RED (REVISION, EVALUACION, DESARROLLO)

MALCOLM SKILBECK (\*)

### CAMBIO EN LA COMPRESION Y EN EL PAPEL DE LA INVESTIGACION EN RELACION CON EL DESARROLLO CURRICULAR

En este estudio examinaré algunos de los problemas con los que nos hemos encontrado y algunas de las lecciones que hemos aprendido durante la investigación llevada a cabo en los programas y organismos relacionados con el desarrollo curricular, que son una de las principales características del panorama educativo desde mediados de los años cincuenta. Partiendo de esta experiencia podremos apreciar mejor las conexiones entre la *investigación* y el *desarrollo* (I-D) en el campo curricular, especialmente las aplicaciones de la investigación en temas de interés general como son los métodos cualitativos y programas de mejora escolar. Para ilustrar mi razonamiento me referiré en gran medida a la experiencia del *Schools Council for Curriculum and Examinations* (Consejo Escolar para el Currículo y los Exámenes) para Inglaterra y Gales, aunque aludiré también a la I-D en otros ámbitos.

Consideraré el período que va desde el principio de los años sesenta hasta el comienzo de la década de los ochenta. Durante el cual tuvieron lugar importantes cambios en las relaciones entre la investigación educativa y diferentes tipos de desarrollo, y en el que los enseñantes mostraron un compromiso más intenso con la I-D. De hecho, la práctica de la enseñanza, al igual que otras formas de compromiso local, es una de las claves para comprender las cambiantes relaciones entre la *investigación* y el *desarrollo*: «vistas inferiores», como las denominaron Farrar y cols. (1980) muy gráficamente. Tampoco podemos pasar por alto el interés público y político por la I-D, manifestado en la ambiciosa defensa de determinados proyectos y de lo que éstos permitían conseguir mediante la mejora de las condiciones del aprendizaje y los resultados de los alumnos. Fue asimismo durante este período cuando, en el campo curricular, la I-D pasó de su primitivo interés por los modelos de desarrollo lineal y las teorías científicas del conocimiento al eclecticismo, tanto en lo que se refiere a las metodologías (técnicas y diseños cualitativos, ade-

---

(\*) Universidad de Deakin (Victoria, Australia).

más de cuantitativos) como a las epistemologías (por ejemplo, teorías relativistas de verdad por convenio y de acción por consentimiento mutuo).

Desde mediados de los años sesenta hasta comienzos de los ochenta, el *Schools Council* fue el principal organismo de la I-D curricular en Gran Bretaña, y uno de los más productivos e influyentes de su tipo en todo el mundo. No obstante, además de referirme a él, aludiré a determinadas actividades de otros organismos de desarrollo curricular, en concreto al *Curriculum Development Centre* (CDC, Centro de Desarrollo Curricular) de Australia, así como a programas norteamericanos e internacionales de mejora escolar.

Al principio del período que estamos comentando, abundaron los intentos o recomendaciones para estructurar el desarrollo curricular según el modelo de investigación-desarrollo-difusión/diseminación (IDD), el cual se inicia con un estudio de investigación y finaliza con la diseminación planificada de los productos cuya necesidad se ha hecho patente como resultado de la investigación y cuya calidad se ha sometido a examen mediante pruebas sobre el terreno, estructuradas con fines de investigación. Las aplicaciones más eficaces de este modelo tienen lugar en las industrias de base científica, como la industria química, en las que la competencia de los productos en el mercado es muy fuerte, y, como consecuencia, el mantenimiento del nivel competitivo de una empresa depende estrechamente de que el desarrollo de los productos se conciba como un trabajo de investigación celosamente guardado en los laboratorios propios. En el ámbito educativo, la relevancia del modelo no ha sido por lo general aceptada, y en el desarrollo curricular su temprano apoyo cedió ante la experiencia práctica y la crítica. Quizá algunos de estos críticos se apresuraron en exceso a condenarlo, aunque sus críticas fueron a menudo bien recibidas habida cuenta de las exageradas demandas de la negligencia en la participación de sus practicantes (Stenhouse, 1975, pp. 219-23). Con todo, no se abandonaron todos los supuestos y aspiraciones del modelo, en particular la creencia de que la investigación resuelve los problemas y de que la diseminación es un proceso específico y terminal cuya eficacia aumenta cuando se utilizan estrategias de planificación previa, como el perfeccionamiento del profesorado o la construcción de sistemas de información.

La diseminación es, en varios aspectos, uno de los temas centrales en los programas de mejora escolar contemporáneos (Bolam, 1982; Fullan, 1983; OCDE/CERI, 1983). Casi en el mismo momento en que la adoptaron los organismos de desarrollo curricular empezaron a surgir modelos alternativos o complementarios de la misma, algunos tan conocidos como los de *interacción social y resolución de los problemas* propuestos por Havelock (Havelock, 1971a, b). La tendencia general a condenar los proyectos curriculares que se basan en un conjunto de relaciones del centro a la periferia, en las que los organismos centrales controlan la afluencia de información y de recursos hacia los grupos periféricos, es otro ejemplo de la hostilidad con que se consideraban los supuestos básicos del modelo IDD y del escepticismo acerca de la capacidad de diseminación de los centros considerados individualmente (Nisbet, 1971; Schon, 1971; Stenhouse, 1975).

La principal propuesta de este estudio es que, a pesar de los escépticos, aún existe un importante componente de investigación que debe considerarse relativo

al desarrollo curricular y a la mejora escolar, y que, al tratar de llegar a una conclusión sobre el mismo podemos, y en realidad debemos, rehacer el modelo IDD para obtener lo que yo denomino modelo de *revisión, evaluación y desarrollo* (RED). Mediante esta remodelación podremos resolver el asunto de la diseminación, reforzar la eficacia de la evaluación en el proceso de desarrollo y fortalecer las relaciones entre los programas de desarrollo y mejora más arraigados y los movimientos locales de desarrollo y revisión curricular que a menudo se han propuesto como alternativas al modelo IDD. Esto parece de utilidad en una época en que las revisiones escolares son objeto de una activa promoción por parte de las autoridades centrales y locales y en la que aún existe una fuerte dicotomía entre las estrategias nacionales para el desarrollo –tal y como las ponen en práctica organismos como el *Schools Council* (hasta 1984), el CDC australiano y otros organismos a nivel internacional– y los grupos de acción local.

La expresión *revisión, evaluación y desarrollo* (RED) designa en este estudio unas actividades interrelacionadas por medio de las cuales los practicantes y las instituciones en las que trabajan (incluidas las escuelas) participan consciente y deliberadamente en la I-D, esto es, no son meros receptores de sus productos, sino que colaboran activamente con especialistas en investigación y pueden considerárseles como copropietarios de los procesos y los resultados obtenidos. De ello resulta lo siguiente:

- El desarrollo del currículo y otras formas de mejora escolar se consideran procesos reflexivos y críticos, y como tales implican una revisión y evaluación sistemática de los procedimientos que se están aplicando, llevada a cabo por los mismos implicados (los practicantes participan, pues, en la investigación).
- La revisión de la escuela es hoy algo familiar para muchos profesores y gana aceptación como medio para que la comunidad escolar se autovalore –quizá con ayuda exterior y con referencia a criterios externos– y ponga sus descubrimientos a disposición de los demás (la investigación cumple una función evaluadora).
- La evaluación, incluida la autoevaluación institucional, carece de sentido salvo que conduzca a la acción, preferiblemente una acción que tenga carácter experimental, pueda ser controlada y esté sujeta a posteriores modificaciones. Ejemplos de ello son la revisión curricular, el desarrollo organizativo y los programas de perfeccionamiento del profesorado (la evaluación apunta al cambio, al desarrollo).
- Los procesos de *revisión, evaluación y desarrollo* (RED), llevados a cabo a nivel institucional, disfrutan de una serie de ventajas sobre el antiguo procedimiento de *investigación, desarrollo y diseminación* (IDD), pero no excluyen los proyectos de investigación y desarrollo a gran escala (los estilos de investigación no son mutuamente excluyentes).
- Uno de los resultados positivos del movimiento de rendición de cuentas profesional por parte de los profesores (*accountability*) es la toma de conciencia, a nivel de la escuela, de la necesidad de una evaluación y de la naturaleza de ésta (el modelo RED puede verse favorecido por la rendición de cuentas por parte de los profesores); y

- Las revisiones escolares son objeto de una activa promoción en muchos sistemas educativos, y pueden constituir la base de una utilización más amplia de los procesos y descubrimientos de la I-D en la práctica escolar (el modelo RED puede ser la plataforma para proyectos de I-D más amplios).

Los ejemplos de RED abundan más en la literatura dedicada al desarrollo curricular basado en la escuela, a la evaluación curricular, incluida la autoevaluación institucional, y a la «investigación en la acción» (Kemmis y cols., 1981; Simons, 1981; Skilbeck, 1984a, b).

Del título de este estudio no debe deducirse que en los últimos treinta años se haya producido una simple progresión en los organismos responsables de los temas curriculares y de los programas de mejora escolar, los cuales hayan pasado de una temprana adopción del modelo IDD a su posterior rechazo, para adoptar más tarde el modelo RED o cualquier otra orientación enfocada hacia la *investigación* y el *desarrollo*. Aunque es cierto que ha habido sustituciones, éstas no han sido completas ni se han desarrollado en la forma de adopción inicial de un modelo, abandono ulterior de éste y, finalmente, sustitución por otro. Es necesario decir esto, ya que, especialmente entre los defensores del desarrollo curricular basado en la escuela y de los movimientos que propugnan la función de los profesores como evaluadores e investigadores, existe la doble tendencia a considerar que el modelo IDD y las estrategias «del centro a la periferia» que lo acompañan no han conseguido sus objetivos y a pasar por alto el papel del desarrollo curricular basado en la escuela, de la iniciativa local y de la participación del profesorado en los cambios de los años sesenta y anteriores.

La situación ha sido siempre mucho más compleja de lo que podría sugerir una simple oposición entre estrategias centrales y locales. Por ejemplo, desde los comienzos del *Schools Council*, en 1964, se subrayó de manera implícita el papel del profesor como investigador, recogido en el principio, tantas veces repetido, de que es él quien elige, valora y adopta los materiales del proyecto curricular. Es ésta una versión simplificada del modelo RED, y me referiré a ellas más adelante, al comenzar las distintas ambivalencias y ambigüedades que mostraban las actitudes del *School Council* tanto ante el papel del profesor al seleccionar los materiales como ante la utilización del modelo IDD en el trabajo proyectado. Es como si, desde el mismo comienzo del desarrollo curricular proyectado a gran escala, hubiera habido tensiones subyacentes entre las fuerzas que daban importancia a la diversidad, al localismo y a la I-D basada en los practicantes y los modelos centralizados y especializados, a través de los cuales los productos basados en la investigación se adecuaban a los grandes mercados. Esto se hizo explícito bastante pronto en la literatura del período que estamos considerando con resultados muy costosos. Las cosas vinieron a complicarse más aún con las amplias críticas sobre el uso de «modelos industriales», que combinaban en cierto modo el modelo IDD con la dirección por objetivos operativos sobre el predominio de la toma de decisiones curricular (el profesor quedaba reducido a la categoría de objeto) y sobre el planteamiento de la investigación como comprobación de hipótesis a cargo de especialistas y no como resolución de problemas a cargo de los practicantes. Visto que las polémicas entre los investigadores y los responsables del desarrollo curricular se agudizaban en la década de los sesenta y en la de los se-

tenta, gobernantes y políticos decidieron para sí que la investigación en educación estaba obteniendo unos resultados muy pobres (Atkin, 1979; Callahan, 1962; Lawton, 1980; Pile, 1976; Schwab, 1969; Stenhouse, 1975).

Al examinar los cambios que han tenido lugar en los estilos y las aplicaciones de la investigación en relación con la evaluación y el desarrollo curricular, no debemos pasar por alto la rapidez con que éstos se han producido. En las décadas de los sesenta y de los setenta, los organismos de desarrollo curricular de todo el mundo asumieron un proyecto tras otro. Fue un período indudablemente creativo, en el que aparecieron centros curriculares nacionales en los nuevos países de África y Asia, así como en Inglaterra, en Irlanda (el *Curriculum Development Unit* de Dublín, por ejemplo), en Estados Unidos (los laboratorios y centros de investigación locales en las universidades), en Australia, en Nueva Zelanda y en Europa occidental (el SLO holandés, por ejemplo). En los Ministerios de Educación y a través de fundaciones privadas se lanzaron proyectos a gran escala, tanto en sistemas educativos centralizados como descentralizados. No había tiempo —o ganas— de efectuar largas valoraciones previas. Se aceptó rápidamente la noción de un desarrollo curricular tipo I-D, seguido a su debido tiempo por una fase de diseminación y bajo la dirección de un pequeño equipo. A esto siguió la discusión de los modelos y estilos y, casi inmediatamente, el modelo IDD sucumbió. Fue puesto en duda, modificado y, en cierto modo, sustituido, pero nunca completamente abandonado. Desde principios de los años setenta se ha tratado de establecer unas relaciones más cercanas y productivas entre la investigación, el desarrollo y otros procesos innovadores relacionados con una gran implicación de los participantes. Buenos ejemplos de esta tendencia son los informes en la literatura especializada en los que se evalúan y valoran los programas norteamericanos de mejora escolar, los análisis académicos que intentan reformular las categorías de la producción intelectual y de su utilización y los proyectos de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE (Berman and McLaughlin, 1975; Farrar y cols., 1980; Fullan, 1982; Louis y Rosenblum, 1981; OCDE/CERI, 1983; Rhine, 1981; UNESCO, 1983; Emrick y Peterson, 1978).

La utilización que de la I-D se ha hecho en educación está relacionada con las políticas y proyectos de la Administración, y no sólo porque ésta sea actualmente la principal fuente de financiación, sino también porque las políticas que ha adoptado en materias como el currículo, la formación del profesorado o la organización escolar han demostrado ser el principal factor de influencia para la adopción de estilos y formas de desarrollo determinados. Son significativas a este respecto las estrategias, altamente centralizadas y directivistas, adoptadas en Gran Bretaña, ya en los años ochenta, por la *Manpower Services Commission* (Comisión de Servicios de Mano de Obra), con abundancia de medios, para modificar el sistema de educación a partir de los 14 años. En contraste, también en Gran Bretaña, la adopción de la escolaridad integrada como forma de organización no estuvo en un principio acompañada por un movimiento favorable a la adopción de nuevos tipos de currículo específicos para las escuelas que la impartían. Luego la Inspección británica recogió la idea y emprendió programas de desarrollo dirigidos a configurar nuevos modelos curriculares (Department of Education and Science, 1981a, 1981b). Por último, la adopción por el Gobierno británico del principio Rothschild del cliente-contratista, que se examinará más adelante, es un ejemplo particular.

mente importante en la tendencia al uso de la investigación como una contribución al desarrollo patrocinado.

## LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y LA BUSQUEDA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Desde mediados de los años cincuenta en Estados Unidos y unos diez o quince años después en Gran Bretaña, los Países Bajos, Suecia, Alemania, Australia, Canadá y muchos otros países del mundo se ha producido una notable expansión de la investigación educativa financiada con fondos públicos. Se trata de un hecho conocido. En cambio, se ha comentado menos que dichos fondos se canalizaron primero hacia trabajos de desarrollo, inicialmente sobre todo de desarrollo curricular, y sólo después hacia modalidades más amplias de mejora escolar. Por lo demás, los límites entre investigación, evaluación y desarrollo son a menudo bastante confusos, como lo indica el uso general de términos como investigación para el desarrollo, investigación para conseguir mejores escuelas, perfeccionamiento profesional, desarrollo organizativo, escuela autoevaluativa o desarrollo curricular centrado en la escuela. Durante todo este período han abundado los intentos de construir estrategias y modelos en los que se entremezclan la investigación, el desarrollo, la evaluación, la mejora, la innovación, etc.

La creación de los nuevos organismos, como el *American National Institute of Education* (Instituto Nacional Norteamericano de Educación), el CDC australiano y gran número de centros nacionales curriculares en Europa, Asia y Africa, ha venido a respaldar el concepto de desarrollo: desarrollo en el currículo y del currículo para la construcción nacional (currículo para el desarrollo) (Skilbeck, 1981, 1982; UNESCO, 1983). Se ha intensificado asimismo la investigación dirigida a aumentar los conocimientos sin ninguna implicación concreta para la acción, pero no al mismo ritmo (Dockrell y Hamilton, 1980; Nisbet y Broadfoot, 1980; Oldham, 1982). Se ha puesto acento en las aplicaciones prácticas, las evaluaciones, la política y los estudios de diseminación y utilización en un esfuerzo por comprobar la eficacia de las innovaciones.

Esta preocupación por la relevancia, los efectos y las aplicaciones, muy extendida entre los políticos, los responsables del desarrollo curricular y muchos investigadores, no puede ser reducida a una distinción tajante entre investigación «pura» y «aplicada». Dado que la educación es en sí misma una forma de intervención dirigida a fines prácticos que engloban objetivos y valores, la investigación educativa —salvo que sea puramente histórica o práctica— tiende a estar explícita o implícitamente orientada hacia la acción, a acumular conocimientos sobre la actividad normativa de educar. De aquí el exagerado predominio de la «resolución de problemas», los estudios evaluativos y normativos, los frecuentes debates sobre las relaciones teoría-práctica y las críticas a la investigación que parece carecer de significado práctico. Nada de esto pone, desde luego, en duda el papel de la investigación como medio para contribuir al entendimiento y el conocimiento; lo único que ocurre es que, en el campo educativo, se piensa que éstos han de destinarse a la acción práctica (Carr, 1983; Nisbet y Broadfoot, 1980).

El término «mejora» (*improvement*) (\*), que gozó de amplio predicamento en la tradición de autoayuda del siglo XIX, ha reaparecido en el debate educativo, aunque no para designar ya una modalidad de cambio individualista, sino un cambio comprobable y orientado a valores u objetivos en los sistemas y programas educativos. En todo caso, sigue teniendo sus antecedentes en la concepción que de la educación como ciencia se tenía en el siglo XIX y principios del XX: los conocimientos «correctamente» adquiridos y aplicados «con propiedad» asegurarán una educación «mejor» (Connell, 1980 parte primera).

El término «mejora» abarca en la actualidad el aumento de los niveles de rendimiento de los alumnos en el currículo, la elevación del nivel profesional del profesorado, el despliegue de destrezas de gestión por parte de los directores de los centros y la prueba de una mayor eficacia en el uso de los recursos (Basic Studies National Field Task Force, 1984; OCDE/CERI, 1983). Los organismos subvencionados con fondos públicos se conciben a sí mismos como guardianes de esta noción de «mejora», y de acuerdo con ello asignan los presupuestos. En Gran Bretaña, la adopción del principio Rothschild del cliente-contratista por las autoridades centrales supone un viraje, ya que de la investigación dirigida al conocimiento se ha pasado a la investigación destinada a enfrentarse a los problemas y prioridades que ocupan un lugar importante en la agenda política de las autoridades del momento (Nisbet, 1981; Rothschild, 1971, 1972). En la educación esto se refleja, por ejemplo, en la aparición de la *Assessment of Performance Unit* (Unidad de Valoración del Rendimiento) cuyas investigaciones subvencionadas (principalmente para la elaboración y administración de pruebas y el análisis de los resultados) se rigen por el principio del cliente-contratista.

Es curioso comprobar cómo Lord Rothschild, cuyo nombre está tan estrechamente ligado al principio del cliente-contratista por sus informes de 1971 y 1972, ponía en duda su utilización en las ciencias sociales aplicadas cuando informaba (favorablemente) sobre el *Social Science Research Council* (Consejo de Investigación en Ciencias Sociales). Argumentaba que la principal finalidad de la investigación social aplicada es aportar material para un debate y una toma de decisiones informados; de ahí la necesidad, en una sociedad democrática, de una investigación de naturaleza más independiente que la que permite el principio del cliente-contratista, controlado oficialmente (Rothschild, 1972, pp. 11-12).

¿Por qué se ha producido este viraje hacia la investigación patrocinada por la Administración en seguimiento de sus políticas y cuál ha sido su resultado? Las respuestas están profundamente imbricadas en la cultura moderna, una época de cambio rápido, de experimentación, expansión y optimismo sobre la eficacia de las empresas a gran escala y basadas en el conocimiento como medio para conseguir mejoras sociales. El examen detenido de todo esto nos llevaría demasiado lejos, pero una breve enumeración de alguna de las razones ayudaría a aclarar los movimientos que nos interesan. La enseñanza pública ha sido considerada común-

---

(\*) En España solemos utilizar expresiones equivalentes como, p. ej., «mejora de la calidad de la enseñanza».

mente como uno de los instrumentos de desarrollo social, cultural y económico planificado; de ahí la necesidad de comprender sus funciones. Con este fin se realizaron, a partir de un determinado momento, estudios de previsión y rendimiento, se fomentaron las estadísticas educativas e incluso se llevaron a cabo proyectos de «investigación en la acción» a gran escala, en los que se comprobaban intervenciones concretas para determinar sus efectos sobre tipos definidos de privación social o económica: en Inglaterra, por ejemplo, los proyectos sobre áreas educativas prioritarias (Halsey, 1972). Los grandes incrementos de las dotaciones presupuestarias para la enseñanza pública en las décadas de los sesenta y de los setenta, con sus implicaciones para la política y la planificación fiscales, estimularon además el interés de la opinión pública, de la clase política y de los gobernantes por los estudios sobre los efectos de la escolarización y sobre las barreras que impiden alcanzar los fines educativos. Expresado muy duramente, ¿cómo podían estabilizarse o recortarse los presupuestos educativos sin una merma del rendimiento? Curiosamente, éste fue también el período de más duras críticas hacia la escuela pública, debido a un supuesto descenso o estancamiento del nivel de rendimiento de los alumnos, críticas inspiradas en parte ideológicamente y en parte basadas en la investigación (*Black Papers* 1-5, 1969-77). ¿Estaba contribuyendo la escolarización o, más concretamente, el aumento en los presupuestos escolares, a un aprendizaje mejor? Esta pregunta venía a poner en tela de juicio las afirmaciones hechas por los educadores y por otras personas sobre el papel de la educación en el cambio social, económico y cultural. ¿Había, después de todo, una relación clara entre la inversión en educación y una mejora en los niveles educativos? ¿No había pruebas, como el informe Coleman en Estados Unidos, ampliamente difundido, de la ineficacia o los escasos beneficios de las dotaciones y los desarrollos de programas a gran escala? (Coleman y cols., 1966).

Los programas de mejora escolar y los organismos de desarrollo curricular se convirtieron en el blanco de esta controversia sobre la relación entre los rendimientos y las dotaciones financieras. Algunos fueron clausurados en la segunda mitad de los años setenta y principios de los ochenta, y otros sustancialmente reestructurados o reducidos; entre ellos, muchos de los pertenecientes al grupo pionero de los laboratorios regionales y centros universitarios de I-D de Estados Unidos. La gran mayoría, apresados entre el patrocinio directo de las autoridades y la orientación última de la I-D, por una parte, y las actividades localizadas en pequeña escala, por otra, desaparecieron a finales de los setenta y principios de los ochenta. Los mismos organismos nacidos para construir programas educativos de I-D destinados a procurar específicamente mejoras cualitativas en la educación eran reducidos, eliminados o sometidos a un control de la Administración. Por ejemplo, el CDC australiano sufrió una seria limitación en 1981 (al mismo tiempo que se eliminaba el *Education Research and Development Committee* (Comité de Investigación y Desarrollo en Educación) y, si bien sería reactivado más tarde, tras un largo período de «congelación», quedó bajo la dependencia del organismo federal responsable de la financiación escolar, la *Schools Commission* (Comisión Escolar). En Inglaterra, el *Schools Council* fue cerrado en marzo de 1984, y reemplazado por dos organismos menores: el *School Curriculum Development Committee* (Comité de Desarrollo Curricular en la Escuela) y el *School Examination Council* (Consejo de Exámenes en la Escuela).

Por encima de cualesquiera otras pretensiones de todos estos organismos, lo que desató la oposición de los académicos e investigadores, así como de la prensa y de los políticos, fue su pretensión de que una mayor dotación financiera de la I-D en educación daría como resultado mejoras cualitativas en el sistema educativo. Sin embargo, fue la conjunción de los intereses que acabamos de mencionar —las políticas oficiales, la mejora social, el desarrollo económico, las aspiraciones comunitarias, la expansión de la base educativa y el rápido aumento de la profesionalidad en la educación— lo que había suscitado la idea de una mejora cualitativa a gran escala, y la creación consiguiente de los organismos. Se diría que, al acumular grandes declaraciones, buscar la financiación pública a gran escala y adoptar estrategias espectaculares, se extralimitaron aun antes de ponerse a la tarea. Es cierto que intervinieron otros factores y que éstos no deben ser subvalorados. La explicación del declive de los organismos de desarrollo curricular regionales y nacionales, particularmente en Norteamérica, Australia y el Reino Unido, es sin duda compleja y no puede disociarse de la ideología política y de las rivalidades burocráticas. Pero en parte ha de atribuirse a las dificultades que los propios organismos y sus programas encontraron para satisfacer las demandas externas, que ellos mismos habían ayudado a generar: por ejemplo, su incapacidad para manejar los problemas de la diseminación y la utilización de los recursos y materiales que había fomentado. Se granjearon —y recibieron— las críticas más vehementes al adoptar el modelo IDD, o alguna variante del mismo, estableciendo equipos de producción y difusión que ofrecían a los profesores recursos útiles y educativamente beneficiosos y sustentando generalmente la tesis de que la I-D, a gran escala y con una infraestructura fortalecida (por ejemplo, con redes de centros locales de profesores) induciría cambios importantes en las escuelas. En ocasiones, los valores de un proyecto no caían bien a los críticos, y éstos organizaban campañas comunitarias contra él, como ocurrió en Australia con el *Social Education Materials Project* del CDC y como ha sucedido con frecuencia en Inglaterra con las campañas de prensa contra distintos proyectos. Otras veces, las críticas profesionales y oficiales se dirigían contra la plétora de demandas hechas por las escuelas, o contra la carencia de pruebas del proyecto adoptado. Por si fuera poco, como demostró irónicamente un estudio posterior, la gran mayoría de los profesores en Inglaterra y Gales eran indiferentes a los programas y proyectos o no sabían en qué consistían (Steadman y cols., 1978-81). Estas críticas y problemas tuvieron sus equivalentes en otros lugares, pero parecen haber sido más fuertes en los países de lengua inglesa, sobre todo en Canadá, Australia, Estados Unidos e Inglaterra. ¿Se debía todo ello a alguna debilidad de la propuesta básica, esto es, que es posible identificar un problema mediante una indagación estructurada (investigación), dar con las soluciones en una fase de desarrollo (desarrollo) y, finalmente, difundir éstas eficazmente a través de un sistema (diseminación)? ¿O bien es más importante el hecho de que, en los países mencionados, los organismos citados no estuvieran integrados en la Administración, sino tan sólo subvencionados por ella (con lo cual era posible «pedirles cuentas», pero no «controlarlas»?).

## EL MODELO IDD Y EL EQUIPO DE PROYECTO

Dado el éxito del modelo IDD en otros ámbitos sociales, como la innovación agrícola o la adopción de nuevos procesos industriales, no es sorprendente que se

pensara en su utilidad para la resolución de los problemas educativos, siempre que se partiera de ciertos supuestos (que, a menudo, resultaban luego falsos) sobre los procesos curriculares. El modelo IDD se aplicó en los últimos años cincuenta y principios de los sesenta, demostró tener éxito, o así se creyó, y fue apoyado de buena gana en un ambiente en el que estaba muy extendida la admiración por la gran ciencia y la alta tecnología (Callahan, 1962). En el desarrollo curricular se adoptó también el pequeño equipo de proyecto, especie de destacamento encargado de los programas IDD basado quizá en el modelo militar, burocrático e industrial de los grupos de especialistas de proyectos concretos para resolver problemas específicos.

La adopción del modelo IDD en la educación y del equipo de proyecto en el desarrollo curricular no fue una consecuencia de una valoración desinteresada y baconiana del conocimiento y de sus posibles aplicaciones prácticas. Fue más bien una respuesta, usando el lenguaje, los valores y los instrumentos disponibles en la época y condicionada por las prácticas predominantes fuera del ámbito educativo, a las fuertes críticas dirigidas contra los fallos en la calidad de la educación, especialmente severas en Estados Unidos durante los años cincuenta (Bestor, 1953). Los propios investigadores se encontraban entre los defensores del modelo y el equipo de desarrollo curricular fue una creación educativa, no algo impuesto desde el exterior.

Otro punto relevante para entender cómo el modelo IDD y los equipos de proyecto consiguieron por una vez dominar el desarrollo curricular y cómo las nociones de mejora escolar, a las que ya nos hemos referido, florecieron en las décadas de los sesenta y de los setenta, es el relativo a la estabilidad de las economías de las sociedades industriales. Tanto conceptuales como organizativamente, el desarrollo y la mejora han estado unidos a unos presupuestos educativos generosos y en expansión. Es significativa la costumbre de los funcionarios del *School Council* de subpresupuestar selectivamente los proyectos y, confiando en una «flexibilidad presupuestaria», solicitar luego fondos adicionales para «ampliaciones esenciales» y para tareas de «diseminación». Un presupuesto «realista» habría sido inaceptable para los Comités responsables. Quizá más significativo aún sea que todos los procesos que englobamos bajo las denominaciones de *desarrollo y mejora* —incluidos la autoevaluación del profesorado y el desarrollo curricular centrado en la escuela—, al ser examinados desde la perspectiva de la teoría de sistemas, exijan aumentos de los presupuestos de educación; no basta, en efecto, con una redistribución de los presupuestos existentes (la cual, en todo caso, representaría un serio problema, ya que esos presupuestos contemplan primordialmente gastos de personal, esto es, salarios derivados de convenios en los que se establecen las condiciones de trabajo entre los empresarios y los sindicatos). El modelo IDD al servicio de la mejora escolar era un modelo a gran escala y caro, por lo menos en comparación con los anteriores niveles de financiación de la investigación. La disposición para aceptar sus costes decreció con la recesión económica, y ésta fue otra razón evidente para abandonar las primitivas versiones programáticas a gran escala del IDD.

Hasta aquí, he comentado que el IDD se justificaba en parte como un medio de llevar a cabo mejoras escolares a gran escala, que su ejecución se ajustó al modelo del equipo del desarrollo curricular y que la incertidumbre acerca del éxito de alguno de sus programas principales indujo a buscar alternativas. Más adelante

examinaré estos puntos con detalle, al tratar de los programas y las políticas del *Schools Council*. He expuesto asimismo que, desde una etapa muy temprana del moderno movimiento de desarrollo curricular, se propusieron activamente variantes y alternativas al modelo IDD. Ahora consideraré más atentamente la noción de «mejora».

## MEJORA ESCOLAR (CALIDAD DE LA ENSEÑANZA)

El término «mejora escolar» se extendió en los años setenta, pero no nos dice nada sobre los objetivos de la mejora, los aspectos o procesos que han de ser mejorados, los métodos que han de utilizarse ni los criterios de evaluación. Los auto-denominados programas de mejora escolar tienen el inconveniente de que se interesan por los procesos del cambio —primero el modelo IDD, y más recientemente, los problemas de implantación— a expensas de la consideración de la sustancia de los fines y valores y del contenido de la educación escolar. Más aún, resulta extraordinariamente difícil conseguir relaciones productivas y de apoyo mutuo entre proyectos específicos a pequeña escala vagamente agrupados en amplios programas de mejora.

A falta de definiciones claras, podríamos decir que la «mejora escolar» no es una misión o una estrategia, sino un término que da por sentado alguno que quede por probar, y que puede traer dificultades para los profesionales de la I.D. como sucedió con la anterior adopción del modelo IDD. Conscientes sin duda de este peligro, los organismos de desarrollo educativo, incluidos algunos de carácter internacional como el *Centro de Investigación e Innovación Educativa* (CERI) de la OCDE, han adoptado una actitud más crítica y analítica ante la noción global de «mejora». Los temas cualitativos de la educación no pueden resolverse mediante el estudio de procesos de cambio, y la «mejora» en la educación plantea la duda sobre la naturaleza de la actividad que ha de mejorarse, sobre los estándares por los que ha de juzgarse, y sobre quién ha de hacerlo (White, 1969, 1983).

«Mejora» es un término general que designa comúnmente, de forma individual y colectiva, los procesos de desarrollo curricular, de profesionalidad del profesorado dentro y fuera del aula, de organización escolar y los relativos a determinados aspectos de la administración y la planificación, aquéllos que tienen que ver con la implantación de la política. Estos procesos han sido considerados muy importantes para el aprendizaje de los alumnos y, en tal sentido, sensibles a la acción de los educadores (a diferencia del ambiente social, por ejemplo, que puede no serlo). El objetivo no consiste en «mejorar» cualquiera de ellos como un fin en sí mismo, sino como un medio para conseguir algunos cambios deseables en el aprendizaje de los alumnos. En qué medida los programas de mejora escolar hayan logrado este objetivo, es cuestión dudosa. Como ya se ha indicado, normalmente se evitan los temas cualitativos; hay asimismo una dificultad intrínseca para establecer relaciones causales, y los cambios en el aprendizaje de los alumnos pueden llegar varios años después de aplicarse los programas de mejora. Este último problema ha sido abordado en algunos estudios (Tamir y Amir, 1981), pero sigue siendo conflictivo para los organismos de desarrollo curricular financiados con fondos públicos y que constantemente han de demostrar «efectos».

Los programas de mejora escolar suelen ser innovadores, aunque no es preciso que haya una conexión entre innovación y mejora, tal y como hemos definido esta última. Algunos de los programas diseñados últimamente están formados por una colección de proyectos a pequeña escala vagamente relacionados, más centrados en seminarios, estudios de observación, visitas de campo y reuniones que en una innovación identificable de la práctica del aula. Pueden ser considerados antecedentes a la innovación del aula y de la escuela y, a ese respecto —como en sus pretensiones de ser capaces de conseguir cambios generalizados— resultantes bastante semejantes a los anteriores proyectos de desarrollo curricular a gran escala. Las mayores diferencias parecen consistir en: 1) una consideración básica de las instituciones de educación y de escolarización como procesos sociales; 2) unos presupuestos reducidos; 3) el análisis de un amplio repertorio de procesos, que van desde el currículo hasta la asignación de recursos; y 4) la evitación del carácter lineal del modo IDD (Bolam, 1982).

La mejora escolar no se ha dirigido, por tanto, clara y definidamente a la adopción de formas y métodos específicos o particulares de innovación en las escuelas, ni ha especificado tampoco modos concretos de investigación y desarrollo. Constituye más bien una forma de reunir los restos de los programas de desarrollo a gran escala y las alternativas y contraprogramas (por ejemplo, de «investigación en la acción») que aquéllos suscitaron.

Para evitar las dificultades que hallaron los movimientos inspirados en el modelo IDD, así como sus perjudiciales críticas, los partidarios de los programas de mejora escolar, en la década de los ochenta, tendrán que estar dispuestos a contestar varias preguntas:

1. ¿De qué tipo son los aprendizajes de los alumnos que pretenden cambiar o fomentar los programas de mejora escolar?
2. ¿Qué lugar ocupan estos aprendizajes en la escala de prioridades de las autoridades y, cuando sea uno de los últimos, qué esfuerzos se están haciendo para influir al respecto?
3. De las varias dimensiones y procesos de mejora que suelen identificarse, ¿existe alguno que pueda reclamar un tratamiento prioritario, qué sabemos de sus antecedentes y cómo podemos relacionarlos con los demás (por ejemplo, podría el desarrollo curricular centrado en la escuela facilitar un enfoque para el perfeccionamiento centrado en la escuela y para la autoevaluación institucional)?
4. ¿Cuáles son los tipos de investigación más relevantes para los programas de mejora escolar y quién se encargaría de ellos? ¿Qué papel ha desempeñado la investigación en el diseño y la investigación de los programas de mejora escolar?
5. ¿Está la investigación para la mejora escolar orientada fundamentalmente hacia las políticas? ¿Es evaluativa? ¿Es descriptiva? Siendo así, ¿cuál es el papel específico de la investigación?
6. ¿Qué es lo que los programas de mejora escolar nos permiten conocer sobre las relaciones entre la investigación y el desarrollo?

7. ¿Qué perspectivas tienen los programas de mejora escolar de conseguir el apoyo y la comprensión de los profesionales y de la opinión pública en general?
8. ¿Qué contribución, si la hay, puede prestar la investigación para determinar los valores y criterios implicados en el proceso de mejora?

Se trata de preguntas muy generales que tendrían que ser aplicadas diferencialmente a cada programa, y aún podrían hacerse muchas más. Lo necesario, vistas nuestra experiencia de varias décadas de desarrollo educativo a gran escala y las respuestas de los profesionales, de la opinión pública y de los políticos, es que los patrocinadores y los participantes en la nueva ola de programas de mejora y en investigaciones según el modelo cliente-contratista tengan una respuesta para ellas. Puesto que para mejorar una situación cualquiera, en el sentido de producir cambios deseables y valorables, es preciso conocer esa situación, tener algunos puntos de vista sobre sus dinámicas y comprender las relaciones causales, hay que conceder un papel decisivo a la investigación. Pero, ¿qué tipo de investigación? Por lo mismo, necesitamos tener objetivos y valores para relacionar nuestra valoración e interpretación de esa situación, y cualesquiera cambios que impliquen a las personas, sus actitudes y sus relaciones (Pitman, 1981; Richardson, 1975; Ruduck, 1976).

La «mejora escolar» como aspiración de grupos externos, aunque estén colaborando estrechamente con el personal de la escuela, plantea muchas cuestiones, que afectan a la investigación, al análisis normativo, a la planificación estratégica, a las relaciones humanas y a la asignación de recursos. Es justo concluir que el modelo IDD no era adecuado (y probablemente no trataba de serlo) para tratar dichas cuestiones, como tampoco otras relacionadas con ellas. ¿Tendrán mejor suerte los programas de mejora escolar? La experiencia del *Schools Council* puede ser útil, ya que todas las tendencias en I-D y los temas hasta ahora identificados en este estudio quedan ejemplificados de alguna forma en sus veinte años de historia. Lo que nos enseñan los proyectos curriculares del *Schools Council* es mucho más de lo que puedo comentar aquí, pero quizá me sea posible esbozar algunos de los cambios más decisivos, en la medida en que se refieran al cambio en las percepciones del papel de la investigación en el desarrollo curricular.

#### EL *SCHOOLS COUNCIL*: ¿ASCENSION Y CAIDA DEL MODELO IDD?

El *Schools Council* fue fundado en 1964 en un clima de densa polémica, como apunta Taylor (Taylor, 1985). Sus orígenes político-administrativos se ponen de manifiesto en la decisión del Gobierno de abandonar su propio plan de crear un organismo de desarrollo curricular interno y seguir, en cambio, la recomendación del Comité de Sir John Lockwood de establecer un organismo tripartito, que representara a las organizaciones de profesores, a las autoridades educativas locales y el Departamento de Educación y Ciencia (Lockwood, 1964). Con sucesivas modificaciones, incluida la revisión de los estatutos, el esquema de Lockwood se mantuvo hasta 1984, en que, debido a la retirada unilateral de la ayuda por parte del Gobierno (por entonces los fondos eran compartidos con las autoridades educativas locales), el *Schools Council* se vino abajo.

El *Schools Council* estaba destinado a desempeñar tres funciones como organismo educativo de la I-D:

1. La realización de tareas de investigación educativa. Esta función investigadora estaba claramente establecida en sus estatutos: «El *Schools Council* tendrá por objeto la promoción de la educación mediante la realización de investigaciones y la revisión constante del currículo, de los métodos de enseñanza y de los exámenes en las escuelas, incluida la organización de las mismas en la medida en lo que afecta a sus currículos» (*Schools Council*, 1978).
2. La actuación como foro de amplia representación. Su estructura y composición fue diseñada —y reestructurada— para facilitar los debates, y posiblemente la resolución de los asuntos nacionales en lo que se refiere al currículo y a los exámenes. Sus publicaciones contienen numerosas opiniones sobre la escolarización, las políticas educativas y los asuntos sociales (y muy pocas, en cambio, sobre cuestiones relativas «enteramente» al currículo), y sus programas de examen, aunque por lo general frustrados en lo que se refiere a la aceptación gubernamental de las propuestas de reforma estructural, representan veinte años de esfuerzos dirigidos a resolver defectos fundamentales del sistema público de exámenes. Como foro, el *Schools Council* asumía un papel político declarado, como así lo reconoció uno de sus primeros secretarios adjuntos (Caston, 1971).
3. Los representantes del profesorado estaban siempre en mayoría en el *Schools Council* y éste se consideraba el guardián de la autonomía del profesorado en el currículo. Su único y exclusivo «principio general», el derecho de los profesores a elegir —o rechazar— cualquier propuesta relativa al currículo (incluidas las propias propuestas del *Schools Council*), fue afirmado por la entonces Presidente, Muriel Stuart en 1970: El *Schools Council*, dijo «no establece lo que deben enseñar los profesores, sino que busca facilitarles la elección de ideas, métodos e incluso materiales, de tal forma que puedan ejercitar su libertad y responsabilidad profesionales» (Stuart, 1970).

Los ejemplos de aceptación de este principio son frecuentes en los escritos del artífice del *Schools Council*, Derek Morrell, en el movimiento de los Centros de Profesores (*teachers' centres*), en la frecuente reiteración del papel del profesor en el diseño y desarrollo de los proyectos y, ya en el período final del organismo, tras la aprobación de los estatutos en 1978, en la elaboración de programas que aspiraban a dar apoyo y aliento a las actividades directamente surgidas de las necesidades y problemas de los profesores tal y como eran definidos por ellos mismos (Morrell, 1962; *Schools Council*, 1979).

No es necesario para los propósitos de este estudio rastrear el desarrollo de las funciones citadas del *Schools Council*. Taylor da algunos ejemplos de ello (Taylor, 1985). Es posible, sin embargo, advertir dos importantes grupos de contradicciones que marcaron desde el principio el trabajo del organismo. En primer lugar, no estaba de por sí en situación idónea para facilitar la «elección» a los profesores; dado que su competencia se ceñía a la elaboración de materiales y a otros aspectos del currículo, lo máximo que podía hacer al respecto era ampliar las posibilidades de elección de las escuelas. En este sentido, el principio constitutivo de con-

fiar a las escuelas, en la mayor medida posible, la responsabilidad de su propio currículo y del currículo y los métodos de enseñanza desarrollados por sus profesores no suponía que, en la práctica, fuera posible una elección en todos y cada uno de los aspectos del currículo. Así, podía ocurrir que la elaboración de éste a nivel escolar se limitara a la adopción de un marco curricular, a su adaptación de determinados materiales concebidos en el exterior. En la práctica, los términos «autonomía», «elección» y «variedad» ocultaban una proliferación de proyectos de materiales para los cuales el *Schools Council*, en la mayoría de los casos, carecía de estrategias generales, así como de algún medio de interrelacionarlos en un programa general coherente de desarrollo y reforma. No puede ignorarse la dificultad de lograr tales estrategias en un organismo nacional grande, diversificado y políticamente activo. A este respecto, cabe establecer un parangón con el *National Institute of Education* (Instituto Nacional de Educación) de Estados Unidos y con la relación entre el CDC australiano (un organismo federal) y el sistema escolar estatal con sus autoridades y organismos de control.

En sus propias declaraciones oficiales sobre el estilo de investigación y desarrollo que promovía, el *Schools Council* se comprometía frecuentemente con el modelo IDD, incluso careciendo de la capacidad necesaria para ejecutarlo tal como éste requería. Por tanto, el proceso de desarrollo curricular exigía la formación de un equipo, quizá un equipo interdisciplinario de profesores, investigadores, evaluadores y administradores con la tarea de:

1. Estudiar un conjunto de prácticas y proceder a una revisión sistemática de la literatura publicada al respecto;
2. establecer claramente los objetivos (operativizándolos a veces);
3. diseñar materiales de acuerdo con los objetivos;
4. poner a prueba y modificar los materiales en centros piloto;
5. difundir los materiales mediante publicaciones, publicidad y cursos de perfeccionamiento; y
6. evaluar mediante pruebas si los objetivos habían sido alcanzados (Nisbet, 1973, 1979).

Cuando se practicaba a gran escala, el proyecto organizado centralmente se localizaba por lo común en una institución, de enseñanza superior, que servía como centro nacional asociado al *Schools Council*. Podría pensarse que este enfoque respondía al modelo de cambio «del centro a la periferia» (Schon, 1971). No obstante, hemos de tener en cuenta la existencia de aspectos tales como los presupuestos relativamente pequeños del *Schools Council* (para un sistema escolar grande y populoso), la amplitud y diversidad de los proyectos, la aparición de proyectos plurilocalizados en los Centros de Profesores y la participación, a veces muy numerosa, de los profesores, que adoptaba la forma de «resolución de problemas» (Nisbet, 1973; *Schools Council*, 1974: 24; Wrigley, 1981). Sería un error suponer que el *Schools Council* funcionó siempre como un centro nacional único y homogéneo, difundiendo los productos de sus proyectos de diseño y desarrollo basados en la investigación y respaldándolos con una fuerte financiación para su utilización y adopción. Nunca se pudieron establecer en su organización las estructuras que hubieran hecho esto posible; en términos de investigación, nunca se formó un conjunto

de proyectos amplio y coherente a partir del cual el desarrollo desembocara inexorablemente en la diseminación. El *Schools Council*, o más bien algunos de sus responsables, al igual que otros organismos de I-D educativa, buscó y respaldó el trabajo de personas cuyas ideas podrían ser posteriormente provechosas. El mejor ejemplo de lo dicho es el de Lawrence Stenhouse.

No sería difícil, tomando muestras de diversos proyectos del *Schools Council*, extraer ejemplos de todas las grandes formas de estrategia innovadora que se analizan en los textos clásicos sobre la materia. Este racimo de estilos y enfoque podría haber proporcionado al citado organismo una excelente orientación para futuras acciones si hubieran sido analizados colectiva y sistemáticamente, como lo fueron los proyectos norteamericanos de desarrollo por Havelock, Fullan, Berman y McLaughlin y otros.

Con todo, y a pesar de la diversidad en la práctica, es cierto que el *Schools Council* manifestó en sus años iniciales, a través de sus proyectos, su adhesión al modelo IDD. La semejanza de estilo con la clásica versión norteamericana del mismo se hace evidente si comparamos la propia formulación del *Schools Council* sobre cómo debería funcionar un proyecto (véase antes) con los pasos de la IDD tal y como los perfiló uno de sus principales exponentes norteamericanos, R. N. Bush. Según Bush, el equipo responsable (normalmente interdisciplinario) ha de combinar y llevar a cabo:

- La valoración de las necesidades.
- La especificación de los objetivos.
- El análisis de estrategias y tratamientos alternativos.
- La elección entre alternativas en situaciones de campo.
- La evaluación y el perfeccionamiento continuo.
- La producción.
- la diseminación y la instalación (Bush, 1976).

En ambas formulaciones de la estrategia, es de señalar que la prueba y la modificación de los currículos experimentales constituye un paso esencial. El moderno movimiento de la evaluación curricular procede de aquí y surgió al tratar de formar equipos de proyecto que se encargaran de él. Tenemos un ejemplo en los centros de desarrollo curricular surgidos en varias partes del mundo: los modelos trascendían las consideraciones nacionales e ideológicas, ... pero sólo por algún tiempo. La llamada evaluación formativa en los proyectos de desarrollo curricular llegó a ser en Gran Bretaña la principal forma de experiencia, formación y posterior profesionalización de los evaluadores educativos (Tawney, 1973, 1976; Harlen, 1978), al igual que, en Estados Unidos, la exigencia del Título I de la ley de enseñanza elemental y secundaria de que todos los proyectos fueran evaluados constituyó el factor primordial para la aparición de la evaluación educativa contemporánea.

Es innegable, pues, que, en sus planteamientos iniciales acerca del modo en que podían o debían desarrollarse los proyectos curriculares, el *Schools Council* adoptó formalmente como estrategia el modelo IDD. Ahora bien, en la práctica

las cosas no funcionaron así. El *Schools Council*, ya lo he indicado, únicamente vio en la innovación curricular una asociación: una asociación de carácter político para llegar a decisiones y en la que los profesores, muy lejos de quedar convertidos en objetivos de campañas de diseminación hábiles y bien dotadas económicamente, podían considerar otros varios aspectos y, en tal sentido, decidir si usaban o no los materiales elaborados. No era posible una coherencia en el enfoque y –como dijeron muchos– tampoco era deseable. Por tanto, estructuralmente, el *Schools Council* no pudo adoptar una estrategia uniforme, y hay buenos motivos para suponer que su temprana adopción del modelo IDD no fue una respuesta elaborada a su propia situación, sino una consecuencia del cúmulo de acontecimientos a través de los cuales la iniciativa norteamericana en la reforma curricular de los cincuenta fue recogida por *Nuffield Foundation* y luego transferida al propio *Schools Council*. Aparte estas consideraciones, un comentario de Jack Wrigley, el director de estudios que más tiempo trabajó en el organismo, revela que ni siquiera el proyecto a gran escala organizado centralmente funcionó siempre como se esperaba según el modelo IDD: «En algunos proyectos, el desarrollo comenzó inicialmente basado en corazonadas, ideas, ideales y pensamientos de personas creativas... Un desarrollo así provocó problemas que exigían en sí mismos una investigación detallada, de forma que en algunos casos empezábamos con el desarrollo y al final emprendíamos proyectos de investigación» (Wrigley, 1981). Taylor ha demostrado cómo, debido a esta confusión entre «investigación» y «desarrollo», el *Schools Council* redujo su importancia en la dotación de las investigaciones (Taylor, 1985).

Para Wrigley, la investigación y el desarrollo en educación no son nunca lineales, sino siempre interactivos, y los profesores e investigadores interactuaban en los equipos de desarrollo del *Schools Council* (Wrigley, 1973a, a). Esta interpretación se confirma en una de las primera publicaciones, en la que, tras exponer los planes para una investigación básica y muy amplia que era necesario emprender antes de introducir los cinco cursos de educación secundaria (post-Newsom), el *Schools Council* manifestaba que el trabajo de desarrollo debería comenzar «en seguida, sobre la base de que los resultados de la investigación y la indagación informarán y perfeccionarán progresivamente el trabajo de desarrollo» (Schools Council, 1968).

Pronto entraron en juego otras consideraciones, surgidas de la experiencia de algunos de los equipos de proyectos, que resultarían cruciales para apartar al *Schools Council* de la noción de proyecto central a gran escala. El más conocido de los proyectos de este tipo –pero en ningún caso el único– que puso en tela de juicio el modelo fue el del currículo de humanidades de Lawrence Stenhouse, el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1975). El trabajo de Stenhouse fue especialmente importante, ya que venía a contradecir por lo menos tres de los postulados del modelo IDD:

1. que la fase de desarrollo debe estar precedida por otra de investigación intensa y especializada;
2. que el resultado idóneo de un proyecto curricular es un producto basado en la investigación que ha de ser diseminado e instalado, y
3. que los profesores han de ser considerados como «clientes» y «receptores» (Skilbeck, 1983).

A pesar de la proclamación verbal y a veces ideológica del modelo IDD, es difícil encontrar en el Reino Unido ejemplos de proyectos curriculares a gran escala en los que hubiera al principio una fase de investigación intensa de la que surgiría un diseño que en última instancia suministrara un producto para su diseminación. Lo mismo sucede con la I-D educativa en su conjunto, no sólo en las actividades del *Schools Council*. Incluso donde pueden señalarse tales ejemplos (sobre todo, en proyectos científicos secundarios), una parte muy importante del componente de investigación del proyecto se encuentra en la fase de evaluación, donde se revisan no sólo los materiales valorados, sino toda la actividad del proyecto. Algunas de las más conocidas e interesantes investigaciones procedentes del movimiento de desarrollo curricular en conjunto pertenecen a esta clase (Shipman, 1974).

Está claro entonces que, a pesar de su pronta proclamación de adhesión a la estrategia IDD, el enfoque del *Schools Council* en lo que respecta al desarrollo curricular fue más variado en la práctica, y que la investigación desempeñó diferentes papeles y, desde luego, no todos reservados a expertos y especialistas. Esta regla puede aplicarse en general a los organismos de desarrollo curricular. En el Comité consultivo sobre el currículo de Escocia, la Inspección interviene activamente en el patrocinio, coordinación y apoyo de programas de acción que normalmente tienen un componente de investigación definido, pero no un tema de investigación dominante, o en los que grupos de trabajo y de acción planean e implantan estudios, solicitando a veces a académicos e investigadores que realicen en ellos determinadas tareas.

La mayoría de los proyectos curriculares del *Schools Council* alcanzaron su culminación, por así decirlo, en la evaluación de los materiales para su uso en el aula. Si el papel que desempeñó la investigación en su producción fue problemático, el de la diseminación no lo fue menos. Tanto en el *Schools Council* como fuera de él, dominaba la idea de que la utilización de sus productos en la escuelas, en la medida que fuera, era deseable, no obstante el principio de elección libre del profesorado.

Era extremadamente difícil para el *Schools Council* solicitar la financiación pública para sus proyectos y, al mismo tiempo, permanecer ostensiblemente indiferente a su repercusión en las escuelas, por aplicación del principio de la elección del profesor. Tal indiferencia, no obstante, fue real, en cuanto que inhibía un análisis detenido del tipo de respuesta a sus iniciativas que habría satisfecho al *Schools Council*. Cuando en 1975, por ejemplo, el Comité de Programas revisó los logros de la I-D curricular, concluyó que, a pesar del buen trabajo realizado, muchos proyectos estaban aún «insuficientemente utilizados». Se lamentaba de la «escasez de información auténtica sobre el modo en que los proyectos del *Schools Council* llegan realmente a oídos de los profesores y en que son adoptados o rechazados por éstos» (*Schools Council*, 1975). En respuesta, el *Schools Council* resolvió establecer tan sólo medios «más efectivos» de satisfacer las necesidades de las escuelas; no declaró como prioridad fundamental la determinación de los criterios a través de los cuales debiera valorarse su éxito o su fracaso en la I-D. Los proyectos existentes, que sumaban unos 160, tenían que ser diseminados más activamente, pero no se establecieron directrices cualitativas o cuantitativas ni calendarios.

En 1970-71, el *Schools Council* dirigió su atención hacia la diseminación y la relación de su trabajo con el perfeccionamiento del profesorado. El Comité de Programas había creado en 1972 un grupo de trabajo, que emitió su informe en 1977. Además de la expansión de los Centros de Profesores (en los que se presentaban y exhibían los materiales del *Schools Council*), se financiaron varios estudios sobre la diseminación, se establecieron centros regionales y un servicio de información nacional y se inició el principal estudio general del organismo sobre diseminación, el proyecto sobre «impacto y aceptación». Por otra parte, los estudios de evaluación asociados con proyectos concretos mostraban fallos en el diseño de éstos y señalaban las condiciones que habían de satisfacerse si se deseaba que hicieran efecto en los profesores. Al final de la década de los setenta, en el *Schools Council* y en todo el mundo educativo, la presión del movimiento de la rendición de cuentas (*accountability*) intensificó el interés por la diseminación.

Sin embargo, de lo anterior se desprende que había tres tipos diferentes de problemas que venían a frenar una estrategia de diseminación. En primer lugar, al considerar como artículo de fe el derecho de los profesores a elegir, el *Schools Council* apenas podía ir más allá de una estrategia de diseminación que atrajera la atención de aquéllos hacia sus ideas y productos. En tal situación, la aceptación de éstos seguía siendo un asunto dudoso.

En segundo lugar, como nunca declaró o intentó definir las condiciones de éxito de sus proyectos y programas, el *Schools Council* dejó la puerta abierta a sus críticos para que le achacaran «falta de éxito» en la diseminación y en la aceptación de sus realizaciones. No había, como sucede en la industria, criterios comerciales a los que referirse, ni ningún otro criterio disponible, excepto estándares cualitativos más bien vagos (y, desde luego, no convenidos) referidos al «valor educativo» de los materiales del proyecto o de los procesos por medio de los cuales se elaboraban éstos. Se acudía con frecuencia a pruebas anecdóticas, a las opiniones de comités o del personal, o se partía de un entendimiento tácito acerca de lo que «parecía educativo».

La preocupación del *Schools Council* por saber quién estaba utilizando sus productos se tradujo, a mediados de los años setenta, en el proyecto sobre «impacto y aceptación». Los tres informes que la constituían se concentraron en una estricta definición de los materiales adoptados (no en la respuesta del sistema educativo a un nuevo enfoque de la renovación curricular). La estrategia de grandes proyectos, sostenían, había tenido éxito general, pero por entonces la propia resistencia o incapacidad del *Schools Council* para definir cómo deseaba que se juzgaran sus proyectos se había convertido ya en una seria desventaja en el debate público y político. Existen además otras razones para suponer que, antes incluso del citado proyecto, el *Schools Council* había perdido la confianza en su principal promotor, el Departamento de Educación y Ciencia (Lawton, 1980: 74-76).

Finalmente, hay un tercer aspecto generalmente relacionado con el enfoque del desarrollo curricular basado en grandes proyectos, aunque merecería un tratamiento más amplio del que podemos darle en estas líneas: el «problema de la diseminación» está en función del propio proyecto.

El proyecto de desarrollo curricular, tal como lo conocemos desde hace tres décadas, parte de muchos supuestos que en la actualidad deben ser puestos en duda. Se refieren a cuestiones del tipo siguiente: cómo definir la necesidad o la tarea hacia la cual han de encaminarse los esfuerzos; si una progresión lineal y cronológica de episodios de investigación, desarrollo, prueba, evaluación, reelaboración y diseminación capta la esencia de los procesos e instituciones educativos, y por último, la naturaleza de la elección y la toma de decisiones profesional en el currículo.

Es bastante probable que una estrategia intervencionista produzca por sí sola problemas insolubles, y mi opinión es que esto es precisamente lo que llevó a combinar el concepto lineal del modelo IDD con la idea del equipo de proyecto para el desarrollo curricular. Al establecer como fin la producción de materiales —o procedimientos— para su diseminación en un servicio educativo grande y diversificado en el que el poder, la autoridad y los recursos están muy difuminados y donde el propio organismo cuenta con una financiación muy escasa en comparación con la magnitud de la tarea, los responsables del desarrollo curricular «crearon», en sentido muy real, el problema de la diseminación que hasta entonces habían estado esforzándose por resolver. Aun cuando hubieran podido dedicarse mayor atención y más fondos a la diseminación, lo único a que se había llegado es a subrayar los fallos fundamentales de la estrategia. Por las razones que ya he expuesto, el tema de la «implantación» de los proyectos no pudo ser resuelto. Una vez tomada la decisión de producir materiales o procedimientos para que otras personas, a las que se consideraba profesionales con libertad de elección los adoptaran, surge un problema de diseminación. En un sistema de mercado, la cuestión pasa a ser competencia del personal de promoción y ventas, pero los organismos curriculares del tipo del *Schools Council* no operan en un sistema de mercado. La respuesta del *Schools Council* a sus propias dificultades, en la medida en que acogía un nuevo interés por la diseminación, no podía resultar satisfactoria, y así lo demostraron los acontecimientos de finales de los años sesenta. Por lo demás, el problema de la diseminación fue solo uno de los que influyeron. Los otros fueron la reconstitución del *Schools Council* (que excede del alcance de este estudio) y el viraje «de los proyectos a los programas».

## REVISION, EVALUACION Y DESARROLLO: ¿UNA ESTRATEGIA ALTERNATIVA?

En 1978 se produjo un gran cambio en el *Schools Council* cuando, tras un largo proceso de revisión y autoevaluación, se aprobaron los nuevos estatutos (Taylor, 1985). De esta revisión, y a través de los nuevos comités, surgió, con los proyectos, un estilo de trabajo que, según se afirmó, sería muy diferente al existente hasta entonces. Por razones de espacio no podemos valorar a fondo tal afirmación. En todo caso, puesto que las estrategias tienen que ver con las personas, no debemos pasar por alto los importantes cambios que se produjeron en el personal. En sus últimos años, el *Schools Council* tuvo como Presidente, Secretario y Secretario adjunto a tres funcionarios de las autoridades locales de educación. La llamada «fase de reforma» del *Schools Council* —la última, tal y como se desarrollaron los aconteci-

mientos- fue resumida por el Presidente saliente, Sir Alex Smith, en una indirecta pero expresiva referencia a la «crisis de la diseminación»: «Quizá el *Schools Council*, en gran parte de su trabajo, debió fijarse menos en las publicaciones finales para concentrarse más en los procesos de participación y realimentación» (Tomlinson, 1978). En ese mismo discurso el Presidente había hecho otro comentario revelador: «¿Tendría que haber actuado principalmente como un órgano de investigación y desarrollo, dejando la implantación en manos de otros, o bien debería haber examinado las implantaciones de su trabajo y aceptado sus consecuencias?» (*Ibidem*, 4). Estos comentarios, aunque captan la esencia de uno de los problemas cruciales del enfoque IDD visto en su conjunto, no señalan claramente hacia nada radicalmente distinto. Son indicativos de una opinión sobre la I-D curricular que estaba muy extendida a finales de los años setenta: algo había fallado en las estrategias de las dos décadas anteriores. Se necesitaban alternativas. No parecía haber surgido nada claro y definido. No bastaba con la reelaboración; había que emprender nuevas empresas de exploración, incorporando la experiencia anterior y recogiendo las posibles alternativas prácticas al modelo IDD y al equipo del proyecto centralizado (Short, 1983; Tomlinson, 1981). En la experiencia inglesa, como en la de los otros países que han trabajado en el desarrollo curricular, éstos eran los medios disponibles:

1. Grupos y unidades locales de desarrollo con una intensa participación, en calidad asesora, del profesorado y de las autoridades de educación;
2. diversas instituciones, organismos y grupos con interés y experiencia en el desarrollo curricular;
3. los principios básicos del desarrollo curricular y del perfeccionamiento del profesorado centrado en la escuela, así como de la investigación en la acción a nivel local;
4. un estilo de acuerdos negociados en materia de evaluación y desarrollo bajo el prisma general de una toma de decisiones democrática;
5. un conjunto amplio y variado de proyectos de desarrollo curricular, que podía ser una cantera de ideas y prácticas prometedoras; y
6. las críticas y los análisis de las estrategias de desarrollo curricular.

Más o menos en la misma época en que el *Schools Council* sufría su metamorfosis, en Inglaterra y Gales surgía un nuevo estilo de I-D curricular a través del patrocinio oficial del Gobierno central. La actuación de la Inspección central y de los funcionarios del Departamento de Educación y Ciencia dio lugar a tres cambios fundamentales. En efecto, los cambios en la forma de llevar a cabo el patrocinio, unidos a la decadencia del modelo de los grandes proyectos de desarrollo, a la sostenida vitalidad del desarrollo a pequeña escala, no subvencionado y centrado en el profesorado, y a los acontecimientos que se estaban desarrollando en el *Schools Council*, a los que ya hemos hecho referencia, llevaron a una nueva era de I-D curricular. En concreto, me he referido a tres cambios. El primero correspondió al particular estilo de la Inspección central en lo que se refiere a la investigación curricular, que se desarrolla mediante sucesivas revisiones e informes sobre la práctica curricular en las escuelas. El segundo consistió en la presentación, por parte del Gobierno, de una política general que trazaba las líneas maestras de un

marco para el currículo global. El tercero estuvo representado por la aparición de revisiones tanto a nivel de las escuelas como de las autoridades locales de educación (Clift, 1982; Department of Education and Science, 1981a, b; Skillbeck, 1982, 1984b). Este último ha de considerarse junto con los movimientos de la autoevaluación institucional, del profesor-investigador y de la investigación en la acción, todos ellos independientes del Gobierno central.

Veamos, para concluir, los resultados que nos han ofrecido las tres décadas de oscilaciones de la I-D curricular a través del intervencionismo y de las estrategias de respuesta adoptadas por los organismos nacionales. Aunque en estos comentarios finales no puedo abrir un debate sobre el papel de la Administración al respecto, no cabe duda de que, en el terreno educativo, cualquier análisis de las perspectivas de cambio de la I-D educativa que pase por alto dicho papel estará en clara desventaja. Lo primero que hay que indicar, por tanto, es que la Administración no es únicamente el principal motor y la principal fuente de recursos, sino, en medida cada vez mayor, un factor de influencia sobre el estilo y las fórmulas de investigación que se adopten. La I-D curricular se ha resentido mucho de sus inadecuadas relaciones con la Administración, de su limitado control sobre los procesos políticos y de su tendencia a definir fines y procedimientos como si fueran en gran medida entidades educativas autónomas. En cambio, y especialmente en la última década, el movimiento de desarrollo curricular ha demostrado gran sensibilidad hacia las estructuras y asuntos locales, y ha creado un amplio aparato («redes») de instituciones y relaciones locales y regionales. El intento de los programas de trabajo del *Schools Council* posteriores a 1978 de consolidar todo ello se vio frustrado por el abandono del organismo por la propia Administración, precisamente en un momento crítico para la evolución de las nuevas estrategias, y por el largo período que transcurrió entre la desaparición del *Schools Council* y el establecimiento de nuevos organismos independientes que se ocuparan del currículo y los exámenes (y que estaban ellos mismos patrocinados por la Administración y centralizados).

En segundo lugar, el movimiento de desarrollo curricular, tanto en su principal organismo en Gran Bretaña, el *Schools Council*, como en otros países, se ha mostrado equívoco y ambiguo en cuanto a su actitud ante la investigación, y nunca ha tenido éxito en la resolución de problemas básicos acerca de las relaciones entre el currículo y la investigación. Por otro lado, hay que reconocer que la elaboración de proyectos del tipo de los del *Schools Council* es lo que ha permitido la mayor parte de la investigación curricular en Gran Bretaña. En el mismo caso se encuentran otras naciones, aunque la situación está cambiando, ya que la Administración patrocina cada vez más trabajos de su elección. Ha facilitado, por ejemplo, una plataforma de investigación, de importancia evidente en la investigación educativa. Ha permitido futuros procesos de desarrollo. Los estilos de investigación educativa más interesantes, como los métodos naturalistas, el estudio de los casos, la investigación en la acción de carácter local y la I-D participativa, son el resultado directo de proyectos curriculares.

En tercer lugar, a pesar de las violentas críticas, no se ha demostrado la inviabilidad futura del desarrollo curricular. Lo único que cabe afirmar es que su configuración como una secuencia lineal de actividades concretas ha resultado inapro-

piada y que su aplicación no ha logrado inducir cambios en la escuela y del modo que se creían necesarios.

El análisis de la IDD en un amplio número de actividades distintas, la incorporación a este análisis de un estudio de los papeles y de los procesos de toma de decisión profesionales en la educación, de las nuevas circunstancias que se dan en las revisiones curriculares a nivel de las escuelas y de las autoridades educativas locales, y, por último del creciente interés público por la innovación educativa, es posible que aporten para el futuro un nuevo estilo de I-D sobre el currículo y sobre la educación en general. Yo lo concibo como un estilo de revisión, evaluación y desarrollo, fruto natural del desarrollo curricular centrado en la escuela, de la «investigación en la acción» y de otras iniciativas curriculares producidas en las décadas de los sesenta y de los setenta (OCDE/CERI, 1975; Skilbeck, 198b). La «revisión» es una actividad profesional normal, reflexiva, de «elaboración del inventario»; la «evaluación» exige la determinación de criterios, fines y procesos, y el «desarrollo» constituye una serie de acciones de respuesta emprendidas para llevar a cabo cambios deseables (esto es, indicados por los criterios).

La participación amplia —de los padres de la comunidad y de los alumnos, además de los profesores— convierte a la RED en una empresa pública con estructuras profesionales muy sólidas. Sus actividades pueden tener lugar a pequeña escala o a nivel nacional y constituir por sí mismas una especie de investigación e incluir hallazgos derivados de ella. Desde una perspectiva curricular, el modelo RED será defectuoso en la medida en que evada la cuestión de qué ha de enseñarse y aprenderse en las escuelas. El movimiento de desarrollo curricular ha dado una respuesta parcial a esta pregunta. Yo he indicado en otro lugar (Skilbeck, 1984b) que, aceptada la escuela como la entidad última para la elaboración del currículo, podremos aumentar sobremanera su autoridad —y su credibilidad— si adoptamos un marco nacional que contenga objetivos y criterios, convenido con carácter general, así como núcleo curricular definido en términos amplios. La investigación sobre el currículo ha de estar centrada en ella, pero esto no excluye la utilización de I-D a gran escala, en función de la experiencia que el modelo RED nos facilite acerca de sus limitaciones y sus adopciones en la práctica.

## REFERENCIAS

- ATKIN, J. M. (1979), «Education accountability in the United States», *Educational Analysis*, 1, 1.
- Basic Studies National Field Task Force (1974), *Final Report and Recommendations*, US Department of Health, Education and Welfare: Washington, DC.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M., (1975), *Federal Programs Supporting Educational Change*, vol. VI, *The Findings in Review*, Rand Corporation: Santa Mónica, California.
- BESTOR, A. E. (1953), *Educational Wastelands*, University of Illinois Press, Champaign-Urbana.
- Black Papers*, 1-5 (1969-77):
- COX, C. B. y DYSON, A. E., (1969), *Fight for Education*, The Critical Quarterly Society.
- (1969), *The Crisis in Education*, The Critical Quarterly Society.
- (1970), *Goodbye Mr. Short*, The Critical Quarterly Society.
- (1975), *The Fight for Education*, London, Dent.
- (1977), *Black Paper 5*, London, Temple Smith.

- BOLAM, R., (1982) *Strategies for School Improvement: a Report for OECD*, Paris, OECD/CERI, (mimeo).
- BUSH, R. N. (1976), *Educational Research and Development: the Next Decade*, Occasional Paper, N.º 11, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford, California.
- BUTCHER, H. J. y PONT H. B., Eds. (1973), *Educational Research in Britain 2*, London, University of London Press.
- CALLAHAN, R. E. (1962), *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago University Press. Chicago.
- CARR, W. (1983), «Can educational research be scientific?», *Journal of Philosophy of Education*, 17,1: 35-43.
- CASTON, G., (1971), «The Schools Council in context», *Journal of Curriculum Studies*, III, 1.
- CLIFT, P. (1982), «LEA Schemes for school self-evaluation», *Educational Research*, 24, 4: 262-71.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; WOOD, A. M.; WEINFELD, F. D. y YORK, R. L. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC.
- CONNELL, W.F., (1980), *A History of Education in the Twentieth Century World*, Canberra, Curriculum Development Centre.
- Department of Education and Science (1981a), *The School Curriculum*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- Department of Education and Science (1981b), *Curriculum 11-16: a review of progress*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D., Eds. (1980), *Rethinking Educational Research*, London, Hodder and Stoughton.
- EMRICK, J. A. y PETERSON, S. M. (1978), *A Synthesis of Findings Across Five Recent Studies in Educational Dissemination and Change*, San Francisco, Far West Educational Laboratory.
- FARRAR, E.; DESANCTIS, J. E. y COHEN, D. K. (1980), «Views from below: implementation research in education», *Teachers College Record*, 82, 1 : 77-100
- FULLAN, M. (1982), «The Meaning of Educational Change», Nueva York, Teachers College Press.
- (1983), «Evaluating program implementation: what can be learned from follow through», *Curriculum Inquiry*, 13, 2 : 215-27.
- HALSEY, A. H. (1972), *Educational Priority*, Vol. 1, London, Her Majesty's Stationery Office.
- HARLEN, W. Ed. (1978), *Evaluation and the Teacher's Role*, London, Macmillan Educational for the Schools Council.
- HAVELOCK, R. (1971a), *Innovations in Education: Strategies and Tactics*, Institute for Social Research University of Michigan, Ann Arbor Michigan, (mimeo).
- (1971b), «The utilization of educational research and development», *British Journal of Educational Technology*, 2, 2: 84-98.
- KEMMIS, S. y cols. (1981), *The Action Research Planner*, Geelong, Victoria, Deaking University Press.
- LACEY, G. y LAWTON, D., Eds. (1981), *Issues in Evaluation and Accountability*, Methuen, London.
- LAWTON, D. (1980), *The Politics of the Schools Curriculum*, Routledge and Kegan Paul. London. London.
- LOCKWOOD, J. (1964), *Report of the Working Party on the Schools Curricula and Examinations*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- LOUIS, K. y ROSENBLUM, S. (1981), *Linking R. and D. with Schools: a Program and its implications for Dissemination*, Washington, Nacional Institute of Education.
- MORRELL, D. H. (1982), «The freedom of the teacher in relation to research and development work in the area of curriculum and examinations», *Educational Research*, 5, 2: 85-89.
- NISBET, J. (1973), *The Schools Council*, Paris, Case Studies of Central institutions for Educational Change OECD/CERI.
- (1979), «An international perspective» in RAMSAY, P. (1979).

- (1981), «Educational research and educational practice» in Simón, B y Taylor, W., *Eds.* (1981).
- NISBET, J. y BROADFOOT, P. (1980), *The Impact of Research on Policy and Practice in Education*, Aberdeen, The University Press.
- OECD / CERI (1975), *Handbook and Curriculum Development*, Paris, OECD / CERI.
- (1983), *International School Improvement Progress Report*, OECD / CERI, Paris (mimeo).
- OLDHAM, G. (1982), *The Future of Research*, Guildford, Surrey, Society for Research in Higher Education.
- PILE, W. (1976), in *House of Commons 10th Report from the Expenditure Committee*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- PITMAN, A. (1981), «The necessary distortion of disseminated innovations», *Journal of Curriculum Studies*, 13,3 : 253-56.
- RAMSEY, P., *Ed.* (1979), *Issues in Curriculum Development*, Auckland, New Zealand, Institute of Education.
- RHINE, R., *Ed.* (1981), *Making Schools More Effective: New Directions from Follow Through*, New York, Academic Press.
- RICHARDSON, E. (1975), *Authority and Organization in the Secondary School*, London, Macmillan Educational.
- ROTHSCHILD, Lord (1971 y 1972), *The Organisation and Management of Government Research and Development (Cmd 4814). A Framework for Government Research and Development (Cmd 5046)*, London, Her Majesty's Stationery Office: London.
- (1982) *An Enquiry into the SSRG* London Her Majesty's Stationery Office.
- RUDUCK, J. (1976), *Dissemination of Innovation: The humanities Curriculum Project*, London, Evans/Methuen for the Schools Council.
- SCHON, D. (1971), *Beyond the Stable State*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.
- SCHOOLS COUNCIL (1968), *The First Three Years 1964-67*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- (1974), *Schools Council: The First Ten Years 1964-1974*, London, The Council.
- (1975), *Minutes of Programme Committee (SC 75/558)*.
- (1978), *Constitution*, London, The Council.
- (1979), *Schools Council Principles and Programmes*, London, the Council.
- SCHWAB, J. J. (1969), «The practical: a language for curriculum», *School Review*, nov. 1-23.
- SHIPMAN, M. (1974), *Inside a Curriculum Project*, London, Methuen.
- SHORT, E. C. (1983), «The forms and use of alternative curriculum development strategies», *Curriculum Inquiry*, 13, 1 : 43-64.
- SIMON, B. y TAYLOR, W., *Eds.* (1981), *Education in the Eighties*, London Batsford.
- SIMONS, H. (1981), «Process evaluation in schools» in LACEY, C y LAWTON, D., *Eds.* (1981).
- SKILBECK, M. (1981), «Curriculum issues in Australia 1970-1990», *Compare*, II, 1, : 59-76.
- (1982), *Curriculum Development*, APEID Occasional Paper N.º 9, Bangkok, UNESCO.
- (1982), *A Core Curriculum for the Common School*, London, University of London Institute of Education.
- (1983), «Lawrence Stenhouse: research Methodology», *British Educational Research Journal*, 9, 1 : 11-20.
- *Ed.* (1984a), *Evaluating the Curriculum*, London, Hodder and Stoughton.
- (1984b), *School Based Curriculum Development*, London, Harper and Row.
- STEADMAN, S. y cols. (1978-81), *Reports to the Schools Council on Impact and Take-Up*, London, The Council.
- STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann, (trad. al castellano).
- STUART, DAME MURIEL (1970), «The Schools Council: a Mechanism for Change», *School and Innovation, 1870-1970*, Supplement to *Dialogue*, (Feb.), London, The Council.

- TAMIR, P. y AMIR, R. (1981), «Retrospective curriculum evaluation: an approach to the evaluation of long term effects», *Curriculum Inquiry*, 11,3 : 259-78.
- TAWNEY, D., Eds. (1973), *Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies*, London, Macmillan.
- Ed. (1976), *Curriculum Evaluation Today*, London, Macmillan.
- TAYLOR, W. (1985), «The organization and funding of educational research in England and Wales», in JOHN NISBET y STANLEY NISBET, Eds., *Research, Policy and Practice*, London, Kogan Page.
- TOMLINSON, J. (1978), *Report of the Review Body: Chairman's Statements to Schools Council Governing Council GC Minutes 1 / 78*.
- (1981), *The Schools Council: a Chairman's Salute and Envoy*, Address to British Association for the Advancement of Science the Schools Council: London.
- UNESCO (1983), *Final Report of Eighth Regional Consultation Meeting on the Asian Programme of Educational Innovation for Development*, Bangkok, UNESCO.
- WHITE, J. P. (1969) «The curriculum mongers: education in reverse», *New Society*, 6, March.
- (1983), «The Aims of Education Revisited», London, Routledge and Kegan Paul.
- WRIGLEY, J. (1973a), «The Schools Council» in BUTCHER, H. J. y PONT, H. B. Eds. (1973).
- (1973b), Lecture 1, *A breakthrough in curriculum development – far reaching innovation by the Schools Council*, Melbourne, University of Melbourne (mimeo).
- (1981), *Confessions of a Curriculum Man*, Jack Kerr, conferencia pronunciada en la Universidad de Leicester (School of Education) (mimeo).

---

Originalmente publicado en *Research, Policy and Practice*, compilado por John Nisbet y Stanley Nisbet y editado por Kogan Page de Londres, en 1985. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.