

Investigación pedagógica y política educativa. Reflexiones sobre el “Proyecto para la reforma de la enseñanza”

POR
PEDRO ORTEGA RUIZ

INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EDUCATIVA

De todos es sabido que la investigación pedagógica no ha tenido, hasta ahora, una especial incidencia en la política educativa. Ésta prioritariamente responde a otros criterios, entre ellos el económico y el político o ideológico. No obstante, en el “Proyecto para la reforma de la enseñanza” propuesto por el MEC (1987) para su discusión y debate, que a continuación analizamos en algunos de sus contenidos, encontramos claras influencias de determinadas corrientes en la investigación pedagógica. Pero la desconexión entre investigación y política no es una cuestión que afecte en exclusiva al ámbito de la educación; quizás en éste se vea más acentuado, potenciado, sin duda, por la escasa utilidad e influencia de la investigación pedagógica en la práctica educativa.

En las páginas siguientes nos proponemos analizar: 1) la situación de ruptura entre teoría y praxis educativa; y 2) la investigación pedagógica y el “Proyecto para la reforma de la enseñanza”.

1. La situación de ruptura entre teoría y praxis educativa

A nadie se le oculta el mutuo desconocimiento existente entre lo que hacen los investigadores y lo que enseñan los maestros. La inutilidad y escasa eficacia del trabajo de aquéllos y la deficiente calidad de la enseñanza de éstos es un hecho patente. El Prof. GARCIA HOZ se lamentaba, hace algunos años, de la situación, en muchos aspectos frustrante, de la educación en España: "Nuestras escuelas difieren de las de hace unos años únicamente en que se han hecho más grandes, multitudinarias por el número de sus alumnos, y en que están instaladas en modernos edificios. Pero la actividad sigue siendo semejante. Los profesores explican, los alumnos escuchan igual que escucharon sus padres y abuelos, mientras las imprentas lanzan continuamente en libros y revistas multitud de papel impreso que se va almacenando" (GARCÍA HOZ, 1980). Esta situación es, quizás, el más lamentable y doloroso fenómeno que se arrastra desde los inicios de la reflexión humana acerca de la educación. Y es, con toda seguridad, el problema más importante a resolver en los tiempos actuales (CASTILLEJO, 1987). No vamos a abrumar al lector con más citas al respecto; el problema está en la conciencia de todos.

Las causas que explicarían tal situación son muchas y repetidamente señaladas. Entre ellas: la fuerte vinculación de la reflexión pedagógica al método deductivo-filosófico, la consideración "natural" del proceso educativo, la escasa preparación científico-técnica del profesorado, etc. (COLOM, 1982; GARCÍA CARRASCO, 1983; CASTILLEJO, 1987; TOURIÑÁN, 1987). Para otros (ESCUADERO, 1987) es el mismo método de investigación de corte positivista, preocupado por objetivar, cuantificar y formular principios o leyes explicativas de los fenómenos educativos, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula, lo que explicaría, fundamentalmente, la actual situación de ruptura entre teoría y praxis educativa. Gran parte de la investigación pedagógica ha sido, y lo es todavía, investigación *sobre* la educación, pero no una investigación *en y desde* la educación. La investigación educativa sigue todavía asociada a la idea de una actividad realizada por investigadores profesionales ajenos a la práctica educativa como tal. Las posiciones de STENHOUSE (1981), ELLIOT (1973), EBBUT (1984), LATHER (1986), KEMMIS (1983) y otros, defensores de una investigación interpretativa y cualitativa, son bien conocidas a este respecto.

Tal situación de ruptura se da también en otros países más avanzados científica y tecnológicamente y con más recursos que el nuestro para la investigación. Los conocidos programas como "Operation Headstart" en los EE.UU.; "Educational Priority Areas Project", en Inglaterra; "Mathematics Project", en Suecia; "Zone d'Education

Prioritaire”, en Francia; y el programa diseñado en España “Zona de Acción Educativa Preferente” son claros ejemplos de desconexión entre investigación pedagógica y acción educativa, por un lado, e investigación pedagógica y política educativa, por otro.

Podría pensarse que esta situación de ruptura entre investigación y praxis tan sólo afecta al ámbito de la educación. También en otros ámbitos de la ciencia los investigadores se lamentan de la escasa acogida que sus hallazgos científicos encuentran, en particular, por parte de los políticos a la hora de diseñar programas sociales (O'LEARY, 1987). Pero también es justo reconocer que actualmente son pocos los datos suficientemente determinantes como para fundamentar los programas sociales, por lo que, la mayoría de las veces, son los valores y los intereses en pugna los verdaderos decisores en la toma de decisiones (O'LEARY, 1987).

Quizás la ruptura existente entre investigación pedagógica y praxis educativa resulte ya paradigmática. Hay que admitir que en educación el conjunto de datos suficientemente “determinantes”, como afirma O'LEARY, o fenómenos respecto de los cuales se conocen las variables relevantes, dentro de aquéllas que configuran el fenómeno educacional, es a todas luces muy limitado (GARCÍA CARRASCO, 1983, p. 70), por lo que las posibilidades de una acción educativa, en el marco de la racionalidad pedagógica, todavía no alcanza niveles satisfactorios, y la integración posible de teoría y praxis necesariamente deberá producirse a niveles muy precarios. Por otra parte, hay algunos “hechos tozudos” que debemos aceptar, como afirma el Prof. VÁZQUEZ (1987). Uno de ellos es que los cambios significativos en la clase, los logros obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no dependen, con frecuencia, de teorías investigadoras. Los profesores actúan con una lógica inferior constitutiva y resultante de una cierta sintaxis teórica. Y, para bien o para mal, no están esperando a cambiar su estilo docente y su concreta actuación en el aula a contar con cuerpos de teorías claras y bien establecidas. Pero esto también sucede en otro tipo de actividades. Así, el tener una buena salud, alimentación o higiene no exige necesariamente, y en todos los casos, acudir a los principios de la ciencia, sino, en buena medida, aplicar el sentido común y la experiencia acumulada. No abogamos desde aquí, como es obvio, por una reducción de la pedagogía a la práctica, ni a una explicación “artística” de la acción educativa. Ésta debe resolverse desde criterios de racionalidad, lo que significa tener accesibilidad al repertorio de conocimientos pedagógicos que doten de cientificidad a nuestras decisiones y no sean sólo pensamientos o intuiciones personales (CASTILLEJO, 1987, p. 25).

Si la educación, en el ámbito escolar, sigue aún resolviéndose, en buena parte, por el recurso al sentido común y conocimiento ordinario, mientras la investigación peda-

gógica existente queda, en gran parte, inutilizada, durmiendo su sueño académico y utilizándose casi únicamente para los currícula personales ante la indiferencia de directivos y profesionales de la educación (GARCÍA HOZ, 1980), ¿qué incidencia se puede esperar de ésta en la política educativa? Nos limitamos aquí a la política educativa de nuestro país, y en concreto al "Proyecto para la reforma de la enseñanza" del MEC (1987). Un estudio más amplio rebasaría el espacio reducido de este trabajo.

2. Investigación pedagógica y "Proyecto para la reforma de la enseñanza"

Paradójicamente, la política educativa (al menos sobre el papel, ya que los proyectos políticos, con frecuencia, se quedan a medio camino en su realización) suele estar más cerca de las orientaciones y resultados obtenidos por la investigación que la praxis educativa en los centros escolares. A nuestro juicio, la política educativa viene primariamente dirigida y condicionada por: 1) los recursos económicos para su financiación; 2) orientación específica según los principios ideológicos del grupo o grupos políticos que detentan el poder; 3) la realidad socio-cultural y nivel de desarrollo científico y técnico de la comunidad o nación; y 4) nivel de conocimientos que la investigación pedagógica haya aportado.

El "Proyecto" reconoce la importancia de la investigación pedagógica por su incidencia en los procesos de innovación y de mejora de la calidad de la enseñanza. En primer lugar, porque impulsa una actitud crítica hacia los procesos educativos, sin la cual cualquier innovación sería imposible; en segundo lugar, fundamenta los análisis sobre las limitaciones y deficiencias contrastadas del sistema educativo; en tercer lugar, introduce en el mundo educativo nuevos y más eficaces conceptos, esquemas y modelos de actividad, recursos didácticos y programas educativos; por último, la investigación sirve también para evaluar los efectos de los procesos de innovación y constituye una premisa esencial para su regulación posterior (p. 173).

Las páginas siguientes se centran en el análisis de dos puntos concretos del "Proyecto". A saber: 1) la influencia de la investigación pedagógica en la formación del profesorado y 2) la concepción del cambio educativo.

A) Formación del profesorado

La formación del profesorado ha constituido durante muchos años una de las asignaturas pendientes del sistema educativo español; un problema inaplazable que está demandando reformas profundas para garantizar un mínimo de calidad en la educación, exigida por la complejidad de la vida contemporánea. Ha llegado el momento

en que el servicio social de la educación exige de las personas que lo prestan unas competencias específicas que sólo puede adquirirse mediante un proceso altamente especializado, pautado y racionalizado (DE LA ORDEN, 1982).

Una consulta de la literatura más reciente sobre este problema arroja como primera conclusión que los modelos de formación del profesorado en los niveles primario y secundario se encuentran en revisión en gran número de países (PEDRÓ y VELLOSO, 1988). Hoy se tiene conciencia de la disfuncionalidad del sistema de formación del profesorado y del sistema educativo, en general, y de que es evidente la necesidad de un replanteamiento profundo de las ideas básicas que lo orientan, producida, sin duda, por los cambios económicos, sociales, culturales, científicos y tecnológicos que afectan a buena parte de la población mundial. Igualmente se tiene conciencia de que una reforma del sistema educativo que no contemplase a la vez la reforma de la formación inicial del profesorado y no estableciera al mismo tiempo los mecanismos para la estimulación y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio estaría abocada al fracaso (SARRAMONA, 1988). Las teorías sobre el cambio educativo vienen a señalar como una de las variables más influyentes el papel del profesor en cualquier dinámica orientada a mejorar la educación tanto en sus procesos como en sus resultados (ESCUDERO, 1988).

Los proyectos de cambio educativo y la formación del profesorado no son más que dos caras de una misma realidad, que no es otra que la necesidad permanente de renovación del propio sistema como condición imprescindible para lograr sus propios objetivos.

En el "Proyecto" se reconoce que la formación del profesorado es el factor determinante para que el sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad y uno de los objetivos prioritarios de la reforma educativa (pp. 165-166). ¿Qué tipo de formación? El "Proyecto" habla de una formación académica y profesional que dote a los profesores de una capacidad de reflexión sobre la práctica y una convicción en la validez del trabajo colectivo. Todo ello como garantía de una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente en el centro educativo y en la propia aula (p. 165). Se describe así un perfil de la formación del profesor en el que se destacan:

- una sólida formación académica y profesional;
- una capacidad para conectar los conocimientos y habilidades profesionales con la práctica: la reflexión;
- una apuesta por el trabajo colectivo y el papel decisivo del centro y del aula como contexto para la formación del profesor.

A nuestro juicio, este planteamiento dibuja un perfil demasiado idealizado de la figura y funciones del profesor: diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, concretar y acomodar el currículum, formular y experimentar estrategias y métodos, evaluarlos, diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales, organizar el espacio y el tiempo en el aula, etc., supone un nivel de competencia científica y técnica difícil de alcanzar, a corto plazo, en el profesorado.

¿Qué modelo subyace en la propuesta ministerial? Un detenido examen del perfil de profesor propuesto en el "Proyecto" muestra la correspondencia con las características del profesor en el paradigma "investigación-acción" como modelo de formación del profesorado, recogiendo, así, una de las modalidades de investigación de gran actualidad, comprometida con uno de los problemas más graves planteados en educación como es la superación del binomio teoría-praxis.

Resulta difícil y problemático definir qué es la "investigación-acción", ya que no existe suficiente claridad para determinar sus límites como método de investigación (VÁZQUEZ, 1987). No haremos mención alguna al proceso de desarrollo metodológico de la investigación-acción, ni al problema de su validez como método de investigación (HOPKINS, 1987). Tan sólo indicaremos sus notas distintivas suficientes para nuestro propósito.

La investigación-acción es más una filosofía y un método de trabajo que un sistema codificado en cánones precisos que prescriben procedimientos bien definidos y estipulados. Para algunos (KEMMIS, 1983) la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva llevada a cabo por los sujetos implicados en una situación social (también la educativa) para mejorar la racionalidad y la justicia de: 1) sus propias prácticas sociales o educativas; 2) la comprensión de esas mismas prácticas, y 3) las situaciones en que esas prácticas se desarrollan. No es, por tanto, una tecnología para investigar en el aula, ni la aplicación de un conjunto de reglas bien definidas. Se parece más a una idea general, una aspiración, un estilo y modo de "estar" en la enseñanza que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo proceder en la investigación educativa (ESCUADERO, 1987). La reflexión o indagación sobre la propia tarea para provocar una mejora de la acción educativa y una mayor comprensión de la misma, su carácter procesual, continuo, la inmediatez a los problemas, la influencia de los resultados sobre el perfeccionamiento del propio trabajo y su dimensión autoevaluadora serían las notas distintivas de la investigación-acción (VÁZQUEZ, 1985; BARTOLOMÉ, 1988; HOPKINS, 1985; EBBUT, 1984). En la actualidad, pueden distinguirse tres grandes corrientes, dentro del movimiento de la investigación-acción, a las que se les pueden aplicar dichas notas:

- La corriente *técnica* que pretende hacer más eficaz el perfeccionamiento del profesor animándole a participar en un programa de trabajo diseñado por un experto o equipo, en el que aparecen preestablecidos los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico a seguir.
- La corriente *práctica* que da un protagonismo más decisivo a los profesores siendo ellos quienes seleccionan sus temas de interés, problemas prácticos, y a quienes corresponde el control del propio proyecto de trabajo.
- La corriente *crítica* que se centra en la práctica de enseñanza de los profesores, pero intenta profundizar en la liberación del profesor respecto de prácticas rutinarias, objetivos impuestos, y trata de conectar su labor con las condiciones socio-políticas del contexto en las que se desenvuelve.

La investigación-acción concibe la educación como un fenómeno y práctica social no comprensible al margen de las condiciones socio-culturales que la conforman. La práctica educativa, centrada en la eficacia de los métodos para la consecución de unos objetivos preestablecidos, quedaría reducida a una intervención puramente técnica, renunciando a formularse preguntas como “por qué” y “para qué” educar, cayendo en la trampa de un instrumentismo tecnológico como un intento de conseguir la calidad educativa (COLOM, 1988). La investigación-acción postula que la tarea de investigar es una empresa participativa, a todos los niveles, de investigador y sujetos investigados. Desde este paradigma la investigación se genera y organiza *en* la práctica y *desde* la práctica educativa. No es, por tanto, una práctica investigadora que viene generada desde y por la teoría y preocupaciones científicas de investigadores. Surge, por el contrario, de los problemas, intereses y preocupaciones de los sujetos implicados en el aula.

De la lectura del “Proyecto” se desprende que el profesor debe ser un profesional competente, no un mero ejecutor de un plan previamente establecido (p. 66), o consumidor pasivo de las decisiones tomadas a distancia, fuera de la realidad de las aulas. Su capacidad de diseñar, adaptar el currículum, analizar y evaluar su práctica docente lo convierten en un profesional crítico, en alguna medida autónomo, que ejerce su profesión como un “investigador en el aula”.

Hasta ahora, la mayor parte de la investigación pedagógica ha tenido escasa utilidad para el profesor, sin duda porque los temas a investigar han sido fijados por otras instancias alejadas del interés del propio profesor y desconocedoras de lo que sucede en la escuela. Al mismo tiempo, el método utilizado ha favorecido poco su aplicación

a la práctica. “Y lo que acontece es que, como máximo, el profesor se ilustre con los resultados de la investigación pero no los consume trasladándolos a la práctica, por la sencilla razón de que no inciden en el propio mecanismo interno de elaboración de la información pedagógica previa a una toma de decisiones consciente, fundamentada y crítica” (GIMENO, 1983). El mismo “Proyecto” se hace eco del distanciamiento entre los investigadores de la educación y los docentes, señalando la poca relación entre los recursos asignados a la investigación educativa y la influencia que ésta tiene en la práctica y decisiones concretas. Por ello es preciso fomentar la investigación educativa en los propios profesores y contemplar la actividad investigadora como un elemento esencial del currículum de formación inicial del profesorado (pp. 174-176).

El perfil del profesor como profesional competente, reflexivo y crítico de su propia tarea, autónomo en la toma de decisiones, capaz de justificar cada vez mejor su propia acción educativa, investigador de su práctica en el aula que propone el “Proyecto”, se entiende mejor a la luz del paradigma “investigación-acción”, como modelo de formación del profesorado. Conlleva, al mismo tiempo, un profundo replanteamiento en la concepción del currículum, menos rígido y cerrado en el diseño detallado del contenido, del método de enseñanza y de su evaluación, y más abierto a las necesidades, preocupaciones e intereses personales de los educandos y de la comunidad donde viven (p. 66). Se apunta hacia una nueva concepción del currículum, desligada de la rigidez del enfoque tecnológico y caracterizada por: a) una orientación humanística en la que sean atendidos los intereses de las personas, profesores y alumnos en todas sus manifestaciones, por lo que no es aceptable la imposición de objetivos desde instancias ajenas a la escuela; b) el método didáctico debe estar basado en las relaciones interpersonales de todos sus miembros, buscando lo significativo e importante para todos; c) los contenidos deben buscar el desarrollo personal y la concienciación social, por lo que deben estar relacionados con los intereses y necesidades de aquéllos (ESCÁMEZ, 1987).

La propuesta de un currículum abierto y flexible, adaptado a las peculiaridades de los respectivos territorios y comunidades, en los que los propios centros tengan capacidad de articular su proyecto educativo, responde a las pautas operativas de la “investigación-acción” como método para la comprensión del entorno, mejora de la calidad de la enseñanza mediante la superación del binomio teoría-praxis y como vía de mediación entre la cultura y la dimensión comunitaria (REQUEJO, 1987).

El proyecto ministerial, en el aspecto que analizamos, propone paradójicamente (por venir del poder) un modelo de profesor no sólo que sepa hacer (técnicamente competente), sino que, además, sea capaz de pensar en lo que hace, para qué lo hace y cómo lo hace desde su responsabilidad. Es decir, capaz de analizar, valorar, criticar y

tomar decisiones respecto de su propia práctica docente. Y en este enfoque, la influencia de la investigación pedagógica, en una de sus manifestaciones más actuales, como es la “investigación-acción” es innegable.

B) El cambio educativo

El proceso de cambio a que estamos asistiendo se hace presente en todos los ámbitos de la vida social. La economía y la cultura, la ciencia y la tecnología están sufriendo profundos y rápidos cambios que suponen, sin duda, una alteración también profunda en nuestra vida social, económica, política y cultural.

El sistema educativo obviamente se ve afectado por este sistema general de cambio. Y lo que es más, se ve obligado a dar una respuesta asumiendo su parte de responsabilidad en la planificación del futuro. ¿Cómo hacerlo? Según el “Proyecto para la reforma de la enseñanza” mediante los cambios en los contenidos del currículum y los métodos de enseñanza, el equilibrio entre formación común y diversidad de opciones, la apertura de los centros escolares a su entorno, la formación y motivación del profesorado y, en definitiva, mediante la realización de una genuina comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común en el que participen, de forma conjunta, profesores, padres y alumnos (p. 24). Estamos, por tanto, ante un proyecto que afronta un profundo cambio en el sistema educativo en sus dimensiones estructurales, organizativas, metodológicas, etc., centrado, eso sí, más en una descripción general de lo que se va a cambiar, que en el proceso concreto del cambio, o cómo se va a llevar a la práctica la reforma propuesta. Y aquí se va a centrar nuestro análisis.

En la investigación sobre el cambio educativo se distinguen actualmente tres grandes corrientes: tecnológica, cultural y socio-política (HOUSE, 1981). La corriente *tecnológica* presupone que el cambio educativo se reduce sólo a un problema de diseño o de carácter técnico. Una vez señalados los objetivos y dados a conocer a los profesores, planificadas las estrategias, la reforma se llevaría a la práctica de un modo lineal. Desde este paradigma se busca aumentar la eficacia de la enseñanza mediante la elaboración de procedimientos también eficaces. El diseño, la planificación y la elaboración de procedimientos en la enseñanza constituyen el eje fundamental del cambio educativo. Se deposita, de este modo, una confianza casi ilimitada en la eficacia y virtudes del cambio por sí mismo, capaz de operar taumatúrgicamente la reforma deseada en la escuela. Se supone, como dice RUDDUCK (1980) que las semejanzas entre los centros educativos son más importantes que las diferencias y que, por consiguiente, lo que funciona bien en un centro deberá hacerlo también en los demás.

En la corriente *cultural*, por el contrario, la figura del profesor ocupa un lugar central en todo el proceso del cambio educativo. A diferencia del enfoque tecnológico, la atención se centra ahora no en el cambio en sí o en la eficacia de la planificación previamente establecida, sino en el contexto socio-cultural donde se opera el cambio y en las personas que lo han de llevar a cabo. No se enfatiza tanto la planificación y el cambio en sí, cuanto cómo lo entiende y valora el profesor, cómo lo puede llevar a la práctica, cómo responde a las necesidades del contexto y qué cambios supone en la organización escolar. Desde este enfoque el profesor se concibe no como un técnico que va a poner en práctica un programa acabado y estructurado, sino como un procesador de información, una persona que además de recibir información acerca del nuevo proyecto de cambio o reforma desde fuera, la entiende y comprende de un modo particular, la filtra y redefine en función de sus propios sistemas de pensamiento y creencias (GONZÁLEZ, 1985). Es utópico pensar en una puesta en práctica *lineal* de un proyecto de reforma en la escuela. Interviene necesariamente lo que el profesor piensa del proyecto y las capacidades reales del maestro y de la escuela para ponerlo en práctica. Entre la innovación planificada y la utilización o aplicación de la misma media necesariamente la persona del maestro (OLSON, 1980).

Desde la corriente *socio-política* el cambio educativo es, ante todo, una cuestión política e ideológica. Sin el trasfondo ideológico que en todo proyecto educativo subyace resulta imposible entender adecuadamente las metas y el sentido del cambio propuesto. Parte este modelo de una concepción sistémica de la educación, subrayando el carácter funcional del subsistema educativo dentro de un determinado sistema social de relaciones y de producción. Ni la planificación técnica del cambio, ni el profesor como ejecutor del programa, se pueden entender, ni se dan, aisladamente o fuera de las coordenadas sociales y políticas que enmarcan las directrices de cualquier política de educación. Son las estructuras socio-políticas en las que surge y se construye la innovación las claves de interpretación de todo cambio educativo, y las que hacen "razonables y creíbles" las conductas de los profesores, los patrones de acción en las aulas, los logros de rendimiento de los alumnos. En una palabra, las prácticas escolares (POPKEWITZ, 1981). Entender el por qué de una reforma educativa, en un momento socio-histórico y cultural determinado, comprender el por qué de sus contenidos y propósitos, resulta del todo difícil si la reforma la concebimos sólo como un paquete de nuevas tecnologías, o como algo más que un conjunto de prácticas y pensamientos escolares (GONZÁLEZ y ESCUDERO, 1987).

Si se analiza el contenido del "Proyecto" se puede descubrir todo un trasfondo de tipo "culturalista" explicitado, además, en alguna de sus partes:

- Se insiste con fuerza en la necesidad de adaptar el currículum a las necesidades educativas de cada estudiante de modo que permita resolver muchos problemas de aprendizaje y no aumentar las desigualdades (p. 143).
- Se afirma la competencia de las Comunidades Autónomas para adaptar el currículum a sus respectivos territorios y la autonomía de los centros educativos para articularlo en su particular proyecto educativo (p. 66).
- Se asigna al profesor una función más de mediador curricular, capaz de enjuiciar críticamente su práctica docente y tomar decisiones al respecto que de ejecutor pasivo de las órdenes recibidas (pp. 165-172).
- Se admite la necesidad de constituir una genuina comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común en el que participen, de forma conjunta, profesores, padres y alumnos (p. 24).

Sin embargo, la puesta en práctica de la reforma no responde con la misma claridad al modelo *cultural*. Si bien desde el prólogo al “Proyecto” se descalifica la implantación de la reforma por decreto: “Nuestra educación tiene a sus espaldas un pasado repleto de improvisaciones implantadas por decreto, sin más base que la proporcionada por un somero estudio teórico y administrativo del asunto (p. 9), y se pone de manifiesto el carácter experimental y voluntario en la elaboración del proyecto de reforma, al haberse puesto en práctica en un número significativo de centros voluntariamente acogidos a dicha experiencia, no obstante, del procedimiento final escogido para la implantación del proyecto, de su puesta en práctica concreta, de cómo se va a llevar a las aulas, prácticamente nada se dice. Puede pensarse que la implantación del proyecto genera por sí misma un cambio en la política escolar, sin otros factores de mediación. Y esto se acerca más al enfoque tecnológico que al modelo cultural.

Por otra parte, el “Proyecto” concibe la escuela como lugar donde se convive en la tolerancia e igualdad, iniciando así a niños y jóvenes en la vida democrática; invoca el respeto a los valores e ideologías de todos, la asunción en la práctica de la pluralidad, que evite cualquier tipo de imposición de un universo cultural homogéneo, como otra de las funciones esenciales del sistema educativo (pp. 23-24). Promueve el desarrollo científico y tecnológico, a la vez que la formación de hombres y mujeres en sabiduría, en el sentido moral y tradicional del término. Apuesta por una escuela integradora para todos, sin discriminaciones por razón de sexo, de origen social o de aptitudes (p. 23), y abierta a su entorno en la constitución de una comunidad escolar en torno

a un proyecto educativo común (p. 24). Serían estos elementos suficientes para definir un proyecto educativo si estas metas de carácter político y social viniesen concretadas en prácticas educativas. Sin embargo, se observa a través de todo el "Proyecto" una preocupación dominante por qué diseñar, qué cambiar y qué decretar, y menos por cómo articular estratégicamente los procesos y mecanismos que hagan posible su traslado a la práctica. Y sin una referencia, aunque sólo sea en esbozo, a determinadas orientaciones estratégicas que guíen la reforma educativa, el "Proyecto" se sitúa en el terreno del "deber ser", alejado de la realidad. En este sentido, hacer una valoración socio-política del mismo nos parece una aventura, dado que no se ofrecen los elementos necesarios para ello; es decir, tan sólo conocemos objetivos, metas y propuestas, difícilmente no aceptables, pero carentes en absoluto de mecanismos concretos que los hagan realidad.

Estamos, por tanto, ante un "Proyecto para la reforma de la enseñanza" a caballo entre el modelo tecnológico y cultural sobre el cambio educativo y socio-políticamente de difícil definición.

RESUMEN

En este trabajo se analiza la incidencia de la investigación pedagógica en la política educativa. Se parte de la constatación de un hecho evidente: la profunda ruptura entre teoría y praxis educativa. El análisis se centra en dos puntos concretos del "Proyecto para la reforma de la enseñanza", del MEC (1987). A saber: 1) la formación del profesorado; y 2) la concepción del cambio educativo. La influencia de la "investigación-acción" como una de las manifestaciones más actuales de la investigación pedagógica es innegable en el modelo propuesto de formación del profesorado. Respecto a la concepción del cambio educativo del "Proyecto" se sitúa a caballo entre el modelo tecnológico y cultural, participando claramente de ambas características. Desde un punto de vista socio-político resulta más difícil hacer una valoración, dado que sólo se ofrecen objetivos, metas y propuestas, pero no mecanismos concretos que los hagan realidad.

SUMMARY

In this paper we analyse the incidence of pedagogical investigation in educational policy. We start from an evident fact: the deep fracture between educational theory

and praxis. The analysis is made on two concrete points from the "Project for teaching amendment", by MEC (1987). That is: 1) forming of the teaching-body; and 2) conception of educational change. The influence of "investigation-action", as one of the most actual statements in pedagogical investigation, cannot be denied in the model proposed for forming of the teaching body. As to the change conception in teaching of the "Proyect", it is situated on horseback between the technological and the cultural model, clearly sharing both features. From a social-political point of view it is more difficult to appraise as only purposes, limitd and propositions are offered, but there are no definite mechanisme to make it a reality.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA HOZ, V. (1980): "Investigadores y profesores. Investigación formativa". Conferencia de clausura en el VII Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. C.S.I.C., vol. II, p. 96.
- CASTILLEJO, J.L. (1987): "Investigación y acción educativa: un modelo de integración de la teoría y la praxis", en *Investigación educativa y práctica escolar*, AA.VV., Santillana, Madrid, p. 9.
- COLOM, A. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*. Trillas, México, p. 41.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983): *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Santillana, Madrid, p. 70.
- TOURINÁN, J.M. (1987): *Teoría de la educación*. Anaya, Madrid, p. 9.
- ESCUADERO, J.M. (1987): "La investigación-acción en el panorama de la investigación educativa: algunas tendencias". *Rev. de Innovación e Investigación Educativa*, nº 3, pp. 5-39.
- STENHOUSE, L. (1981): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heineman Ed. Books, London.
- ELLIOT, J. (1978): "What is Action Reserach in Schools". *J. Curriculum Studies*, 10 (4), pp. 355-357.
- EBBUT, D. (1984): "Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles", en BURGESS, R. (ed.): *Qualitative Methods and the Study of Education*. Falmer Press, Brighton.
- LATHER, P. (1986): "Research as Praxis". *Harvard Ed. Review*, 56 (3), pp. 257-277.
- KEMMIS, S. (1983): "Action Research", en: *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. HUSEN, T. y POSTLETHWHITE, T. (eds.). Pergamon.
- O'LEARY, V. (1987): "Editor's Comments, J. of Research in Crime and Delinquency", 24, pp. 99-101.
- VÁZQUEZ, G. (1987): "El modelo de la investigación-acción en el currículum", en: *Curriculum y educación*, J. SARRAMONA (ed.), Ceac, Barcelona, p. 84.
- DE LA ORDEN, A. (1982): "Un problema inaplazable: la formación del profesorado". *Revista de Educación*, nº 269, p. 9.
- PEDRÓ, F. y VELLOSO, A. (1988): "Tendencias recientes en la formación del profesorado". *Bordón*, 40, nº 2, p. 307.
- SARRAMONA, J. (1988): "Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos". *Bordón*, 40, nº 2, p. 257.

- ESCUADERO, J.M. (1988): *Formación permanente: ¿una propuesta simbólica?*. Ponencia presentada en las "Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo". (Documento policopiado).
- HOPKINS, D. (1987): "Hacia una mejora de la validez de la investigación-acción". *Rev. de Innovación e Investigación Educativa*, nº 3, pp. 61-84.
- VÁZQUEZ, G. (1985): "Investigación activa". *Diccionario de la Educación. Investigación Activa*. A. de la ORDEN (coord.). Anaya, Madrid, pp. 129-130.
- BARTOLOMÉ, M. (1988): "Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos". *Bordón*, 40, nº 2, pp. 284-285.
- HOPKINS, D. (1985): *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open Univ., Milton Keynes.
- COLOM, A. (1988): "La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia". *Bordón*, 40, nº 2, p. 172.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2, p. 70.
- ESCÁMEZ, J. (1987): "Antropología del currículum", en: *Currículum y Educación*. J. SARRAMONA (ed.). Ceac. Barcelona, p. 42.
- REQUEJO, A. (1987): "Análisis del currículum y perspectiva antropológica en un sistema formativo territorial". *Teoría de la Educación. Rev. Interuniversitaria*, 2, p. 33.
- HOUSE, E. (1981): "Three perspectives on Innovation: technological, political and cultural", en: *Improving Schools. Using what we know*. Sage Publ., Beverly Hills, London, pp. 214-215.
- RUDDUCK, J. (1980): "Insights into the process of dissemination". *British Ed. Research Journal*, vol. 6, 2, p. 139.
- GONZÁLEZ, M.T. (1985): "La diseminación de innovaciones: algunas perspectivas". *Anales de Pedagogía*, 3. Universidad de Murcia, p. 22.
- GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona, p. 88.
- OLSON, J.K. (1980): "Teacher constructs and curriculum change", *J. of Curriculum Studies*, vol. 12, 1, pp. 1-11.